



HAL
open science

Pour une analyse de la "présentation de soi" de l'enseignant de L2: Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles.

Jose Ignacio Aguilar Río

► To cite this version:

Jose Ignacio Aguilar Río. Pour une analyse de la "présentation de soi" de l'enseignant de L2: Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles.. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III; Universidad de Málaga, 2010. Français. NNT : . tel-00547680

HAL Id: tel-00547680

<https://theses.hal.science/tel-00547680>

Submitted on 6 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



**UNIVERSITE PARIS III
SORBONNE NOUVELLE**

ECOLE DOCTORALE ED 268

**ÉQUIPE D'ACCUEIL 2288 – DIDACTIQUE DES
LANGUES, DES TEXTES ET DES CULTURES**



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM 619 –
PROFESORADO, CULTURA E INSTITUCIÓN
EDUCATIVA**

THÈSE présentée par : José Ignacio AGUILAR RÍO

Soutenue le : 9 décembre 2010

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle**
Discipline : **Didactique des Langues et des Cultures**

Para la obtención del título de: **Doctor por la Universidad de Málaga**
Disciplina: **Didáctica y Organización Educativa**

**POUR UNE ANALYSE DE LA « PRÉSENTATION DE SOI » DE L'ENSEIGNANT DE L2 :
Style revendiqué, aspects relationnels et décisions interactionnelles
Volume 1**

**POR UN ANÁLISIS DE LA PRESENTACIÓN PERSONAL DEL PROFESOR DE L2 :
Estilo declarado, aspectos relacionales y decisiones interaccionales
Tomo 1**

JURY :

Francine CICUREL, Professeure à l'Universités Paris III – Sorbonne Nouvelle, co-directrice
Daniel COSTE, Professeur à l'ENS de Lyon et l'Université Paris III – Sorbonne Nouvelle
Jean-Marc DEWAELE, Professeur au Birkbeck College de Londres. Pré-rapporteur
Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur à l'Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
Elisabeth NONNON, Professeure à l'IUFM Nord Pas de Calais et à l'Université d'Artois
Luci NUSSBAUM, Professeure à l'Universtat Autònoma de Barcelona. Pré-rapportrice
José Ignacio RIVAS FLORES, Professeur à l'Universidad de Málaga, co-directeur

Note liminaire.

Ce travail présente des idées produites à partir d'observations de classe réalisées dans quatre terrains différents – l'Écosse, la France et l'Espagne. Les participants aux classes observées ont maintenu des échanges dans la langue du pays ; les informateurs avec qui nous nous sommes entretenus – des enseignants et des apprenants – se sont exprimés, parfois dans leur langue maternelle, parfois dans une deuxième langue. Une bonne partie des informations présentées a donc été transmise originellement dans une langue autre que le français. Afin d'alléger un travail déjà lourd, nous avons décidé de faire l'économie de la traduction. Nous avons pensé que les membres du jury auraient quelques lumières sur les trois langues employées. Nous les remercions de leur patience et comptons sur leur compréhension.

À toi, à eux, à tous.

« [...] il fallait me résigner à exposer aux yeux de tous beaucoup plus de ma vie privée qu'il ne me convenait [...] » Freud, S. *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF, 1996 [1926]. p. 2.

« [...] sometimes it's necessary to go a long distance out of the way in order to come back a short distance correctly [...] » Albee, E. *The Zoo Story*. New York : Coward-McCann, 1960. p. 36.

« Debe ser muy curioso introducirse en la conversación que silenciosamente tiene el torero con Dios en aquellos momentos. » Ríos Mozo, R. *Tauromaquia fundamental*. Seville : Editoriales Andaluzas Unidas SA, 1985. p. 184.

S'il y a une idée valide dans ce travail, c'est que les choses deviennent ce qu'elles deviennent et sont ce qu'elles sont parce que des gens les façonnent et les transforment, parfois à leur insu. Ce travail existe car il a été créé collectivement par des gens ; ces gens sont nombreux, et cela en dit long de la chance que j'ai eue. Je voudrais remercier ici tous ceux dont je suis capable de me souvenir en espérant la compréhension de ceux que je risque d'oublier.

Je remercie Francine Cicurel d'avoir été une directrice exigeante, compréhensive, généreuse, brillante, humaine, attentionnée, rassurante et prête à prendre des risques, voire à me pousser à en prendre lorsque le courage m'a manqué. Je remercie aussi Jean-Paul Narcy-Combes d'avoir été mon directeur non officiel, d'avoir eu la générosité de remettre en question ce que je tenais pour des certitudes, sans trop me déstabiliser pour autant, de m'avoir aidé à avancer et à me construire comme chercheur et comme personne. Je remercie José Ignacio Rivas Flores d'avoir été un co-directeur humain et disponible, de m'avoir accordé son aide sans répit lors de mon séjour en Espagne. Je remercie Douglas Graham qui, neuf ans après avoir partagé avec moi des lundis soir dans *une classe* d'anglais à Glasgow pendant une année scolaire, continue d'être une pièce importante dans ce travail ainsi que, j'en suis sûr, un modèle d'humanité et de tendresse.

Ce travail s'est construit dans quatre terrains : Glasgow, Paris, Malaga et Almeria. Je remercie les responsables des centres de leur générosité et de leurs conseils – par souci de confidentialité je tiens à garder leur anonymat. Je remercie aussi tous les apprenants que j'y ai rencontrés. Je remercie très spécialement Candence, Janice, Richard, Marie-Fabienne, Naomi, Cristóbal et Marta : ce ne sont pas vos vrais prénoms, mais cela n'enlève rien à votre générosité et à votre courage. Vous m'avez ouvert vos portes, ainsi qu'une fenêtre vers votre boîte noire. Vous êtes le cœur de ce travail ; il ne pourrait pas être sans vous. Thank you, merci, gracias.

J'ai la chance d'avoir deux familles : j'ai donc eu la chance d'être doublement soutenu. Je suis plein de reconnaissance, de gratitude et d'affection envers vous tous. Je remercie spécialement Teresa, ma mère, pour tellement de choses que je n'arriverais pas à faire la liste ici. Je remercie Fabienne, qui est la meilleure belle-mère que je puisse imaginer. Je me permets d'avoir une pensée spéciale pour

Miguel, mon père : il me semble qu'il aurait aimé visiter Paris à l'occasion de la soutenance de thèse de son benjamin.

Je remercie mes collègues, mes pairs et mes responsables à Paris 3, avec qui j'ai passé trois ans formidables comme allocataire. Je remercie sincèrement Jean-Louis Chiss d'avoir été un directeur d'UFR généreux de son temps et des moyens dont il disposait. Je remercie très chaleureusement Marie-Paule Breton et Laïla Moussa, chez qui j'ai passé d'excellents moments : elles ont été l'âme de l'UFR. Je remercie Yann Gamino Berthier et Sébastien Bertho, dont j'aimerais un jour arriver à imiter la joie de vivre. Je remercie Nouria Ait Atmane et Patrice Roland pour leurs attentions au sein de l'École Doctorale 268.

Je remercie toute l'équipe du Département de Didactique de l'Université du Mans : votre chaleur, votre générosité et votre savoir-faire m'ont aidé bien plus que vous ne l'imaginez. Je me réjouis car c'est encore reparti pour un an !!!

Je remercie les membres du jury d'avoir consacré leur temps précieux à la lecture critique de ce travail.

Je remercie tous mes amis à Paris et en Espagne (et partout), ainsi que mes collègues doctorants (avec qui les mots ne sont pas nécessaires pour comprendre ce que nous ressentons). Je remercie spécialement Alice (tu y es presque !!!) et Anaïs de votre écoute empathique et stratégique. Je remercie Aline et Juliette M. d'avoir corrigé mon usage souvent approximatif du français.

Enfin, je remercie Bénédicte : je pourrais te dire merci mille fois que je serais encore loin du compte. Cette thèse t'appartient, je t'en remercie (plus que neuf cents quatre-vingts dix-neuf...).

Boulogne-Billancourt, France, octobre 2010.

2.4. Au-delà de la classe de L2 : autonomie apprenante et TICE.....	129
2.4.1. Relever le défi de la RAL : l'apprentissage par les TICE.....	130
2.4.2. Les TICE comme véhicule d'une réalité spécifique : l'observation comme source d'un apprentissage sur mesure.....	132
2.4.3. TICE et rôles des participants dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage.....	134
Synthèse.....	137
3. L'enseignement d'une L2 : pédagogie, formation et pratiques.....	139
3.1. Apprentissage d'une L2 : enseignement communicatif et par tâches.....	141
3.1.1. Enseignement communicatif et par tâches : principes de base.....	143
3.1.2. Communication et tâches : relation avec les matériaux.....	144
Synthèse.....	147
3.2. Favoriser l'apprentissage : rôles de l'enseignant dans la classe communicative de L2.....	149
3.2.1. Rôles canoniques de l'enseignant.....	150
3.2.1.1. L'enseignant organisateur.....	150
3.2.1.2. L'enseignant facilitateur.....	156
3.2.1.3. L'enseignant participant.....	165
Synthèse.....	169
3.3. Favoriser l'apprentissage : l'ambiance dans la classe communicative de L2.....	171
3.3.1. Une ambiance sécurisante pour favoriser l'apprentissage d'une L2.....	171
3.3.2. L'enseignant comme garant d'une certaine ambiance.....	173
3.3.3. Gérer la communication : style et prise de positions de l'enseignant.....	177
3.3.4. Ambiance sécurisante et flexibilité de l'enseignant : motiver en vue d'un apprentissage	180
Synthèse.....	183
3.4. L'action enseignante en tant qu'action réfléchie.....	185
3.4.1. Les origines des études sur la cognition des enseignants.....	186
3.4.2. L'enseignement comme compétence cognitive : prise de décisions et expérience.....	187
3.4.3. L'action enseignante comme problématique de recherche : individualité et réflexivité	189
Synthèse.....	191
3.5. Au-delà de l'institutionnel : équilibre et tensions chez l'enseignant de L2.....	193
3.5.1. L'insuffisance des rôles apprenant et enseignant.....	193
3.5.2. La perméabilité entre l'institutionnel et le non-institutionnel.....	195
Synthèse.....	197
4. La mise en œuvre de la recherche : ontologie, méthodologie et logistique.....	199
4.1. La conception d'un objet de recherche : recherche et co-création d'une réalité possible.....	201
4.1.1. Le rapport avec un objet sensible : ontologie du présent travail.....	201
4.1.2. Ethnographie, constructivisme et rapport avec la réalité.....	203
4.1.3. Production et traitement des données : hypothèses, intuition et découvertes.....	209
4.1.3.1. Notre démarche de conversationnaliste : entre purisme et application.....	210
4.1.3.2. Notre démarche d'intervieweur : dès croyances des enseignants à l'auto-analyse de leur pratique.....	218
Synthèse.....	237
4.2. Journal de bord : la constitution d'un corpus d'interactions de classe de L2 et d'analyses des pratiques enseignantes en L2.....	239
4.2.1. La décision de constituer un nouveau corpus.....	239
4.2.2. Premier terrain : Glasgow.....	240
4.2.3. Deuxième terrain : Paris.....	244
4.2.4. Premier terrain revisité : EAC à Glasgow.....	250
4.2.4.1. Les apports des EAC auprès des enseignants écossais.....	252

4.2.5. Troisième terrain : Malaga.....	254
4.2.6. Deuxième terrain revisité: EAC à Paris auprès de Marie-Fabienne.....	257
4.2.7. Quatrième terrain : Premiers contacts avec Almeria.....	258
4.2.7.1. Réflexions à la suite des difficultés rencontrées lors des négociations avec les candidats à enseignant-informateur.....	260
4.2.8. Troisième terrain revisité : EAC à Malaga auprès de Cristóbal.....	260
4.2.8. Troisième terrain revisité : EAC à Malaga auprès de Cristóbal.....	260
4.2.9. Quatrième terrain : Almeria.....	262
4.2.10. Ligne chronologique : synthèse des trois terrains.....	264
4.2.11. Les groupes de discussion auprès des apprenants.....	266
Synthèse.....	267
5. Analyse des représentations des enseignants observés.....	269
5.1. Synthèse des parcours personnels et professionnels, des principes pédagogiques et personnels des sept enseignants observés.....	275
5.1.1. Débuts comme enseignant, expérience et attitude envers l'enseignement et la communication.....	291
5.1.2. Théories personnels et style des enseignants, ambiance et relations avec les apprenants	294
5.1.3. Des enseignants éducateurs, personnes, connaissances, amis et conseillers...? Réactions des enseignants aux cinq rôles proposés.....	301
5.1.4. Style revendiqué par chaque enseignant.....	307
Synthèse.....	313
6. Décrire l'interaction au travers du comportement observable des enseignants : analyser les actions, sonder les traces de prises de décisions, se rapporter aux principes, engager l'auto- confrontation.....	315
6.1. Première étude de cas : analyse des actions de Candence et de ses verbalisations lors de l'entretien d'auto-confrontation.....	319
6.1.1. Un enseignement directif attendu par l'institution : désignation de l'interlocuteur suivant, schéma IRF et correction.....	319
6.1.2. Rupture de l'ordre IRF et gestion de l'interaction Candence.....	332
6.1.3. La désaffiliation chez Candence comme mécanisme de sélection discursive.....	337
6.1.4. Caractérisation du troisième mouvement chez Candence : retour sur son style d'enseignant.....	341
6.2. Deuxième étude de cas : analyse des actions de Janice.....	345
6.2.1. Favoriser la participation : l'enseignant sollicite les participants par le biais d'une exploitation particulière du schéma IRF.....	345
6.2.2. L'enseignant-participant et la légitimation du rire : occurrences et fonctions.....	369
6.2.3. Expression de malaise et auto-critique lors de l'entretien d'auto-confrontation auprès de Janice.....	377
6.2.4. Caractérisation du troisième mouvement chez Janice : retour sur son style d'enseignant	381
6.3. Troisième étude de cas : analyse des actions de Richard et de ses verbalisations lors de l'entretien d'auto-confrontation.....	383
6.3.1. Exploitation du propre vécu face aux participants.....	384
6.3.2. Exploitation du vécu des participants par Richard.....	393
6.3.3. Le rire comme fin légitime.....	397
6.3.4. Retour sur le style d'enseignant de Richard à la lumière des analyses proposées.....	406
6.4. Orientations non institutionnelles au cours de la rencontre en classe de L2 : un premier bilan	411

6.5. Compléter le cercle : qu'y a-t-il du non institutionnel chez Marie-Fabienne, Naomi, Cristóbal et Marta ?.....	415
6.5.1. Le non-dit et la désaffiliation chez Marie-Fabienne.....	415
6.5.2. Naomi : la reconnaissance d'une incertitude au cours de l'activité institutionnelle.....	433
6.5.3. Cristóbal : auto-dérision, hétéro-dérision et partage du vécu.....	453
6.5.4. Marta : la schéma IRF comme pivot entre l'institutionnel et le non institutionnel.....	473
6.6. La caractérisation du passage vers du non institutionnel : dernier bilan.....	479
7. Commentaires finaux.....	489
7.1. Comportement de l'enseignant et mise en attente de l'activité institutionnelle.....	489
7.2. Applications de cette recherche : limites et perspectives.....	491
7.2.1. Limites de notre travail.....	491
7.2.2. Réussites et perspectives de notre travail.....	492
Références bibliographiques.....	499
Index des concepts et des auteurs.....	519
Index des extraits.....	525
Index des tableaux.....	528
Index des figures.....	528
Index des images.....	528

Introduction.

L'individu multiple, l'institutionnel et le non institutionnel.

Dans son ouvrage *L'homme pluriel*, le sociologue Bernard Lahire (1998) propose une exploration, dans le temps et dans l'espace, de ce qu'il appelle l'« individu-acteur ». Celui-ci est un produit de l'ordre social car son identité se forge au sein d'une communauté. L'individu-acteur est par ailleurs un agent car il participe, par sa propre existence, au renouvellement de cet ordre social. La possibilité que l'individu montre des comportements apparemment contradictoires, alors qu'il participe à une activité collective dans un contexte donné, est d'autant plus probable et imprévisible que ses expériences passées, s'étant produites dans des contextes divers innombrables, déterminent son agir présent :

« Le comportement d'un acteur est bien sûr totalement déterminé socialement, mais il est impossible de pronostiquer aussi facilement que dans le cas de l'expérience chimique l'apparition de ce comportement. Cela tient à la complexité sociale d'une situation (jamais réductible par le sociologue à une série limitée de paramètres, contrairement à la réduction de la situation à une formule de type H₂O) qui n'est, de plus, jamais totalement identique à celles que l'acteur a antérieurement vécues (à la différence de l'eau qui reste identique à elle-même), mais aussi à la complexité interne d'un acteur dont le stock d'habitudes (de schèmes) et plus ou moins hétérogène. »¹

Lahire reconnaît, et assume, l'incapacité de toute analyse à figer les nuances et les facettes de l'individu-acteur – la richesse identitaire de l'individu est inépuisable, ses matérialisations sont imprévisibles. Ainsi, l'existence de l'individu est, par définition, caractérisée par une manque de systématisme, ou, au mieux, par une systématisme défailante, car sans cesse en proie à ce que le contexte immédiat éveille chez l'individu. Le portrait de l'individu que dresse Lahire est celui d'un *homo societas*, dont l'humanité se matérialise, en partie, par sa capacité, endogène et exogène à la fois, à être tout et son contraire lorsqu'il agit face à ses pairs.

Le travail que nous présentons adhère à une conception de l'individu comme ayant une identité multiple. Plus les contextes sociaux auxquels il participe sont divers, plus il peut intégrer des facettes à son répertoire identitaire. L'identité de l'individu est, donc, conçue comme dynamique et sensible à l'influence de l'environnement. La participation de l'individu à des contextes sociaux

1 Lahire (1998 : 66).

implique l'élaboration d'un projet identitaire et l'adhésion à des rôles spécifiques. L'origine du projet identitaire de l'individu se trouve dans la manière dont il se représente son être dans le cadre d'un contexte donné, voire la manière qu'il a de se représenter le contexte même. Ces représentations relèvent d'une dimension non observable, pourtant elles comportent une partie visible, les actions, celles que l'individu accomplit face aux autres participants. Les rôles comme l'identité sont conçus comme dynamiques et sensibles à l'influence de l'environnement. Ainsi, l'identité doit être comprise comme un élément malléable et indivisible. Lorsque cet élément, dont on peut dire qu'il est liquide, est stimulé, toutes les gouttes qui le constituent sont solidaires des ondes provoquées.

La participation de l'individu à un contexte social donné peut être déterminée par le caractère de l'activité associée à ce contexte. Il existe des contextes dits institutionnels, où le choix des rôles auxquels l'individu peut adhérer est limité par l'activité qui s'y déroule. Le caractère institutionnel d'un contexte se matérialise par son organisation spatiale, par les actions que les participants sont amenés à mettre en œuvre, par la manière dont l'accès à la parole est organisée, par l'observance d'un registre, ainsi que par la déférence que certains participants peuvent exprimer à l'égard des autres. L'échange entre un patient et un médecin dans le cabinet de consultation de celui-ci, la comparution d'un témoin devant un tribunal de justice, les conversations dans le cockpit d'un avion, sont des exemples de contextes hautement institutionnalisés. Or il se peut que des participants à un contexte institutionnel s'orientent ponctuellement vers des comportements non institutionnels notamment lorsqu'ils déploient des actions qui ne participent pas au renouvellement de cette activité. Ainsi, à la suite des vérifications effectuées lors du décollage et une fois que le pilote automatique a été enclenché, le commandant de bord et le copilote peuvent maintenir, à l'intérieur du cockpit, des échanges qui portent sur le confort de l'hôtel où ils ont dormi la veille, sur les mesures annoncées par leur employeur afin de réduire le déficit budgétaire, ou encore sur la qualité médiocre du café qu'on leur a servi au petit déjeuner.

La rencontre en classe de L2 comme contexte institutionnel.

Nous observons et analysons les *comportements* d'un groupe d'enseignants de langue étrangère (L2) alors qu'ils participent à des rencontres avec des groupes d'apprenants en classe de L2. Nous avons choisi de parler de *rencontre en classe de L2* afin d'insister sur les différentes co-constructions qui y accomplissent tous les participants – y compris l'enseignant et les apprenants. En effet, au cours de

cette rencontre, l'enseignant et les apprenants co-construisent du sens, un discours donc, mais aussi les modalités selon lesquelles ce discours peut être produit. C'est en communiquant que les participants définissent les règles de la communication.

Le contexte particulier de la rencontre en classe de L2 est considéré comme ayant un caractère institutionnel. Nos analyses portent sur les échanges oraux en présentiel entre des enseignants et des groupes d'apprenants. Ils participent à des rencontres en classe qui supposent l'existence d'un objectif préalable et institutionnel, favoriser l'apprentissage d'une L2. On observe que ces participants s'orientent assez systématiquement vers une activité de réflexion collective sur des éléments spécifiques de la L2. Cette réflexion est encadrée par l'enseignant² qui gère l'accès à la prise de parole, décide du thème sur lequel porte la communication et peut désigner quel participant intervient à chaque moment, ainsi que la nature et la durée de cette éventuelle intervention. Il s'agit donc d'une relation asymétrique, l'enseignant est, en principe, le seul participant à avoir le droit d'auto-désigner interlocuteur suivant ; il est aussi, en principe, le seul à pouvoir émettre des avis sur la pertinence et la conformité des actions du reste des participants. Outre cet accès restreint, la parole s'organise, dans le cadre de la rencontre en classe de L2, autour d'un schéma récurrent dit IRF – initiation-réponse-feedback. L'enseignant possède des droits exclusifs sur les mouvements I et F. Il revient aux apprenants de gérer le deuxième mouvement, R, souvent à la suite d'une demande explicite qui leur est adressée par l'enseignant (mouvement I).

La partie visible de l'institutionnalisation de la rencontre en classe de L2 se trouve dans certaines des actions que l'enseignant met en œuvre face aux apprenants au cours de la rencontre. En effet, la littérature en didactique de L2 répertorie des rôles, des fonctions et des actions propres à l'enseignant afin qu'il assure l'activité de réflexion. L'enseignant est ainsi caractérisé comme un organisateur chargé de choisir les contenus qui seront présentés aux apprenants, l'ordre dans lequel ces contenus sont présentés, ainsi que les dynamiques de travail, les activités et les tâches que les apprenants seront amenés à effectuer. L'enseignant est par ailleurs un facilitateur responsable de maintenir l'intersubjectivité dans le groupe. Il peut remédier aux malentendus en assistant, complétant et réparant la co-construction du sens accomplie, ainsi qu'en veillant à ce que les apprenants s'engagent, tous, dans cette co-construction. Enfin, il est aussi un participant qui collabore à la co-construction de la communication dans la L2 au sein du groupe. C'est un rôle

2 Tout au long de notre travail nous utiliserons le masculin pour exprimer le genre non marqué.

d'animation qui dépasse le strict encadrement de l'activité de réflexion sur la L2. Or un enseignant de L2 articule, face aux apprenants, plus que ce que dit la littérature en didactique de L2. En effet, l'enseignant de L2 n'est pas qu'un enseignant, si bien que sa capacité à agir dans le cadre de la rencontre en classe de L2 n'est pas déterminée uniquement par son identité d'enseignant. L'enseignant n'est donc que l'une des facettes qui peut être mobilisée parmi celles qui composent le répertoire identitaire complexe de l'individu-acteur multiple. Bien que la rencontre en classe de L2 relève d'un ordre institutionnel, il y a des moments donc où les participants peuvent négocier des espaces discursifs qui ne correspondent ni aux objectifs ni aux manières de procéder propres à la situation institutionnelle. De par leur multiplicité, de par l'imprévisibilité de leurs fluctuations identitaires, les participants peuvent agir, se comporter, être autrement qu'en fonction des attentes institutionnelles.

Questions de recherche.

Appliqués au contexte de la rencontre en classe de L2, les concepts de l'individu multiple et du caractère institutionnel d'un contexte ont généré deux questions de recherche auxquelles ce travail a essayé de répondre.

La première question porte sur le comportement des participants à la rencontre en classe et se formule ainsi : « Peut-on observer des comportements de la part des participants qui ne satisfassent pas le renouvellement de l'ordre institutionnel lors de la rencontre en classe de L2 ? »

La deuxième question porte sur le comportement particulier de l'enseignant : « Au cours de la rencontre en classe de L2, l'enseignant, adhère-t-il à des rôles autres que ceux faisant l'objet d'une institutionnalisation ? »

Cette thèse s'intéresse donc aux comportements que des enseignants rendent visibles, lors de la rencontre avec les apprenants, à travers leurs actions discursives. La caractérisation de ces actions a permis d'explorer les manières dont sept enseignants de L2 se représentent, d'une part, la situation en classe à laquelle ils participent avec les apprenants et, d'autre part, le savoir-être enseignant qu'ils mobilisent au cours de cette situation. Il est donc question de repérer et de décrire les mécanismes et les stratégies qui ont permis aux enseignants observés de trouver et de donner du sens à leur action

enseignante.

Méthodologie, parcours et perspectives.

La tentative de Lahire (op. cit.) de caractériser l'individu-acteur semble une entreprise d'autant plus complexe que son identité est bien plus complexe que la simple addition des personnes, des personnages, des moments, des contextes, des expériences, des émotions, des convictions, des principes et des idéaux qui jalonnent son existence. En effet, l'addition et la causalité sont des voies insuffisantes dans un projet de caractérisation de l'individu-acteur multiple. Ainsi, selon Lahire (op. cit. : 63), la description et la reconstitution sont les seules voies possibles et pertinentes pour le chercheur :

« Les « dispositions » physiques (e.g. fragilité, inflammabilité, élasticité, solubilité...) ou sociales (dispositions à agir, sentir, évaluer, penser, apprécier de telle ou telle manière) ne sont jamais directement observées par le chercheur. Elles sont inobservables en tant que telles [...] mais sont supposées « être » au principe des pratiques observées. Le chercheur, en définitive, les reconstruit sur la base (1) de la description (ou de la reconstruction) des pratiques, (2) de la description (ou de la reconstruction) des situations dans lesquelles ces pratiques se sont déployées, et (3) de la reconstruction des éléments jugés importants de l'histoire (itinéraire, biographie, trajectoire, etc.) du pratiquant. »

La première dimension d'exploration de ce travail se situe au niveau des *pratiques* accomplies par tous les participants à la rencontre en classe de L2. Nous nous sommes donc d'abord intéressé aux interactions entre les enseignants et les apprenants telles qu'elles se sont produites dans la *situation* spécifique de la rencontre. L'observation effectuée dans les quatre terrains³ où nous nous sommes rendu a produit des enregistrements audio et audio-visuels qui ont été traités et convertis en transcriptions. La première phase de notre analyse a consisté à étudier finement les transcriptions produites à la manière de l'analyse conversationnelle (§ 1.3). Ceci nous a permis de caractériser les comportements montrés par tous les participants, en l'occurrence leur attitude et leur responsabilité dans le façonnement des échanges. Le regard que nous avons porté sur ces interactions nous a permis de repérer des situations où l'ordre institutionnel semble avoir été momentanément rompu. Ceci a entraîné la mobilisation par les enseignants de comportements plus informels, parfois ludiques ou moqueurs.

Nous avons ensuite caractérisé les pratiques observées chez les enseignants en tant qu'actions

3 Des informations sur la constitution de notre corpus seront présentées dans la deuxième partie (§ 4).

motivées, pouvant être rapportées à des éléments jugés importants de leur histoire – leurs croyances, leurs représentations et leurs théories personnelles. Les enseignants ont verbalisé ces représentations au cours d'entretiens semi-directifs. Ces entretiens nous ont permis d'établir un dialogue avec chaque enseignant à travers lequel nous avons pu dresser son parcours personnel et professionnel, ses convictions par rapport à l'institution, à l'enseignement, à l'apprentissage, au métier d'enseignant, à la rencontre en classe et à leurs rapports avec les apprenants. Ces croyances constituent des éléments non directement observables. Nous avons essayé de déterminer s'il existe des traces de ces croyances dans les actions observables des enseignants. Afin de diminuer le risque de sur-interprétation, nous avons proposé aux enseignants un deuxième entretien d'auto-confrontation (§ 4.1.3.2). Cette modalité d'entretien s'est révélé un outil capable de (in)valider certaines des lectures que nous avons faites des actions des enseignants. La voix des enseignants a ainsi été intégrée dans nos analyses telle qu'elle s'est manifestée dans le cadre d'un dialogue avec chaque enseignant qui nous a permis de proposer, de négocier et, éventuellement, de tenir pour pertinents des liens entre ses actions et ses croyances.

Grâce à ce dispositif de recherche, il a été possible d'articuler le faire, le dire et le dire sur le faire des sept enseignants observés. La mise en perspective du faire des enseignants et de leur dire sur ce faire a montré des décalages, d'une part, entre les principes qu'ils ont verbalisés et leurs actions et, d'autre part, entre certains de ces principes. Notre proposition de mise en dialogue des principes de chaque enseignant avec les actions qu'ils ont déployée au cours de la rencontre en classe de L2 ne cherche pas à prouver que les enseignants se contredisent, mais plutôt à élargir la caractérisation des identités qu'ils mobilisent lorsqu'ils interagissent avec les apprenants en situation de classe.

Ainsi, tous les enseignants observés n'ont adhéré ni avec la même intensité ni avec la même fréquence aux trois rôles institutionnalisés : organisateur, facilitateur, participant. Certains ont adhéré davantage aux rôles d'organisateur et de facilitateur. D'autres ont favorisé le rôle de participant. Les comportements que certains enseignants ont montré à la suite d'une mise en attente de l'ordre institutionnel a donné lieu à des réactions émotionnelles de la part des apprenants telles que le rire. Le rire a ainsi fonctionné parfois en tant qu'élément qui structure l'interaction entre certains enseignants et les apprenants, tout en permettant l'expression d'une manière d'être des enseignants. Par ailleurs, nous avons observé des cas où le comportement des apprenants a mis temporairement en attente l'ordre institutionnel, provoquant des réactions émotionnelles chez les

enseignants.

Chaque enseignant a un savoir-être qui détermine ce qui est légitime, possible et impossible, pertinent et non pertinent, au cours d'une rencontre en classe de L2. Chaque enseignant y déploie une présentation de soi unique et personnelle – multiple, variable et dynamique car sensible à l'environnement. Ses fonctions peuvent correspondre aux d'organisateur, de facilitateur et de participant. L'enseignant s'approprie ces trois rôles, il les complète, les adapte, les recrée, selon un style personnel qui comporte le poids de ses représentations, ses théories personnelles et ses croyances.

La participation de l'individu-acteur multiple à la rencontre en classe de L2 en qualité d'enseignant n'entraîne pas le gel de sa richesse identitaire ni ne garantit la prévalence d'une ligne de conduite satisfaisant un ensemble d'attentes institutionnelles. Comme Lahire (op. cit. : 59) le suggère, « [u]n acteur (et ses dispositions) ne peut donc jamais être défini par une seule « situation » ni même par une série de coordonnées sociales. »

1. L'individu-acteur : quelques aspects psychosociaux sur l'interaction.

« In considering the individual's participation in social action, we must understand that in a sense he does not participate as a total person but rather in terms of a special capacity or status; in short, in terms of a special self », (Goffman, 1967 : 52).

Sommaire

- 1.1. L'interaction comme véhicule du projet identitaire de l'individu.
- 1.2. Le projet identitaire de l'individu-acteur au sein de la collectivité : dynamiques de groupe et contextes sociaux.
- 1.3. L'interaction comme négociation et quête d'intersubjectivité : l'analyse conversationnelle

Nous sommes des êtres multiples : notre vécu, ceux que nous rencontrons au cours de notre existence, notre capacité à exercer une influence sur ceux-ci, ainsi que la leur à exercer une influence sur nous, les divers contextes sur lesquels se déroulent nos vies, les tâches, les motivations et les objectifs différents que chaque contexte comporte... Autant de variables qui interagissent en permanence, qui façonnent notre façon d'être à chaque moment. Nous sommes des êtres sociaux : notre vie intime et publique, nos loisirs, nos ambitions, nos projets de vie, ils entraînent, tous, l'existence d'autrui.

Autrui, les autres, jouent, parfois à leur insu, des rôles variés par rapport au projet de vie de chacun de nous, parfois à notre insu : une aide, un soutien, un obstacle, un accompagnateur, un témoin, un modèle, un stimulus, une fin... Les autres assistent à notre évolution en tant qu'êtres sociaux : ils servent à ce que nous nous définissions par rapport ou par opposition à eux. Le fait que nous ayons des témoins dans notre parcours d'êtres sociaux entend l'existence de groupes – une modalité de comportement social. Les groupes peuvent servir de modèle au travail collectif d'individus ou bien en tant que repère contre lequel une collectivité s'oppose ; les groupes peuvent intégrer des individus ayant des buts et des projets de vie différents, complémentaires, incompatibles, réciproquement enrichissant ou mutuellement excluants.

Cela demeure pertinent dans le contexte d'une rencontre en classe de langue étrangère (L2), où se réunissent des individus ayant des vécus, des buts et des attentes divers en relation à (au moins) un projet commun, notamment l'apprentissage d'une L2. Ainsi, dans notre analyse de la gestion des interactions par les enseignants, ainsi que des rapports entre les participants, dans le cadre de

processus d'enseignement en présentiel de L2, nous aurons recours à des concepts de base empruntés à la sociologie et à la psychologie sociale : nos réflexions s'appuieront notamment sur (i) la présentation de l'individu face à autrui, (ii) les éventuels projets identitaires de l'individu, (iii) les stratégies et les moyens de contrôle mis en œuvre par l'individu afin de valider ces projets, (iv) les caractéristiques de l'interaction engagée par des individus souhaitant valider un projet identitaire particulier.

Ces notions constituent un tiers du prisme conceptuel⁴ à travers lequel nous analyserons des rencontres en classe de L2, dans notre troisième partie (§ 5). Un travail d'explicitation de ces concepts s'impose d'abord. Dans cette première partie nous passerons en revue diverses conceptions du soi, à commencer par la sociologie américaine des années cinquante – du 20^{ème} siècle. Nous aurons aussi recours à des travaux publiés en psychologie sociale et de la personnalité dans les années soixante-dix et quatre-vingts, ainsi qu'à des travaux contemporains qui étudient des aspects relatifs au soi.

4 Les deux tiers restants correspondent à (i) la perspective de l'interaction de l'analyse conversationnelle, et (ii) des fondements pédagogiques et didactiques propres aux enseignements socioculturels d'une L2.

1.1. L'interaction comme véhicule du projet identitaire de l'individu.

Chaque individu a des images différentes de soi⁵, des désirs de ce qu'il voudrait paraître face à autrui, parfois déterminés par un plan, voire un but. Ces différentes images relèvent d'une richesse et d'une complexité importantes à l'intérieur de l'individu. La mise en œuvre d'une image dépend de la situation engagée par l'individu, mais aussi des autres participants. Cette implémentation dépend aussi de la motivation et de l'intention du propre individu – ce que nous appellerons son projet identitaire.

Les différentes images de soi que porte l'individu pointent vers une manière de se représenter sa propre existence. Or, ces images, ces conceptions de soi, nécessitent la validation d'autrui afin d'octroyer une dimension sociale et, par conséquent, une certaine existence à l'individu. À cette fin, l'individu cherche à mettre en œuvre des images précises, chargées de sens pour lui, lors de son interaction dans les différents contextes sociaux qu'il habite.

1.1.1 La complexité de l'individu : l'individu-acteur de Goffman.

L'œuvre séminale de George Herbert Mead, *Mind, Self and Society* (1934) a inauguré un courant en sociologie connu comme « interactionnisme symbolique »⁶. À travers cette optique conceptuelle, Mead cherche à interpréter les relations sociales : la manière dont l'individu agit sur son environnement immédiat est déterminée la façon dont il l'interprète ; cette interprétation est le produit de l'interaction avec autrui. Il résulte une négociation permanente dans laquelle s'engagent tous les participants à l'interaction, et au cours de laquelle chaque individu cherche à s'approcher de l'univers d'autrui tout en faisant valoir le sien : c'est à travers sa propre subjectivité que l'individu peut tenter d'approcher autrui, pour éventuellement le découvrir.

Disciple indirect de Mead, Erving Goffman renonce à un avenir comme monteur⁷ pour entamer une carrière comme chercheur. Le travail de terrain de sa thèse doctorale l'amènera aux Îles Shetland, au nord de l'Écosse, en plein milieu de la Mer du Nord. De décembre 1949 à mai 1951 (cf. Winkin,

5 Selon Lipiansky (2002 : 12), l'utilisation du concept de « soi » relève de l'influence de la notion de *self* issue de la psychologie anglo-saxonne. Pour l'auteur, le soi équivaut à la notion d'identité : « la conscience qu'un sujet a de lui-même, de son individualité et, notamment, la conscience d'être la même personne dans l'espace et le temps » (ibid.).

6 Le terme a été conçu par Herbert Blumer, sociologue américain disciple de Mead.

7 Winkin, Y. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelone : Paidós, p. 18-20.

1991 : 49), Goffman devient un habitant des îles, un observateur du quotidien de la routine, les rapports, les gestes, les relations les habitudes des locaux. Le résultat de ces observations est présenté dans son ouvrage *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959), où il définit à la fois un objet de recherche – les interactions sociales parmi des individus – et une forme d'observation ethnométhodologique qui deviennent la base de sa « microsociologie ». La métaphore théâtrale à laquelle Goffman a recours dans son étude lui permet de répertorier les rituels communicationnels des habitants de la communauté, par le biais desquels ils gèrent les interactions dans lesquelles ils s'engagent : l'apparence, les impressions que l'on veut provoquer chez son interlocuteur, l'image de soi que l'on cherche à donner à autrui, ce sont des repères en fonction desquels l'individu façonne sa présentation en société.⁸

Cela sous-entend (i) que les observations menées par Goffman n'ont du sens que dans un contexte social peuplé par des individus qui entrent en contact fréquemment, voire constamment, pour des raisons aussi diverses que leurs motivations pour ainsi faire ; (ii) qu'on ne peut connaître de l'individu que ce qu'il révèle, en fonction d'un projet identitaire implémenté lors de la rencontre avec autrui (Goffman, 1967 : 52) ; (iii) que chaque individu dispose, à chaque contact avec autrui, d'options concernant ce qu'il veut montrer de soi, à partir des éléments qui composent sa propre personne, et ceci dans la mesure où il semble possible d'organiser sa présentation en fonction de son interlocuteur et dans le but de provoquer une impression particulière chez celui-ci⁹.

Selon Goffman, il n'existe pas de garanties de réussite¹⁰ lorsqu'on engage l'interaction : le risque le plus grand est la perte de la face, qui conduit à une perte de crédibilité, à une remise en question du projet identitaire déployé par l'individu. Une fois que l'individu a décidé quels aspects de soi vont conformer la présentation immédiate lors d'une interaction spécifique, il est important qu'il soit cohérent avec ses choix initiaux, même s'il peut, avec cautèle, enrichir son projet original avec de nouveaux aspects de soi (Goffman, 1959 : 10-12). Bien qu'il n'y ait pas de garanties de réussite

8 Tout au long de son ouvrage, Goffman insiste sur l'idée que ses observations relèvent d'une culture propre aux sociétés anglo-saxonnes.

9 Il sera question, dans les chapitres deux et trois de cette première partie, de passer en revue les fondements théoriques, conceptuels et pratiques à la base de l'apprentissage d'une L2, et cela en ayant recours à des études en acquisition et en didactique des L2. Nous pouvons d'ores et déjà avancer l'idée d'une certaine prescription en didactique des L2 qui vise à établir des comportements pertinents chez des enseignants se trouvant dans un cadre institutionnel d'enseignement d'une L2 : il y aurait des rôles sanctionnés positivement car favorisant l'apprentissage d'une L2. Dans les analyses d'interactions de classe que nous présenterons dans les chapitres deux et trois de cette première partie, mais surtout dans notre troisième partie (§ 5.2) nous garderons à l'esprit la notion de Goffman d'une présentation de soi conçue en fonction de l'impression que l'individu cherche à provoquer chez son interlocuteur – afin de nuancer la posture prescriptive de la didactique des L2, en relation aux rôles chez l'enseignant des L2, à la lumière des données analysées.

10 « Réussite » étant comprise comme la validation par les interlocuteurs du projet identitaire déployé par l'individu interagissant.

identitaire, et malgré le fait que toute interaction puisse être comprise comme un tour de force où des subjectivités différentes entrent en contact, il existe, selon Goffman (ibid. : 48-49), des stratégies dont l'individu dispose pouvant l'aider à réussir son projet identitaire : d'abord, il peut veiller à ce que des interlocuteurs distincts – ayant été les destinataires de projets de soi différents et incompatibles, selon le propre jugement de l'individu – ne coïncident pas ; c'est ce que Goffman définit comme la « séparation des audiences »¹¹. Cette stratégie relève d'un certain mécanisme de survie identitaire¹² : il opère au niveau de la planification d'interactions, et représente une variable majeure à la source de tout projet identitaire particulier. L'individu peut par ailleurs imprimer un certain ton à son projet afin de donner l'impression que l'interaction immédiate qu'il a engagée aurait quelque chose de particulier, quelque chose d'unique, d'autant plus que l'individu ferait croire à ses interlocuteurs que les aspects de soi déployés lors de cette interaction seraient ceux qui correspondent le plus, et le mieux, à sa nature la plus essentielle. Cette stratégie requiert que l'individu insiste sur les éléments spontanés pouvant avoir lieu au cours de l'interaction. Aussi, l'individu doit veiller à exclure les éléments qui pourraient transmettre une certaine sensation de routine (ibid. : 48-49) ainsi qu'à isoler les domaines incompatibles avec celui où l'interaction en cours se déroule. Cette stratégie prend forme une fois que l'interaction a été engagée : elle requiert des efforts de la part de l'individu, qui cherche à donner un sens concret à l'interaction¹³, afin que des éléments affectifs le liant avec ses interlocuteurs puissent être remarqués par un maximum des participants. Pour Goffman, le rapport entre les participants à une interaction est de nature temporaire : sa fonction serait la mise en place d'une entente minimale conduisant à la validation de la rencontre¹⁴ (Goffman, 1967 : 11-12).

Le diagramme ci-dessous synthétise, à travers une mise en relation de ses concepts fondamentaux, le processus de présentation de soi de l'individu tel que Goffman le conçoit :

11 « Audience segregation » en anglais original.

12 Richard, l'un des sept enseignants que nous analyserons dans notre troisième partie (§ 5.2.3), a parlé d'un « mécanisme de survie » enseignant lorsqu'il a décrit la vision de son propre enseignement au cours de son entretien semi-directif : il a décrit ce mécanisme de survie comme une capacité à décrocher de temps et temps par rapport à ce qui se passe au cours de la rencontre en classe. Nous y reviendrons plus tard.

13 Ce qui sous-entend la manière dont chaque participant se représente l'interaction en cours en fonction de ses propres buts et motivations. Cette idée sera de grande importance lorsque nous analyserons les croyances des sept enseignants interviewés, dans notre troisième partie (§ 5.1).

14 Dans le troisième volet de ce premier chapitre, lorsqu'il sera question de présenter l'analyse conversationnelle, cette entente sera décrite comme de l'intersubjectivité (§ 1.3).

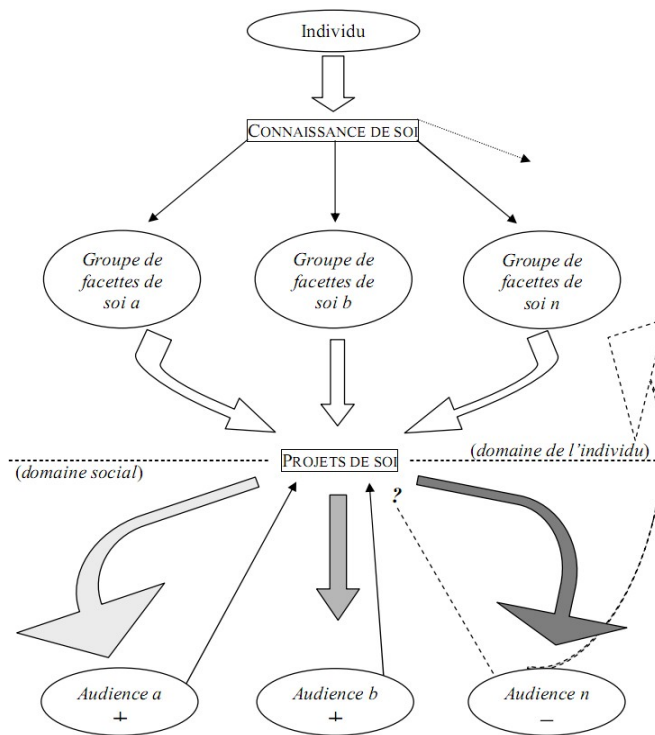


Figure 1 : La planification identitaire de l'individu-acteur de Goffman.

Selon Goffman, la présentation sociale de l'individu n'est pas le résultat du hasard : bien au contraire, l'individu en est un agent actif, responsable du contrôle et de la planification. Or, il existe des risques, comme nous l'avons signalé : le projet de l'individu et ses moyens de contrôle sont loin d'être les seules variables déterminantes.

1.1.2. *Soi* en psychologie sociale : planification, interaction, adaptation.

L'individu-acteur de Goffman – multiple, conscient de sa multiplicité, et ayant un projet identitaire adapté, voire adaptable, à des situations différentes – est repris par la psychologie sociale de Gergen (1971), qui complète le profil de l'individu en intégrant l'idée de « conception de soi », déterminant selon Gergen le comportement observable de l'individu.

Pour Gergen (op. cit. : 19), les différentes conceptions qu'un individu peut avoir de soi-même – une bonne personne, une mauvaise personne, supérieur ou inférieur aux autres – déterminent son comportement social. Cette situation est d'autant plus compliquée, que les conceptions que l'individu a de soi-même peuvent être le produit du regard qu'autrui porte sur l'individu : un regard

positif conduit vers une identification positive avec l'une des conceptions que l'individu a de soi-même, tandis qu'un regard négatif peut conduire vers la censure, voire la suppression, de cette conception (ibid. : 57).

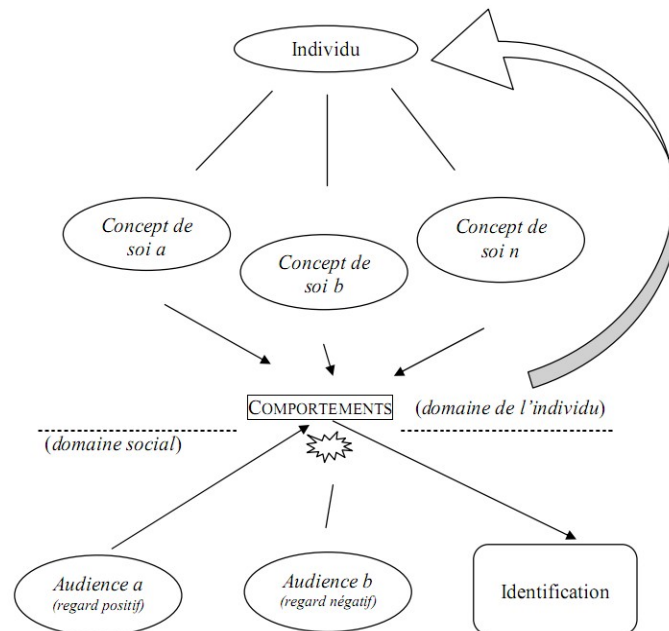


Figure 2 : La genèse de l'identité de Gergen.

Le regard positif d'autrui peut conduire à ce que l'individu développe une préférence pour une conception de soi déterminée plutôt qu'un autre, parmi plusieurs conceptions dont il dispose. Cette préférence peut être à l'origine d'une identification chez l'individu avec cette conception spécifique, qui peut conduire à ce qu'il montre un comportement associé à cette conception préférée dans la plupart des situations sociales auxquelles il participe. Finalement, et à partir de la conception de soi qu'il préfère, l'individu peut développer une identité, résultant de ce comportement systématique, sanctionné positivement par autrui (ibid. : 55).

Sans nier la capacité de contrôle de l'individu sur soi, la psychologie sociale de Gergen (ibid. : 82) insiste sur l'influence du regard d'autrui dans le processus de développement identitaire de l'individu : les autres renforcent des aspects particuliers chez l'individu, d'autant plus qu'ils poussent vers la suppression d'autres, et ce par le biais du regard qu'ils portent sur l'individu. Pendant les années quatre-vingts, l'intérêt montré par la recherche en psychologie sociale et de la personnalité sur la question de la conception de soi demeure : Higgins (1987) étudie les contradictions qui peuvent se produire parmi plusieurs conceptions de soi. L'auteur (ibid. : 320-321) définit trois types de soi :

- un soi réel, à travers lequel l'individu imagine des facettes qu'un tiers ou l'individu même croient qu'il possède ;
- un soi idéal, qui permet à l'individu d'imaginer des aspects qu'un tiers ou l'individu même aimeraient posséder ;
- un soi nécessaire, qui donne à l'individu un aperçu des aspects qu'un tiers ou l'individu même pensent que l'individu devrait posséder¹⁵.

Higgins complète ce répertoire du soi introduisant l'idée de tension parmi les différents soi : c'est le rapport entre ce qui est propre à l'individu et ce qui relève d'autrui qui se trouve à l'origine de cette tension. Ces éléments permettent à Higgins (ibid. : 322-323) de développer une classification des tensions possibles parmi les différents types de soi, ainsi que de suggérer des émotions propres à chaque tension :

- tension entre le soi réel de l'individu (propre) et son soi idéal, qui serait à l'origine d'émotions telles que la frustration ou l'insatisfaction ;
- tension entre le soi réel propre et le soi idéal d'autrui, responsable de la honte et de l'humiliation ;
- tension entre le soi réel propre et le soi nécessaire d'autrui, à l'origine de la peur et du sentiment de menace ;
- tension entre le soi réel propre et le soi nécessaire propre, conduisant vers la culpabilité et la gêne.

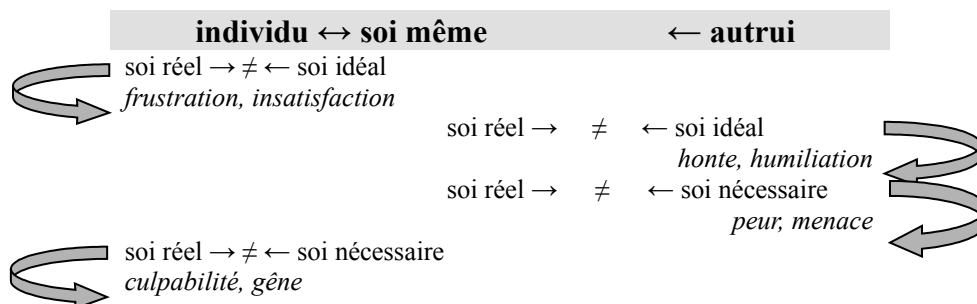


Figure 3 : Modèle des tensions entre soi selon Higgins.

Higgins introduit ainsi les attentes d'autrui, et celles de l'individu même, dans le schéma général du

15 « Actual self », « ideal self », « ought self » dans l'original.

comportement de l'individu. Cette idée d'attente, en tant que variable à intégrer dans un modèle de présentation sociale de l'individu, montrera son importance lorsque nous analyserons les rapports parmi les participants dans des processus d'enseignement et d'apprentissage d'une L2 (§ 5).

Jusqu'ici nous avons vu trois conceptions du soi relevant, certes, d'un certain dynamisme, dans la mesure où elles conçoivent, toutes, la possibilité que l'individu exerce un contrôle actif et volontaire sur son soi en fonction de ses interlocuteurs. Or, ces conceptions du soi – particulièrement celles de Goffman et Gergen – semblent étroitement liées à un certain déterminisme qui serait imposé par l'immédiateté du moment présent. Les modèles du soi de Goffman, Gergen et Higgins sous-entendent la possibilité de stratégies et de processus¹⁶ à la base desquelles il semblerait y avoir une forme de mémoire, à partir de laquelle l'individu pourrait prendre des décisions¹⁷ lors de sa présentation à autrui. De ce fait, ces trois conceptions du soi acceptent implicitement que la matérialisation d'un projet identitaire échappe à la fugacité du moment présent. Or, nous ne trouvons pas de commentaires détaillés sur le possible effet de la diachronie dans aucun de ces trois modèles ; afin d'évaluer l'influence de cette variable dans notre analyse de la présentation de l'individu¹⁸, nous allons avoir recours à trois études publiées par Markus, en collaboration avec d'autres chercheurs, au cours de la deuxième moitié des années quatre-vingts.

1.1.3. La conception du soi dans le temps : le dynamisme identitaire.

La première de ces études, présentant une théorie des « soi possibles »¹⁹, permet d'élargir le domaine temporel dans lequel se définit le soi. Selon cette vision, les soi possibles du passé et ceux du futur trouvent leur place dans le projet identitaire présent de l'individu : ce que l'individu a été et ce qu'il pourrait devenir participent aussi à la définition de ce que l'individu est maintenant, dans le vif de l'action, lorsqu'il met en œuvre un « soi opérant »²⁰ (Markus et Nurius, 1986 : 954-955). C'est ainsi que le soi est conçu de manière doublement dynamique : (i) à chaque moment du présent, l'individu peut opérer des choix volontaires sur les aspects de sa personne qu'il cherche à déployer, c'est-à-dire que les circonstances vécues par l'individu provoquent l'activation de certains aspects

16 Notamment, la « séparation d'audiences » de Goffman et l'« identification » de Gergen.

17 À travers un travail de choix et de sélection volontaire selon Goffman et Gergen, de contraste selon Higgins.

18 Le temps, lié à l'expérience professionnelle, ainsi que les changements qu'il entraîne sur les propres pratiques d'enseignement, ce sont des idées auxquelles se sont référées les enseignants interviewés, plus ou moins en détail, et toujours d'une manière assez systématique, quel que soit leur expérience, quel que soit leur contexte d'enseignement. Nous y reviendrons dans notre troisième partie. (§ 5).

19 « Possible selves » en anglais original.

20 « Working self » en anglais original.

chez lui, d'autres demeurant inactifs ; (ii) le soi est (aussi) déterminé par des conceptions de soi passés qui ne sont plus d'actualité, mais qui continuent d'exister de manière résiduelle, ainsi que par des conceptions imaginées, voire désirées, par l'individu²¹. Les « soi possibles » peuvent aussi faire référence à des soi réels et habituels chez l'individu, des soi qui peuvent remplacer le « soi opérant », le « soi du maintenant »²² (ibid. : 957) à tout moment, en fonction des circonstances de la situation présente, dont l'individu est, selon Markus et Nurius, le seul arbitre²³ (ibid. : 963).

Le deuxième travail de Markus (Markus et Kunda, 1986) auquel nous ferons référence sert à approfondir l'analyse du « soi opérant » par le biais de l'étude de la complexité du soi. Pour les auteurs, le soi relève à la fois de la stabilité, puisque les individus tendent vers la consistance (ibid. : 858), et d'un certain dynamisme, dans la mesure où le soi montre une nature dynamique et changeante (ibid. : 859). La stabilité domine ainsi la présentation des individus : elle se manifeste à chaque moment à travers le soi opérant, déployé dans chaque situation sociale donnée. Le soi opérant comporte un groupe de conceptions de soi, dont la composition précise dépend du groupe de conceptions de soi actif et des facettes de soi que l'individu a activées lors de la situation sociale précédente, ainsi que des facettes de soi que l'individu a activées pour la situation en cours (ibid. : 859).

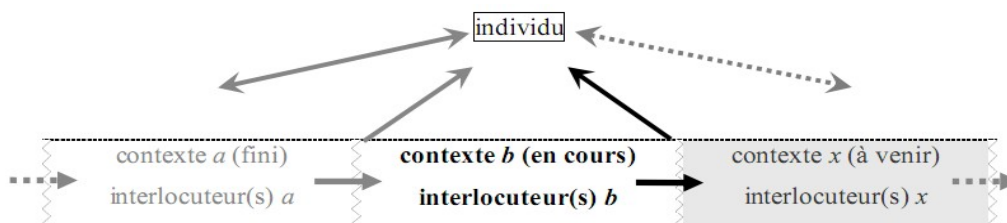


Figure 4 : Stabilité, adaptation et cohérence du soi de Markus et Kunda.

Alors que le soi de l'individu est décrit comme stable, le soi opérant est caractérisé comme une structure temporaire et partiellement déterminée par la situation sociale immédiate. Selon Markus et Kunda (ibid. : 859), certaines conceptions de soi sont toujours disponibles, si bien qu'elles peuvent être activées par l'individu à tout moment ; d'autres, moins accessibles, dépendraient des conditions affectives de l'individu, de sa motivation et des conditions de la situation sociale immédiate²⁴.

21 Il est possible que, pendant que vous lisez ceci, votre esprit parte, et que vous vous imaginiez en train de faire autre chose. Peut-être allez-vous décider de continuer votre lecture, faisant que ces autres actions possibles que vous avez imaginées ne demeurent que des possibilités non abouties.

22 « Now self » en anglais original.

23 Nous trouvons que la caractérisation du soi proposée par Lipiansky (2002 : 17) recoupe celle de Markus et Nurius en ce sens qu'elle présente une conception du soi en tant que « phénomène d'expérience » et « processus subjectif et dynamique qui tend à introduire une régulation, une cohésion et une continuité dans l'expérience changeante de soi. »

24 Une idée potentiellement pertinente pour la conception des relations entre enseignant et apprenants dans un contexte

Le troisième travail de Markus auquel nous nous référerons (Markus et Wurf, 1987) insiste sur la multiplicité du soi à travers sa description en tant que phénomène à facettes multiples, responsable de la régulation du comportement de l'individu (ibid. : 299-301). Sans nier le dynamisme du soi – le soi est multiple – Markus et Wurf (ibid. : 302) en décrivent un noyau, autour duquel s'organisent les conceptions de soi le plus et le mieux élaborées : celles-ci agissent en tant que processeurs de l'information et du comportement, étant plus actives que d'autres – comprises comme périphériques ou secondaires.

Dans le développement de leur modèle du soi, Markus et Wurf (ibid. : 311) analysent aussi le contrôle que l'individu exerce sur sa propre présentation face à autrui ; les auteurs reprennent l'idée d'autorégulation, qui comporte la capacité de l'individu de choisir parmi des stratégies (une forme de savoir procédural), ainsi que la possession d'un répertoire à partir duquel faire ses propres choix. La capacité montrée par l'individu à auto-réguler son comportement social dépend aussi du soi opérant immédiat, qui se manifeste sur deux niveaux :

- intra personnel, car concernant la manipulation de l'information personnelle pertinente, la régulation des affects, la motivation ;
- interpersonnel²⁵, car régulant la perception sociale de la situation propre à l'individu, aux comparaisons sociales qu'il réalise, et aux stratégies de recherche et de définition d'interactions avec autrui (ibid. : 315).

Le contraste entre ces deux niveaux permet à Markus et Wurf (ibid. : 325) d'établir une distinction entre (i) l'identité, comme l'image que l'individu essaie de donner à autrui, dont l'existence est celle d'une structure cognitive dans l'esprit de l'individu ; et (ii) identité située, comme construction conjointe accomplie par l'individu, l'audience, et la situation dans laquelle se déroule l'interaction. La notion du travail d'adaptation mené par l'individu lorsqu'il engage l'interaction est implicitement présente ici à nouveau présente, ainsi que la notion d'un possible dérèglement entre, d'une part, l'identité en tant que structure cognitive et, d'autre part, l'identité comme matérialisation, comme

institutionnel d'enseignement d'une L2, où des rôles canoniques sont a priori attribués à l'enseignant. Ainsi, Richard, l'un des sept enseignants que nous avons étudiés, a manifesté lors de son premier entretien l'importance de laisser hors de la salle de classe les aspects personnels qui pourraient empêcher l'adhésion aux fonctions propres à l'enseignant. Nous y reviendrons dans notre troisième partie (§ 5.2.3).

25 La distinction entre « interpersonnel » et « intra personnel » est d'une importance fondamentale dans notre étude : lorsque nous définirons notre positionnement méthodologique, dans la deuxième partie (§ 4), il sera question d'illustrer la pertinence de réunir une démarche visant l'analyse interpersonnel - l'analyse conversationnelle (§ 1.3) – et une démarche à la portée intra personnelle – les études sur la cognition des enseignants – afin de nous donner les moyens pour essayer d'atteindre une compréhension plus riche des processus de prise de décisions par les enseignants.

comportement observable car situé²⁶.

Les trois travaux de Markus et ses collaborateurs qui viennent d'être commentés conçoivent le soi comme un élément qui, malgré sa multiplicité, tend vers la stabilité, tout en restant sensible aux changements opérés par les différentes situations dans lesquelles l'individu s'engage²⁷. Nous aimerions aborder une perspective stratégique de l'identité, telle que la définissent les travaux du psychologue américain Mark Snyder.

1.1.4. L'interaction comme contrôle du soi : hauts et bas contrôleurs.

Depuis la parution de sa thèse doctorale²⁸ en psychologie de la personnalité en 1972, les applications de la théorie du contrôle du soi²⁹ de Snyder, dans des domaines divers des sciences humaines se sont répandues, donnant lieu à de nombreuses études ayant pour but la caractérisation du comportement des individus dans des situations de la vie quotidienne – relations sociales, professionnelles, familiales et de couple –, lorsqu'ils réagissent aux particularités des situations sociales dans lesquelles ils s'engagent (cf. Gangestad et Snyder, 2000).

Snyder (1987) observe deux comportements possibles qui sont synthétisés autour de deux profils d'individu, les hauts contrôleurs et les bas contrôleurs³⁰ du soi. Les hauts contrôleurs sont décrits comme sensibles aux détails qui conforment la situation sociale en cours : leur capacité de repérer et d'évaluer ces détails leur apportent des indications sur la pertinence de leur comportement social immédiat. Les bas contrôleurs sont décrits comme moins attentifs aux détails de la situation en cours : leur comportement ne serait déterminé que par leurs propres attitudes et valeurs, si bien qu'ils resteraient étrangers aux circonstances de la situation à laquelle ils participent (ibid. : 14). Selon la théorie du contrôle du soi, la « pertinence situationnelle »³¹ est déterminante pour les hauts contrôleurs : leur capacité de décoder des informations chez autrui dans la situation en cours leur

26 Ce que Zimmerman (1998 : 90-91) exprime dans des termes plus proches de son domaine, l'analyse conversationnelle, lorsqu'il distingue entre trois types d'identité : une « identité discursive » qui dépende de l'organisation séquentielle de toute interaction, et dont les rôles de présentateur et de récepteur seraient les plus fondamentaux ; une « identité située », vers laquelle les participants à l'interaction s'orientent en fonction de situations spécifiques ; une « identité transportable » qui serait toujours disponible et toujours potentiellement pertinente.

27 Comello (2009) propose une lecture actualisée de la théorie des « soi possibles ».

28 Snyder, M. (1972). *Individual differences and the self-control of expressive behavior* (Ph.D. Dissertation, Stanford University, 1972). Dissertations Abstracts International, 33, 4533A-4534A. (University Microfilms No. 73-4598).

29 « Self-monitoring theory » en anglais original.

30 « High self-monitor » et « low-self monitor » en anglais original.

31 « Situationally appropriate » en anglais original.

sert à façonner leur présentation du soi, ce qui a pour eux une grande valeur tactique (ibid. : 35-37) à l'égard de la validation de leur projet identitaire. Pour Snyder, les hauts contrôleurs se construisent une idée de l'audience à qui ils ont affaire, ainsi que de la situation où se déroule la rencontre, dont ils se servent afin de décider quelle image de soi sera la plus adéquate (ibid. : 49).

Pour ce qui concerne l'interprétation de l'interaction comme une situation comportant une partie de stratégie, à partir de laquelle il serait envisageable de discerner les intentions des participants, nous trouvons que les arguments présentés par le sociologue et analyste conversationnel américain John Heritage (1991) restent proches de la théorie du contrôle de soi de Snyder : bien que Heritage revendique sa filiation ethnométhodologique³², et de ce fait son incapacité à trancher sur la question de la motivation des individus³³, il distingue (ibid. : 314-315) entre une « stratégie consciente » et une « stratégie cognitive » comme deux moteurs possibles des actions discursives d'un individu participant à une interaction : la stratégie consciente relève d'une fonction de guidage du comportement de l'individu, tandis que la stratégie cognitive est décrite comme appartenant au comportement de l'individu ; de ce fait, la stratégie cognitive n'est pas disponible à l'individu dans le sens que celui-ci ne peut pas la soumettre à inspection en tant qu'élément à intégrer dans un projet réfléchi quelconque. La stratégie consciente, par contre, pourrait être intégrée dans un projet relevant d'un objectif connu de, voire décidé par, l'individu seul³⁴.

Cette distinction entraîne la possibilité de trouver, au cours d'une conversation, des traces indiquant le déploiement par l'individu de stratégies conscientes : cela servirait à ce que la conversation avance dans le sens voulu par l'individu ayant déployé lesdites stratégies cognitives. Heritage (ibid. : 317-323) propose un illustration de ceci en analysant un échange par téléphone entre deux amies, A et B, au cours duquel l'une des interlocutrices, B, essaie à plusieurs reprises de faire avancer la conversation en cours, qui porte sur la couverture faite par les médias de l'assassinat du Président John F. Kennedy, vers un sujet partiellement différent : le fait que B ait été témoin du rapatriement du cadavre du Président, embarqué dans un avion se trouvant à proximité de celui où elle se trouvait lorsqu'elle s'apprêtait à partir en vacances à Honolulu. Heritage observe une

32 L'ethnométhodologie, notamment l'analyse conversationnelle, sera traitée plus en détail dans le troisième chapitre de cette première partie (§ 1.3). La manière dont l'analyse conversationnelle a été intégrée dans notre méthodologie de recueil et d'analyse des données sera commentée dans la deuxième partie (§ 4.1.3.1).

33 Nous y reviendrons dans le dernier volet de ce chapitre (§ 1.3), lorsque nous aborderons l'analyse conversationnelle.

34 Heritage (1991 : 327) compare la conversation aux échecs : dans les deux situations l'« invisibilité » des actions mise en place par l'un des participants peut déterminer le succès de sa stratégie. Comme il le précise sur son site personnel (http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/Site/Home_Page.html, site consulté le 10 août 2010), Heritage se revendique disciple de Goffman, notamment du « interaction order ».

« stratégie invisible » (ibid. : 323) dans le comportement discursif de B qui se traduit par ses essais de faire basculer la conversation dans le sens qu'elle semble souhaiter³⁵. Nous trouvons que ces stratégies conscientes, telles qu'elles sont déployées lors d'une interaction, peuvent être reliées aux hauts contrôleurs décrits par Snyder, dans la mesure où ils évaluent les conditions de la situation en cours afin de décider la possibilité de mettre en œuvre leur projet identitaire. Dans ce sens, ils agissent sur le déroulement de la situation, ils y exercent leur influence afin de l'adapter à ses propres fins³⁶. Nous reviendrons sur cette idée dans notre troisième chapitre, lorsque nous présenterons l'action enseignante comme une pratique réfléchie et ayant des buts précis³⁷ (§ 5).

L'image mentale que les hauts contrôleurs se font des contextes dans lesquels ils déploient leurs projets identitaires est importante, jusqu'au point de pouvoir prévaloir sur leurs propres convictions ou valeurs : ils peuvent, de ce fait, adhérer à des principes ou des idées qui vont à l'encontre des leurs (Snyder, op. cit.: 16). Ceci est cohérent avec la préférence des hauts contrôleurs pour des situations sociales bien définies – selon leurs propres termes – leur permettant de choisir les aspects de soi le plus indiqués dans une situation donnée (ibid. : 53). La séparation des audiences de Goffman résonne dans la stratégie des hauts contrôleurs de favoriser la décision et la planification sur l'impulsion et la spontanéité (Snyder, ibid. : 53). En effet, la manière systématique dont les hauts contrôleurs semblent se construire une image mentale de la situation à laquelle ils participent demeure incompatible avec le mélange d'audiences, d'autant plus que la sélection de l'audience, correspondant à l'idée qu'ils s'en font, rentre dans leur planification de la situation même.

Quant aux bas contrôleurs, ils montrent une préférence pour des situations leur permettant de montrer leurs attitudes et leur personnalité dites genuines. Les bas contrôleurs ne cherchent pas à donner une image particulière d'eux-mêmes (ibid. : 56) ; au contraire, leur connaissance personnelle, riche et accessible, leur permet d'être eux-mêmes dans n'importe quelle situation sociale (ibid. : 50-51). De ce fait, les bas contrôleurs peuvent chercher activement le mélange d'audiences distinctes – ou bien ne pas le fuir, tout simplement (ibid. : 63).

Ces deux profils répertoriés par la théorie du contrôle du soi permettent de distinguer l'interaction

35 Dans le troisième et dernier volet de ce premier chapitre nous définirons ce phénomène selon les termes propres à l'analyse conversationnelle : nous parlerons d' « orientation », de « préférence » et de « dispréférence » (§ 1.3).

36 Pour Arditty et Vasseur (1999 : 4), la production d'un énoncé A déclenche un décodage B qui est déterminé, entre autres, par les « finalités personnelles des interlocuteurs » engagés dans l'échange.

37 Nous analyserons particulièrement la désaffiliation de certains enseignants envers les actions discursives déployées par certains apprenants, ainsi que l'orientation de certains enseignants vers une légitimation du rire – comprise comme activité non strictement institutionnelle.

avec autrui :

- Comme une représentation dramatique, propre des hauts contrôleurs, dont les buts seraient (i) d'attirer l'attention de l'audience, (ii) de provoquer en elle une impression particulière, et parfois (iii) de l'amuser ;
- comme une situation sociale qui, par le biais du le comportement de l'individu, rend possible la communication de valeurs, de principes, de convictions et d'états émotionnels tels qu'ils sont ressentis par l'individu lorsqu'il participe à une situation donnée. Cette conception des interactions avec autrui est associée avec les bas contrôleurs (ibid. : 178).

Ainsi, tandis que les hauts contrôleurs disposent d'un répertoire de conceptions de soi riche (ibid. : 47), à partir duquel ils choisissent leur présentation, en fonction des informations qu'ils décodent dans la situation en cours, les bas contrôleurs montrent une connaissance profonde et détaillée de leur propre personne : la dichotomie s'exprime, donc, en termes de (a) connaissance du soi et de (b) conscience de sa propre multiplicité, ainsi que de la possibilité d'agir à partir de celle-ci. Cette différence est capitale lors du contact avec autrui, dans la mesure où elle peut déterminer si l'attitude d'un individu tend vers l'imposition de sa propre manière de comprendre l'interaction – de l'image mentale qu'il s'en fait – ou vers l'acceptation de celle d'autrui.

Au-delà du contrôle du soi, nous trouvons, dans la théorie de Snyder, la possibilité que l'individu contrôle la situation elle-même, et non pas seulement la mise en œuvre de son projet identitaire. Cette idée est pertinente dans une étude des rapports parmi les participants à un processus d'enseignement et d'apprentissage d'une L2 où, comme nous le verrons plus tard (§ 2.3), les subjectivités qui naissent des motivations et des buts de chaque participant peuvent se confronter. La (in)capacité de l'individu à intégrer la subjectivité d'autrui lors de la mise en œuvre d'un projet identitaire est directement liée à sa (in)capacité à se mettre à la place d'autrui lorsqu'autrui est face à lui. Cette (in)capacité, à laquelle nous nous référerons comme (manque d') empathie, est capitale dans les fonctions d'accompagnement, de guidage et d'étayage remplies par les enseignants de L2 (Narcy-Combes, 2005). Nous reviendrons sur la place de l'empathie dans des contextes d'enseignement et apprentissage dans le troisième chapitre de cette première partie (§ 3). Pour l'instant, nous poursuivons la réflexion sur l'empathie dans le cadre de la théorie du contrôle du soi.

1.1.4.1. Le contrôle du soi comme (in)capacité d'intégrer autrui : empathie et congruence.

Mill (1984) analyse les relations des hauts et des bas contrôleurs avec autrui en tant que capacité à exprimer de l'empathie. Selon l'auteure, les bas contrôleurs montrent une tendance à se mettre à l'écoute d'autrui, tandis que les hauts contrôleurs occupent habituellement une position directive (Dabbs et al., 1980, cité par Mill, loc. cit. : 374). L'idée que les bas contrôleurs occupent une position d'écoute avec une relative aisance semble cohérente avec l'idée selon laquelle ils ne chercheraient pas à façonner la situation selon leur manière de la comprendre – contrairement aux hauts contrôleurs. Ainsi, selon Mill, une position d'écoute à travers laquelle les bas contrôleurs seraient capables de montrer leurs attitudes et valeurs genuines, conduirait vers un comportement proche de ce que Carl Rogers appelle congruence³⁸. L'interaction, comprise comme expression d'empathie, est déconstruite par Mill en deux composantes intégrant le concept original de Rogers dans la théorie du contrôle du soi :

- un type d'empathie cognitive, propre aux hauts contrôleurs qui, grâce à leur riche répertoire de soi seraient capables de *lire* les attentes et les attitudes d'autrui, pouvant éventuellement choisir de communiquer de l'empathie en *se montrant* comme des individus empathiques³⁹ ;
- une empathie affective, propre aux bas contrôleurs, dont la capacité d'agir en fonction de leur propre ressenti – leur congruence⁴⁰ – leur permettrait de ressentir et d'exprimer de l'empathie, notamment adoptant une attitude d'écoute face à autrui.

L'empathie originalement décrite par Rogers (1961 ; 1971), comme capacité de ressentir le monde intérieur d'autrui *comme si* c'était celui propre de l'individu, est ainsi nuancée avec l'introduction d'une aptitude à montrer de l'empathie, plutôt qu'à la ressentir. Par conséquent, l'empathie peut se définir comme (i) le résultat d'un processus éminemment intellectuel (cognitif) ou (ii) comme réaction émotionnelle relevant d'une capacité d'écoute notable.

38 Dans le cadre de son approche centrée sur le client (« client-centered approach »), Rogers décrit la *congruence* comme la capacité du thérapeute à se montrer tel qu'il est et sans avoir recours à des masques ou des attitudes toutes faites : face au client, le thérapeute permet la parution de sentiments qui circulent librement à l'intérieur de lui-même. La congruence est une garantie pour que le client développe une confiance dans le thérapeute, ce qui permet la parution d'aspects de soi problématiques qui peuvent par la suite être négociés. La congruence se révèle ainsi une condition nécessaire pour qu'un développement personnel puisse avoir lieu (Rogers, 1966 : 1971). Nous reviendrons sur l'idée de congruence, appliquée à la relation enseignant-apprenants, lorsque nous analyserons les principes théoriques de l'apprentissage de L2, dans le troisième chapitre de cette première partie (§ 3.5).

39 Cf. la « stratégie consciente » de Heritage (1991) (§ 1.1.4).

40 Cf. Rogers (1961 ; 1971)

Synthèse.

Commençant par une réflexion autour du projet identitaire de l'individu en tant que mécanisme qui le pousse dans l'arène sociale, nous avons passé en revue des études, appartenant à la sociologie et à la psychologie, publiées entre la fin des années cinquante et des années quatre-vingts ; ces études décrivent les stratégies de contrôle dont l'individu dispose afin d'assurer la validation de sa présentation en société. Jusqu'ici nous nous sommes principalement intéressés au point de vue de l'individu-acteur, bien que nous ayons aussi évoqué le concept d'attentes chez autrui, ainsi que la (in)capacité de l'individu d'intégrer autrui dans son image mentale de la situation à laquelle il participe, en tant que moyen de contrôle.

Nous complétons notre caractérisation de l'interaction en nous focalisant (i) sur le contexte, en tant qu'élément ayant une influence sur les décisions de l'individu-acteur, et (ii) sur les dynamiques de groupes. Pour ce faire, nous aurons recours à la sociologie contemporaine ainsi qu'à la psychologie clinique.

1.2. Le projet identitaire de l'individu-acteur au sein de la collectivité : dynamiques de groupe et contextes sociaux.

Comme nous venons de le voir, dans le but de valider son projet identitaire et pouvoir ainsi revendiquer une existence propre, l'individu-acteur a besoin d'autrui, qui prend souvent la forme d'un groupe peuplant un contexte social déterminé. Une réflexion autour du groupe, en tant que modalité d'action sociale, est de grande pertinence dans une étude comme la nôtre, s'intéressant aux relations entre enseignants et apprenants. Avant d'entrer dans des considérations d'ordre pédagogique et didactique⁴¹, nous nous attarderons sur quelques concepts de base concernant la manière dont le groupe et le contexte social déterminent le projet identitaire de l'individu-acteur ; nous allons considérer : (i) l'ambiguïté fonctionnelle du groupe, le groupe étant un élément incontournable dans la validation de tout projet identitaire, mais qui peut aussi le menacer potentiellement ; (ii) la parole comme matérialisation d'un projet identitaire face au groupe ; (iii) le contexte social comme agent dynamique qui exige un travail actif d'harmonisation du soi chez l'individu.

1.2.1. L'individu-acteur face au groupe : oser être qui ?

Lorsque nous défendons que tout projet identitaire nécessite la validation d'autrui, nous affirmons en réalité que cette validation n'est qu'un désir, un besoin de reconnaissance qui meut l'individu-acteur à essayer d'implémenter son projet (Karstersztein, 1990 : 32 ; Lipiansky, 1998 : 98). Cette reconnaissance a la capacité de donner à l'individu un sentiment d'appartenance qui peut éventuellement se traduire par l'assimilation⁴² de l'individu dans un groupe, ce qui permet qu'un état soit atteint où l'appartenance, et par conséquent l'identité de l'individu, ne seraient plus remises en cause (Karstersztein, loc. cit. : 32-35). Le chemin vers l'existence sociale de l'individu-acteur passe ainsi par autrui. Or, autrui, sous la forme du groupe, représente une menace pour le sentiment subjectif d'identité dans la mesure où, face au groupe, l'individu peut ne pas disposer d'éléments lui indiquant quel projet identitaire implémenter afin de réussir (Lipiansky, 1990 : 176).

Dépourvu de mode d'emploi, l'individu-acteur risque de se sentir déboussolé, voire démuné, face au groupe : l'on entend ici, à nouveau, l'avertissement de Goffman concernant l'absence de garanties au cours de toute interaction, sa proposition stratégique pour que l'individu sépare ses audiences

41 Ce que nous ferons dans le troisième chapitre de cette première partie (§ 3).

42 Une idée déjà avancée par Goffman (1959 : 46).

(§ 1.1.1), ainsi que la préférence des hauts contrôleurs pour des groupes d'interlocuteurs étanches (§ 1.1.4) proposée par Snyder. La menace la plus importante pour l'individu est que son « moi intime » – celui qui reste caché, auquel autrui ne peut avoir accès qu'avec l'exposition active de l'individu – et son « moi social » – exposé en permanence au regard d'autrui, afin qu'il puisse être validé – se confondent lorsque l'individu se trouve face au groupe⁴³ (Lipiansky, 1998 : 99).

La communication « peut troubler les limites du soi » (Marc, 2005 : 89). Or, comme nous l'avons déjà suggéré, la communication relève aussi d'une « fonction existentielle » permettant de trouver chez l'autre « une confirmation de la manière dont [l'individu] s'éprouve ou de l'image [qu'il] souhaite donner » (ibid. : 185). Et c'est à travers la parole que cela peut être accompli.

1.2.2. La parole dans l'interaction : le soi à la frontière entre l'intime et le social.

Si la présence de l'individu-acteur face au groupe comporte des risques, la prise de parole publique n'en est pas moins un : elle est « la manifestation et l'extériorisation de soi face à autrui » (Lipiansky, 1990 : 184). Selon Marc (op. cit : 196) :

« « Parler de soi » signifie aussi s'exprimer à partir de soi, de ce que l'on est ; faire que sa parole soit le reflet et l'expression de son moi, de ce qu'on ressent, de ce que l'on veut et de ce que l'on pense. C'est le contraire de « parler pour ne rien dire ». C'est donc affirmer son individualité et sa singularité, et par là se différencier des autres. »

Une parole capable de traduire la singularité de l'individu-acteur pourra ainsi être prise comme la réussite d'un projet identitaire ponctuel : elle conduira vers une recherche active par l'individu de la communication. Une parole qui remet en question le projet identitaire que l'individu cherche à mettre en œuvre dans l'interaction provoquera, par contre, le refus de communication chez l'individu (Lipiansky, 1990 : 186-187). La condition pour que la parole réussisse à être un véhicule capable de transmettre le projet identitaire de l'individu est qu'elle trouve une audience : c'est l'écoute d'autrui qui garantit la reconnaissance recherchée par l'individu (ibid. : 186)⁴⁴.

Comme nous le verrons plus tard, dans les analyses d'interactions de classe, « parler de soi » est une activité récurrente dans l'interaction entre enseignants et apprenants de L2⁴⁵ : toutes les interactions

43 Nous pensons à nouveau à Richard, l'un des sept enseignants étudiés : lors de notre premier entretien il a affirmé ne montrer de soi que le strict nécessaire face aux apprenants. Nous y reviendrons dans notre troisième partie. (§ 5.2.3).

44 Lorsque nous présenterons le rôle de facilitateur que remplit l'enseignant (§ 3.1.2.2), il sera question de l'apprentissage de l'écoute dans la classe de L2.

45 Ce que constate aussi Cicurel (1998 ; 2002).

de classe qui seront analysées dans cette étude ont eu lieu au sein d'un groupe, dans le cadre d'enseignements collectifs et en présentiel d'une L2. Comme nous le montrerons, parler de soi lors de la rencontre en classe de L2 peut donner lieu à des réactions émotionnelles⁴⁶, notamment des attitudes complices et solidaires, des remises du savoir-être⁴⁷ de certains participants, ou encore le refus et le blocage. Il existe, certes, des conditionnements purement linguistiques qui peuvent expliquer de tels blocages⁴⁸ ; or, nous essayerons de montrer comment, au-delà de ces contraintes – souvent seulement temporaires, puisque l'apprentissage conduit idéalement vers une amélioration des compétences dans la L2 –, les attitudes complices et la parution de blocages suggèrent souvent des motivations personnelles moins évidentes mais tout aussi déterminantes⁴⁹.

En nous approchant de la perspective d'autrui, nous avons montré que la validation du projet identitaire de l'individu-acteur, à travers la communication avec le groupe, entraîne des risques. Nous abordons à présent le dernier volet de notre réflexion sur l'individu, notamment la manière dont le contexte exerce une influence sur celui-ci.

1.2.3. L'harmonisation du soi face au contexte.

La sociologie contemporaine s'intéresse aux changements que l'individu subit lorsqu'il se trouve confronté aux différents contextes sociaux qui conforment son existence en société. Loin des théories et des postulats issus de la psychologie sociale et de la personnalité, concernées par des interprétations à partir des comportements observables chez l'individu, la sociologie contemporaine ne cherche pas à comprendre les décisions qui ont lieu à l'intérieur de la boîte noire de l'individu. Prenant la multiplicité identitaire de l'individu comme préalable, la sociologie contemporaine cherche à comprendre la portée de l'ordre social sur la multiplicité observée chez l'individu.

L'idée de tension, à laquelle se sont référés d'une manière plus ou moins explicite plusieurs des auteurs que nous venons de passer en revue, est aussi présente en sociologie contemporaine : Lahire

46 Cf. Cicurel (1998).

47 Nous employons « savoir-être » dans un sens proche de celui du *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, op. cit. : 17).

48 Puisque le but institutionnel est de favoriser l'apprentissage d'une L2, l'on peut s'attendre à ce que certains participants rencontrent parfois des problèmes lorsqu'ils essaient de s'exprimer – voire qu'ils ne soient pas capables de s'exprimer du tout ponctuellement.

49 Il existe, dans le domaine de la recherche en didactique des L2, des auteurs qui se sont intéressés aux aspects inconscients liés à l'apprentissage et à l'utilisation d'une L2. Le positionnement théorique que nous sommes en train de construire ne prend pas en compte la psychanalyse : nous renvoyons le lecteur à Cordié (2000) pour une analyse de la portée psychanalytique dans le métier d'enseignant, et à Atienza (2003) pour avoir un aperçu sur les relations possibles entre la psychanalyse et l'apprentissage d'une L2, ainsi qu'au numéro 166, sur apprentissage des L2 et psychanalyse, de *Le Français Aujourd'hui*, coordonnée par Marie-Anne Paveau et Bénédicte Étienne.

(1998 : 36) réfléchit sur les expériences vécues par l'individu, qui « ne sont pas systématiquement cohérentes », si bien que parfois elles deviennent « totalement compatibles », bien qu'il en soit le porteur⁵⁰. Pour cet auteur (ibid. : 42), la façon dont les sociétés actuelles sont structurées⁵¹ a pour conséquence que, dans des contextes différents, « nous n'occup[i]ons pas [...] des positions identiques ou semblables », que « nous viv[i]ons des expériences variées, différentes et parfois contradictoires. »

Pour Kaufmann (2001 : 167) la participation de l'individu « à des scènes d'interaction et [...] des cadres de socialisation divers [réactive] à chaque fois une facette particulière de sa personnalité », si bien qu'il « reste lui-même tout en étant différent ». L'idée de stabilité chez l'individu est implicite : c'est lui qui est responsable de veiller à ce que les multiples situations, en l'occurrence contradictoires, qu'il a vécues soient harmonisées à l'intérieur de soi. L'individu est ainsi conçu comme le résultat de multiples expériences⁵² dans lesquelles sa vie se déroule et s'est déroulée⁵³, peut-être à son insu, souvent indépendamment de sa propre volonté (Lahire, op. cit. : 60) : pour le chercheur en psychologie britannique Derek Edwards⁵⁴ (1994 : 212) enfants et adultes se construisent des schémas de compréhension à force de revivre des expériences similaires dans leur quotidien ; ces schémas créent, chez les individus, des attentes qui servent à ce que les expériences soient traitées comme uniformes et non déstabilisantes. Or, il demeure des exceptions aux habitudes développées qui peuvent, pourvu qu'elles reviennent suffisamment régulièrement, être intégrées sous de nouveaux schémas ou des sous-schémas.

Le passé, le présent et l'interaction entre les deux ont aussi une importance capitale lors de la caractérisation de l'individu-acteur en sociologie. Le présent n'est qu'un état temporaire, comme l'a pu être n'importe quel instant du passé de l'individu. Le propre du présent est l'action, le maintenant dans lequel se trouve l'individu, face auquel il se définit, avec lequel il interagit, en fonction de ce

50 Selon Arditty et Vasseur (loc. cit.), le fait qu'un individu soit le véhicule d'expériences diverses laisse entendre la valeur d'unicité de son histoire personnelle. Or, pour les auteurs (ibid. : 6) cette unicité « ne garantit en aucun cas l'homogénéité », voire « l'absence de contradiction ».

51 Lahire parle de « sociétés complexes, plurielles et en transformation » (op. cit. : 57).

52 Lipiansky (2002 : 21) décrit comme la conscience de soi comme la notion « d'une totalité jamais achevée et toujours insaisissable ».

53 Selon Kaufmann « [p]lus on élargit la sphère des schémas pris en compte (jusqu'aux images les plus éphémères), plus la multiplicité intériorisée est grande, quasi infinie : nous avons effectivement à ce niveau le plus large presque toute la société en nous. Plus on réduit aux schémas véritablement incorporés, opératoires et actifs, plus à l'inverse des lignes de cohérence se dessinent (logiques identitaires ou cohérences spécifiques à des contextes) » (op. cit. : 168). Les expériences différentes que vit l'individu ont comme résultat le développement d'un large éventail d'expertises dans des domaines divers, dont il aurait un niveau de maîtrise différent en fonction du domaines (cf. Arditty et Vasseur, loc. cit. : 13).

54 Cf. <http://www.lboro.ac.uk/departments/ss/staff/edwards.html> (site consulté le 10 août 2010).

qu'il est par le poids de son passé⁵⁵. L'individu, non seulement doit prouver activement qu'il est ce(lui) qu'il revendique être à chaque moment du présent – tout en intégrant ce qu'il a été dans le passé et ce qu'il est aujourd'hui à cause de ce passé – mais il doit aussi rester ouvert afin que la situation en cours modifie ce qu'il est, ainsi que pour pouvoir intégrer cette modification dans ce qu'il *est* (cf. Kaufmann, op. cit. : 168-169).

Là où la psychologie décrivait un individu caractérisé par la stabilité, capable de déployer des soi opérants temporaires en fonction de la situation en cours (§ 1.1.2), la sociologie insiste sur le rôle de l'individu-acteur qui « travaille continuellement à son unité » (ibid.). À partir de ses propres moyens, l'individu doit déchiffrer à chaque moment la situation en cours, afin de négocier sa logique et de décider les expériences passées et les facettes à réactiver (cf. Lahire, op. cit. : 60). Or, « ce qui a été incorporé n'est pas nécessairement identique ou en rapport harmonieux avec ce qui requiert la situation présente [...] » (ibid. : 55). Le poids des attentes d'autrui et la menace de tensions demeurent, en effet, présentes.

Le fait que le comportement de l'individu soit déterminé socialement⁵⁶ ne garantit pas qu'il puisse être pronostiqué : chaque situation à laquelle l'individu participe agit, certes, comme activateur d'un schéma d'action chez l'individu. Or, la complexité sociale de chaque situation et la complexité interne du répertoire de schémas d'un individu dépassent toute possibilité de prévision⁵⁷. La situation est d'autant plus compliquée que tout changement de contexte comporte le renouvellement des forces qui opèrent sur l'individu, ce qui remet le compteur à zéro à chaque fois : l'individu, non seulement doit veiller à activer son passé et son présent dans son présent afin d'établir un certain équilibre, tout en restant sensible aux modifications du contexte, il doit aussi renouveler l'opération à chaque nouveau changement de situation. Lorsque les demandes du contexte dépassent les capacités de l'individu, lorsqu'il y a menace de « désarticulation identitaire » (cf. Kaufmann, op. cit. : 195), l'individu choisit l'adaptation ou la fuite (Lahire, op. cit. : 69) – ce qui nous rappelle à nouveau de la « séparation des audiences » de Goffman.

55 Cf. Markus et Kunda (loc. cit.) § 1.1.3.

56 L'Américain James Paul Gee (2000) propose un lien entre la multiplicité de l'individu et sa performance en société : pour l'auteur, l'analyse de l'individu, multiple par nécessité, est possible selon quatre perspectives liées aux quatre domaines dans lesquels ses particularités peuvent être reconnues, voire décrites : a) son identité naturelle ; b) son identité institutionnelle ; c) son identité discursive ; d) son identité affiliative, voire communautaire (cf. <http://jamespaulgee.com/>, site consulté le 10 août 2010).

57 Ce qui ne veut pas dire que la recherche ne puisse pas, avec les moyens d'enquête adéquats, retrouver des traces des motivations à la base des actions observables des individus. Cette idée comporte une profonde réflexion autour de la méthodologie d'enquête en sciences sociales, et plus précisément en didactique des L2, que nous approfondirons dans notre deuxième partie dédiée, entre autres, à la démarche méthodologique de notre étude (§ 4).

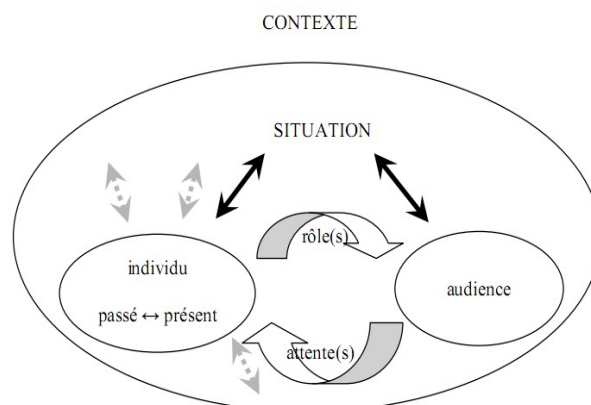


Figure 5 : Le déterminisme du contexte sur l'individu.

Un schéma d'action, déclenché par une situation donnée, est l'élément qui rend possible l'action en situation : il résulte de la négociation que mène l'individu en situation, par le biais de laquelle il essaie de trouver du sens à son passé et à son présent, tels qu'ils s'articulent en relation à une action située. À une situation donnée ne peut que correspondre un seul schéma d'action (Kaufmann, op. cit. : 195). Lorsque la menace de tensions ne se fait pas sentir, c'est à l'habitude que revient la responsabilité d'opérer le choix du schéma d'action pour la situation en cours (cf. Lahire, op. cit. : 89-90). La partie visible de tout schéma d'action est le rôle, comme le précise Kaufmann :

« Le rôle a d'abord une fonction identitaire. L'identité subjective, mouvante et fragile, ne parvient à se fixer et à se densifier que par la prise de rôle, concrétisation et confirmation collective de soi » (Kaufmann, op. cit. : 194).

C'est grâce au rôle que l'individu peut *agir* en situation, après avoir réussi à négocier l'articulation de son passé et de son présent, une fois qu'il a compris – selon ses propres termes – ce que la situation requiert de lui. Nous retrouvons à nouveau, par le biais du rôle, le poids que les attentes d'autrui ont sur l'action de l'individu : afin de permettre la validation de l'individu par le groupe, le rôle que celui-ci implémente doit tenir compte de ces attentes. Nous insisterons sur l'idée du rôle lorsque nous proposerons, dans le troisième chapitre de cette première partie, une classification des fonctions pourvues par l'enseignant d'une L2 dans le contexte de la rencontre en classe (§ 3.2.1) : nous tenterons de montrer comment (a) il y a de la flexibilité dans les rôles canoniques décrits par la littérature en didactique des L2, et (b) il existe des comportements chez les enseignants, lors du contact avec des apprenants, qui correspondraient à des rôles n'ayant pas été répertoriés par cette littérature.

Synthèse.

Nous venons de voir comment la psychologie sociale et de la personnalité et la sociologie contemporaine coïncident dans leur analyse des processus complexes qui mènent l'individu dans l'arène sociale : en effet, ces trois domaines de recherche reconnaissent le caractère multiple de l'individu, ainsi que le caractère temporaire des cristallisations ponctuelles du soi qui peuvent se produire autour de l'individu afin que celui-ci agisse en situation et en contact avec autrui.

Nous avons également vu que pour la psychologie et la sociologie la multiplicité de l'individu résulte des interactions permanentes et complexes ayant lieu chez celui-ci entre son passé et son présent – elles sont déclenchées par la situation en cours. La grande diversité de contextes dans lesquels l'individu agit au long de son existence est à la base de sa propre multiplicité. La multiplicité est d'autant plus grande que les contextes sont variés : certainement inévitable et caractéristique de tout individu, cette multiplicité entraîne un risque d'éventuel dérèglement lorsque l'individu se trouve en situation. La capacité de contrôle de l'individu sur les rôles auxquels il souhaite adhérer est limitée, d'autant plus qu'elle est contrainte par les attentes de l'audience à qui l'individu à affaire.

Nous avons ainsi complété la caractérisation d'un individu-acteur : (a) il est vraisemblablement conscient de la richesse de son propre répertoire identitaire et actif par rapport à son contrôle, selon l'indique la psychologie sociale et de la personnalité ; (b) sa multiplicité résulte de la diversité des contextes dans lesquels se déroule son existence et, de ce fait, est déterminée par celle-ci, selon le suggère la sociologie contemporaine. Il s'agit d'un individu sensible aux changements qui ont lieu dans son entourage, perméable à leur influence, capable de s'adapter grâce à sa versatilité et d'ordonner ses décisions par rapport à un agenda seulement connu par lui, bien qu'il ne soit pas le seul à décider du résultat des situations dans lesquelles il s'engage, et qui puisse, de ce fait, être en proie à des bouleversements dus à un choix inadéquat, à une incompatibilité, à un chevauchement identitaire.

Nous entamons le troisième et dernier volet de ce premier chapitre. Nous nous intéressons à l'interaction comme contexte ordonné où des actions observables sont déployées par les participants. Pour ce faire, nous aurons recours à l'analyse conversationnelle.

1.3. L'interaction comme négociation et quête d'intersubjectivité : l'analyse conversationnelle.

« As conversation analysts, we analyze the sense-making practices that participants use to accomplish conversational actions, identities and roles. We study these practices by closely observing the details of the conduct of people in interaction as captured or rendered on videotape and/or audiotape recordings. » (Pomerantz, 2005 : 93).

« The essential question which we must ask at all stages of CA analysis of data is 'Why that, in that way, right now?' This encapsulates the perspective of interaction as action (why that) which is expressed by means of linguistic forms (in that way) in a developing sequence (right now). » (Seedhouse et Almutairi, 2009: 315).

L'analyse conversationnelle a fait son apparition vers la fin des années soixante (Goodwin et Heritage, 1990 : 283-287 ; Heritage, 1995 : 391). Elle a été d'abord conçue en tant qu'outil au service des recherches qualitatives menées par les sociologues américains Harvey Sacks et Emanuel Schegloff⁵⁸, portant sur l'action sociale (Heritage, 1995 : 391 ; 2005 : 103). Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), décrivent les éléments communs opérant dans toute interaction spontanée⁵⁹ établit la base de ce que Ten Have (1999) décrit comme un « nouveau paradigme » dans le cadre de la recherche qualitative en sciences humaines.

Les praticiens de l'analyse conversationnelle refusent de la décrire comme une théorie : pour eux, il s'agit avant tout d'une méthodologie, empirique et rigoureuse, donnant accès aux mécanismes sous-jacents à toute interaction (Nakamura, 2008 : 268). La découverte et l'exploration de ces mécanismes rendent possibles l'analyse et la description des actions que les participants déploient lorsqu'ils interagissent. À telle fin, l'analyse conversationnelle s'appuie sur des données empiriquement incontestables : des enregistrements (audio et vidéo) qui sont transcrits en faisant preuve d'un respect scrupuleux⁶⁰ aux détails d'ordre conversationnel les plus fins (pauses, chevauchement des tours des participants, silences, rires, gestes, intonations...) afin de reproduire l'événement original, l'objet d'analyse, de la manière la plus fidèle.

L'utilisation de l'analyse conversationnelle a vite dépassé le domaine strict de la sociologie, où elle a été conçue⁶¹. La linguistique appliquée, dont la didactique des L2, a bientôt réalisé les possibilités

58 Bientôt rejoints par leur secrétaire, Gail Jefferson, responsable d'avoir mis au point les conventions de transcription standard utilisées aujourd'hui par la plupart des conversationnalistes.

59 « Naturally-occurring interactions », ou encore, « naturally-occurring conversations » selon la littérature scientifique anglaise en analyse conversationnelle (cf. Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974 : 697 ; Ten Have, op. cit. : 53 ; Schegloff et al., 2002 : 5).

60 « Obsessionnel », selon Ten Have (op. cit. : 29).

61 Cf. R. Ellis, (2005), Goodwin et Heritage (loc. cit. : 284), Schegloff et al. (loc. cit.), Seedhouse (2005).

offertes par cette méthodologie, comme en témoignent les nombreux travaux parus dans le domaine qui utilisent la méthode (Cicurel, 1998 ; 2002 ; 2005 ; Germain, 1993 ; Hall, 2007 ; Markee, 2000 ; 2004 ; 2008 ; Mondada et Pekarek Doehler, 2004 ; Mori, 2004 ; Seedhouse, 1996 ; 2001 ; 2004 ; 2005).

1.3.1. Le caractère systématique de l'interaction ou le désordre comme représentation.

C'est sur les actions sociales situées des individus-acteurs que l'analyse conversationnelle porte son regard (Goodwin et Heritage, loc. cit. : 287) : plus précisément sur les interactions orales spontanées⁶² menées par les individus-acteurs participant à une action sociale. En tant que démarche méthodologique, l'analyse conversationnelle suit un chemin qui va du bas vers le haut (Edwards, 1994 : 216 ; Seedhouse, 2004 : 15 ; 2005 : 167) : les analystes conversationnels étudient des échantillons d'action sociale comportant des interactions verbales spontanées, ce qui leur permet de tirer des conclusions sur des phénomènes conversationnels observés (Ten Have, op. cit. : 132-136). Dans la mesure où l'analyse conversationnelle suit une approche ascendante (Narcy-Combes, 2005 : 94), et compte tenu du fait que ses praticiens refusent de la définir en tant que théorie, les conclusions tirées à la suite de l'observation et de l'analyse d'une interaction ou d'une série d'interactions, ne devraient pas, idéalement, être immédiatement appliquées à d'autres études, voire à d'autres domaines de recherche (Schegloff et al., loc. cit. : 18) : bien qu'il existe des éléments communs à toute interaction, chaque situation sociale comporte ses propres règles, (ré)créées par les participants à chaque moment de l'interaction.

Il revient, donc, aux analystes conversationnels de trouver les règles spécifiques à chaque interaction. Cela implique que, lorsqu'on fait de l'analyse conversationnelle, l'enquête doit être entamée sans que l'enquêteur n'ait des questions de recherche a priori, ni d'hypothèses préalables⁶³ : seules l'observation et l'analyse rigoureuses des données rendent possible l'émergence de problématiques de recherche (Ten Have, op. cit. : 36 ; Markee, 2000 : 26 ; Markee et Kasper, 2004 : 494-495 ; Seedhouse, 2004 : 38-39). Cette manière d'approcher les données est partiellement motivée par le refus qu'a mérité traditionnellement l'étude des situations de communication

62 Des interactions s'étant produites dans le cadre d'une enquête, d'un entretien, ou toute interaction dont les conditions auraient été convenues préalablement ne pourraient pas, en principe, faire l'objet d'une analyse conversationnelle (Ten Have, op. cit. : 53-54 ; Roulston, 2006 : 517).

63 Ceci n'est pas toujours le cas : l'étude de Kangasharju et Nikko (2009) étudie l'organisation du rire collectif lors de réunions internationales au sein du comité exécutive d'entreprises finnois-suédoises ; tout au long de leur travail les auteurs ont recours à la méthodologie conversationnelle, or, ils explicitent d'abord trois questions, concernant cette organisation du rire, auxquelles leur recherche doit idéalement répondre (ibid. : 105). Cette particularité est d'ailleurs reconnue par les auteurs (ibid.), qui confirment que l'analyse conversationnelle n'entraîne pas la vérification d'hypothèse préalables.

naturelles et spontanées, décrites parfois comme du « bruit » qui gêne l'étude de structures langagières idéales, voire idéalisées (Goodwin et Heritage, loc. cit. : 285). En effet, l'intérêt de la linguistique occidentale du 20ème siècle ayant été dominé par la primauté de la langue sur la parole⁶⁴, selon le structuralisme de Saussure, et de la compétence sur la performance, selon le générativisme de Chomsky (Mounin, 1972), la fin des années soixante témoigne la parution, non seulement de l'analyse conversationnelle, mais aussi de courants en linguistique s'intéressant à des phénomènes langagiers qui dépassent le purement formel et pointent vers une linguistique de la communication (Bange, Carol et Griggs, 2005 : 158) : ces nouveaux courants, qui émergent au début des années soixante-dix, revendiquent davantage de place pour la pragmatique (Hymes, 1991) dans le cadre d'études sur la communication et sur les langues. Ainsi, le travail de Sacks, Schegloff et Jefferson (loc. cit.) participe à la déconstruction des représentations concernant les difficultés qu'entraîne l'étude des interactions orales spontanées, justifiées jusque lors par l'absence d'une organisation formelle systématique rendant possible la manipulation de données. En outre, et à travers l'étude systématique de corpus d'interactions orales spontanées, un répertoire est accompli des fondements structuraux sur lesquelles se déroule toute interaction orale spontanée (Seedhouse, 2004 : 33).

1.3.2. Interaction menacée et stratégies de réparation : le maintien de l'intersubjectivité.

Pour l'analyse conversationnelle, toute interaction orale spontanée peut être définie comme une quête d'intersubjectivité⁶⁵ : des informations sont présentées par les participants à l'interaction ; la plupart du temps un seul participant intervient à la fois (Sacks, Schegloff et Jefferson, loc. cit. : 699) tandis que le reste des participants réagissent se positionnent par rapport à l'action précédente – ils montrent leur accord ou leur désaccord. Deux actions consécutives conforment ainsi une paire adjacente comportant deux tours correspondant à deux participants différents qui restent pourtant conditionnellement pertinents et liés (Seedhouse, 2005 : 167). Chaque nouvelle action est définie par l'action précédente, d'autant qu'elle définit l'action qui suit (Goodwin et Heritage, loc. cit. : 289 ; Heritage, 1995 : 397-398 ; 1997 : 162-163 ; 2005a : 105 ; Seedhouse, 2005 : 166). Dit autrement, lorsqu'un interlocuteur délivre son tour, non seulement il exprime un propos, mais aussi, il interprète le(s) propos délivré(s) par les interlocuteurs qui sont intervenus avant (Kangasharju et Nikko, 2009 :

64 Dans la présentation du numéro spécial de *Langage*, portant sur l'interaction en L2, qu'Arditty et Vasseur (loc. cit.) ont dirigé, il est question d'une situation qui ne semblerait pas avoir changé : pour les auteurs (ibid. : 3), « langue » et « système » continuent d'être des « notions clés » faute de quoi aucune légitimité n'est possible à l'égard de la recherche en linguistique.

65 Cf. Schegloff (1992). Des auteurs francophones (cf. Mondada, 1999) emploient aussi le terme « intercompréhension » comme synonyme d'« intersubjectivité ».

106). Nous souhaitons illustrer ceci en présentant un extrait tiré de nos observations, mais d'abord nous précisons ci-dessous le code de transcription que nous avons employé. Ce code donne les clés pour interpréter les symboles caractérisant les phénomènes langagiers que nous avons pris en compte lors de nos analyses :

<u>X</u> : enseignante	F·r·a·g·m·e·n·t : épelé
XX : participant(e) identifié(e)	Fragment : auto-correction, hésitation
AM : participant non identifié	>Fragment< : dit rapidement
AF : participante non identifiée	<Fragment> : dit lentement
AS : plusieurs participants	~Fragment~ : voix tremblante
(0.2) : silence en dixièmes de seconde	#fragment# : dit en riant
+ : silence < (0.2)	(([fragment])) : transcription phonétique
:, ::, ::: : syllabe rallongée	((fragment)) : information additionnelle
↑ : intonation montante	{fragment} : analyse approximative
(.) : respiration	« fragment » : lecture de contenus dans une activité
Fragment=	*fragment* : langue autre que la L2
=Fragment : enchaînement rapide	XXX : incompréhensible
[Fragment	→ : la flèche horizontale indique qu'une analyse porte sur cette ligne
[Fragment : chevauchement	→ X s'assoit ← : information gestuelle
FRAGMENT : dit plus fort	→ ← : l'action se suit
°fragment° : dit en chuchotant	

Tableau 1 : Code de transcription.

Ci-dessous un extrait tiré des observations auprès de Richard⁶⁶ :

```

1      R:      HI
2          (0.5)
3      AM:      hi=
4      AM:      =hi
5          (0.6)
6      R:      hmm XXX lots of absents yeah↑ + one two: + three: four:
7          five: {°six: seven°} °XXX° (2.5)
8          {>do you THINK< it's because of the sunny DAY↑}
9      {KR}:    eh #yeah#
10     AM:      {(glousse)}
11     R:      YEAH {>they just probably said<} AH:: +
12          R's lesson NAH::
13     AS:      ((rient))

```

Extrait 1 : Richard : « Sunny day ».

L'extrait présente le début d'une rencontre correspondant aux observations que nous avons effectuées auprès de Richard. Nous trouvons trois paires adjacentes, en lignes 1-3/4, 8-9/10 et

66 Dans notre deuxième partie (§ 4), nous décrivons plus en détail le corpus que nous avons constitué pour ce travail. Il suffit pour l'instant de dire que nous avons observé les classes de sept enseignants différents : Candence, Janice et Richard à l'Université de Glasgow, en Écosse ; Marie-Fabienne et Naomi à l'Université Sorbonne Nouvelle, en France ; Marta à l'Université d'Almeria, et Cristóbal à l'Université de Malaga, en Espagne. Soucieux de rendre la lecture plus commode au lecteur, dans les transcriptions de classes que nous présentons dans cette première partie, ainsi que dans celles la troisième partie (§ 5.2), les enseignants seront présentés par une, voire deux lettres ; ces lettres seront soulignées afin de rendre plus simple l'identification des enseignants dans les transcriptions (i.e., C, J, R, MF, NB, CD, MM).

11/12-13 : la première partie de chaque paire (lignes 1, 8 et 11/12), introduite par l'enseignant Richard, entraîne la production de la deuxième (lignes 3/3, 9/10 et 13), délivrée par les apprenants. Nous observons, à deux reprises, que la deuxième partie des paires comporte une production non verbale (lignes 10 et 13).

Comme nous venons de l'indiquer, les participants à l'interaction réagissent à l'action qui précède leur tour, soit en montrant leur accord par rapport à celle-ci, soit en se positionnant contre⁶⁷, et cela en fonction de leurs préférences. Cette préférence ne doit pas être comprise comme l'expression d'une sympathie ou d'une affection⁶⁸ vis-à-vis d'un autre participant (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977 : 362 ; Seedhouse, 2004 : 23-25), mais plutôt comme l'accord ou le refus des participants à faire avancer l'interaction dans la direction marquée par les actions auxquelles un participant donné réagit lorsqu'il accède à la parole⁶⁹. Un participant peut ainsi adhérer à ce qui a été dit ou fait immédiatement avant son tour de parole, ce qui relève d'une affiliation ; il peut aussi se détacher de l'action précédente, ce qui implique sa désaffiliation (Sacks, Schegloff et Jefferson, loc. cit. : 717-718 ; Goodwin et Heritage, loc. cit. : 296- 298 ; Seedhouse, 2005 : 167).

Dans l'extrait précédent, correspondant au début d'une rencontre de Richard, les trois paires adjacentes repérées montraient un travail d'affiliation chez les participants vis-à-vis de Richard dans la mesure où ils ne contestaient ni remettaient en question les actions déployées par celui-ci. L'extrait suivant, tiré des observations auprès de Marie-Fabienne⁷⁰, présente une paire adjacente dont la deuxième partie montre la désaffiliation de Marie-Fabienne envers DM, un des participants du groupe.

67 L'analyse conversationnelle exprime ceci selon le concept d'« orientation » : soit les participants s'orientent vers une action, soit ils ne s'orientent pas vers celle-ci (Markee, 2000 : 65-67). En effet, comme le précise le conversationnaliste américain Don H. Zimmerman (1998 : 93) bien que l'engagement par les participants à une séquence conversationnelle projette une série limitée d'actions suivantes possibles, ceci ne garantit pas l'aboutissement des dites actions. Le conversationnaliste britannique Paul Drew (2005 : 170) prévient que, parfois, les analystes conversationnels utilisent le terme « orientation » de manière à suggérer des états cognitifs, alors que l'analyse conversationnelle traditionnelle, voire pure, s'interdit de rentrer dans de telles considérations : à cet égard, nous verrons, dans notre deuxième partie méthodologique, comment l'on peut trouver des positions contraires en analyse conversationnelle (§ 4.1.3.1).

68 « Préférence » n'a pas ici, non plus, le sens que nous lui avons plus haut, lorsque nous avons esquissé le fonctionnement stratégique des hauts moniteurs (§ 1.1.4), ou encore lorsqu'il a été question de suggérer une possible genèse de l'identité selon le processus décrit par Gergen (§ 1.1.2).

69 Cf. Sacks, Schegloff, Jefferson (loc. cit. : 704-705) pour davantage de précisions sur l'allocation du tour dans des situations d'interaction oral spontanée. Cf. aussi le concept de « stratégie consciente » d'Heritage (1991) en relation à la volonté perçue chez certains interactants de faire avancer l'interaction dans une direction vraisemblablement spécifique (§ 1.1.4).

70 Enseignante de français langue étrangère à l'Université Sorbonne Nouvelle.

194 MF: télé↑ ((tableau, 3.2))
 195 c'est télésopping↑ (0.3) d'accord (0.7)
 ->MF recule de deux pas<-
 196 C'EST FINI LA TÉLÉVISION↑ + POUR LA JOUR[NÉE:↑
 ->MF regarde AS côté porte, agite main droit<-
 ->MF avance vers milieu<-
 197 {IK}: [NON
 198 QN: non
 199 MF: N:ON::↑ (0.6)
 → 200 (.) APRÈS (0.4) ELLE REGARDE LA TÉLÉVISION↑
 ->MF s'approche de CM<- ->MF secoue tête affirmativement<-
 201 QN: oui
 202 {CM}: oui
 203 MF: oui:↑
 204 (0.5)
 ->MF acquiesce<-
 205 eh:: QUAND
 206 (0.6)
 207 DM: {le} soir
 208 (0.3)
 ->MF se tourne vers DM<-
 209 {IK}: l'a[près midi[::
 210 AF: [l'après midi
 → 211 MF: [DM: + vous êtes pas CM ((glousse [et rit))
 ->MF agite feuille en main gauche vers DM, avance
 vers CM de deux pas<-

Extrait 2 : Marie-Fabienne : « Correction ».

L'extrait montre la correction collective d'une activité visant la complétion d'un tableau à partir d'informations présentées par écrit sous la forme de témoignages de téléspectateurs. L'enseignante Marie-Fabienne cherche à provoquer l'intervention de CM (ligne 162) à qui Marie-Fabienne adresse une question directe et précise (ligne 200) ; DM, n'étant pas le participant désigné par Marie-Fabienne comme interlocuteur suivant⁷¹, et pourtant ayant répondu correctement à la question, obtient une (ré)action de désaffiliation et de censure de la part Marie-Fabienne (ligne 211) ; cela sert à lui rappeler qu'il n'est pas le locuteur suivant désigné, ce qui rend sa participation momentanément illégitime⁷².

Lorsqu'il a été question de décrire l'interaction en tant que contexte pouvant servir au projet identitaire de l'individu-acteur, nous avons considéré les menaces possibles sur l'individu, ainsi que les stratégies possibles dont celui-ci disposerait dans le but de faire valoir son projet identitaire (cf. § 1.1.1, § 1.1.2). Contrairement à la psychologie, l'analyse conversationnelle ne revendique pas la possibilité d'avoir accès aux motivations profondes des participants à une interaction⁷³ (Markee et

71 « Next speaker » dans l'original de Sacks, Schegloff et Jefferson (loc. cit. : 701).

72 Cf. McHoul, 1978 : 189.

73 Bien que les analystes conversationnels semblent être d'accord sur ce principe de scepticisme (Ten Have, op. cit. : 31), voire sur l'agnosticisme (Heritage, 1991 : 329 ; Markee, 2000 : 28), concernant la capacité de l'analyse conversationnelle à se prononcer sur les motivations des individus, nous trouvons des positions divergentes : Pomerantz (2005) est pour l'emploi de données complémentaires (notamment, des entretiens d'auto-confrontation) en vertu de leur capacité potentielle d'éclairer de zones

Kasper, loc. cit. : 495 ; Markee, 2004 : 588 ; Mondada et Pekarek Doehler, loc. cit. : 504 ; Seedhouse, 2004 : 13 ; 2005 : 559). Nous avons vu aussi comment, selon la psychologie (cf. § 1.1.3) et la sociologie (cf. § 1.2.3), l'individu travaille en faveur de la stabilité du soi⁷⁴ ; selon l'analyse conversationnelle, les participants à une interaction orale spontanée travaillent activement pour qu'elle demeure stable, et cela au-delà, et malgré, les possibilités des participants de montrer de la désaffiliation par rapport à des actions préalables précises. Les efforts des participants pour empêcher l'interruption de l'interaction, matérialisés dans des actions (verbales ou autres), relèvent d'une intersubjectivité (Schegloff, 1992 : 1299 ; Seedhouse, 2004 : 21 ; 2005 : 166) qu'ils cherchent à maintenir en ayant recours à des stratégies de réparation (Sacks, Schegloff et Jefferson, loc. cit. ; Schegloff, 1992 ; Seedhouse, 1996 : 355 ; Schegloff et al., loc. cit. : 7 ; Mori, loc. cit. : 541 ; Seedhouse, 2004 : 34 ; 2005 : 168 ; Hall, loc. cit.).

Pour ce qui concerne la réparation, l'analyse conversationnelle distingue quatre modalités : (a) réparation que l'interlocuteur qui agit applique à son propre discours, auto-réparation ; (b) réparation qu'un participant applique au discours du participant qui est en train d'agir, hétéro-réparation ; (c) réparation initiée par celui qui parle, auto-initiation ; (d) réparation initiée par autre participant, hétéro-initiation (Seedhouse, 2004 : 34 ; 2005 : 168). Nous verrons plus tard les particularités de la réparation dans le contexte des rencontres en classe de L2 (§ 2.3.2.2).

1.3.3. Le regard de l'analyste conversationnel : retrouver les traces de l'intersubjectivité des participants.

L'objectif ultime de l'analyse conversationnelle est de catégoriser les actions de ceux qui participent à une interaction : leurs actions déterminent le cours suivi par l'interaction analysée, dans la mesure où elles ouvrent des opportunités interactives, ou en suivent d'autres préalables (Heritage, 1997 : 168-169 ; Schegloff et al., loc. cit. : 6 ; Markee et Kasper, loc. cit. : 494). L'analyste peut éventuellement trouver des actions qui s'organisent d'une manière particulière et récurrente (Heritage, 1995 : 398-399) ; bien que ces actions puissent être caractérisées, décrites et analysées en fonction de catégories universelles à toute interaction, et propres à l'analyse

d'ombre lors d'analyses conversationnelles *stricto sensu*. Nous y reviendrons dans notre deuxième partie (§ 4.1.3.1).

74 Nous avons aussi insisté sur l'influence du temps dans ce travail actif de quête et maintien de l'auto-cohérence identitaire. Or pour l'analyse conversationnelle pure la variable diachronique ne semble pas, en principe, avoir grande importance dans la mesure où elle ne s'intéresse qu'à des séquences observées restreintes à des périodes courtes. Pour ce qui concerne le temps, c'est plutôt le concept de séquentialité qui est pertinent pour l'analyse conversationnelle. Il existe, néanmoins, des études en recherche en acquisition des langues qui, tout en ayant recours à l'analyse conversationnelle, proposent des suivis longitudinaux (Markee, 2000) grâce auxquels des conclusions peuvent être tirées par rapport à l'apprentissage d'une L2.

conversationnelle, elles sont aussi uniques à chaque interaction, en ce sens qu'elles configurent un contexte exclusif⁷⁵. De ce fait, l'analyste conversationnel approche chaque interaction dépourvu d'acquis, dans le but de laisser parler les données⁷⁶ afin de déterminer la responsabilité des participants dans le façonnement de l'interaction.

Il est donc question de faire émerger la perspective émique⁷⁷ de l'interaction (Heritage, 1995 : 406), celle des participants, par le biais du regard non conditionné⁷⁸ de l'analyste. Une perspective émique s'oppose à une perspective étique⁷⁹ (Ten Have, op. cit. : 36 ; Markee, 2000 : 26 ; Markee et Kasper, loc. cit. : 494-495). Cette distinction suppose l'une des principales observations faites par les praticiens de l'analyse conversationnelle en relation aux approches distinctes de l'analyse conversationnelle et de la linguistique appliquée vis-à-vis de l'analyse d'interactions⁸⁰ (Ten Have, op. cit. : 198 ; Seedhouse, 2004 : 33 ; 2005 : 175). Au-delà du contenu exprimé par les participants à une interaction lorsqu'ils *disent* ou *font*, ce qui est important pour l'analyse conversationnelle est la manière dont les participants délivrent ce *dire* et ce *faire*⁸¹ : nous avons vu plus haut (cf. § 1.3.2, extrait 1) comment la deuxième partie d'une paire adjacente peut être produite de manière conversationnellement efficace⁸² sans avoir à produire un énoncé verbal. Ainsi, les choix effectués par les participants à l'interaction, leurs sélections parmi les différentes manières possibles de dire et de faire comportent aussi un sens (Ten Have, op. cit. : 106). À travers une attention détaillée aux choix des participants, ainsi qu'aux actions qui ont précédé ces choix et qui les ont, par conséquent,

75 Selon Heritage (1997 : 163 ; 2005a : 109) le contexte d'une interaction se construit *par* l'interaction et *dans* l'interaction même.

76 Ce qui relève d'une idée forte en épistémologie : s'agit-il de faire que le chercheur transmette des idées (préalables) en s'appuyant sur les données obtenues, ou bien est-il plutôt question d'arriver à dire des choses à partir des données (cf. Cambra Giné, 2003 : 49 ; Narcy-Combes, op. cit. : 93-105). Nous y reviendrons dans la deuxième partie (§ 4).

77 Cf. Cambra Giné (2003 : 21-22) et Firth et Wagner (1997 : 286). Cho et Trent (2006) s'intéressent au poids du critère de validité dans la recherche qualitative ; ces auteurs se réfèrent à un type de recherche dite « description épaisse » (« thick description »), dont le but serait d'expliquer les perspectives et les significations uniques construites par les individus, voire les groupes, lorsqu'ils participent à des contextes particuliers (ibid. : 328).

78 « Unmotivated looking » en anglais (Seedhouse, 2004 : 38), un positionnement relevant d'une approche pure qui sera nuancée dans notre deuxième partie (§ 4.1.3.1).

79 La paire « émique » et « étique » (à ne pas confondre avec « éthique ») a été introduite par le linguiste et anthropologue américain Kenneth Pike qui, en raccourcissant les éléments de la paire « phonétique » vs. « phonémique » et dans le cadre des sciences sociales, a proposé « émique » comme une description du comportement de l'informateur selon les termes de celui-ci, et « étique » comme une description du même comportement selon la perspective de l'observateur-analyste (http://en.wikipedia.org/wiki/Emic_and_etiq ; http://en.wikipedia.org/wiki/Kenneth_Pike : sites accédés le 17 juin 2010). Tout au long de ce travail nous utiliserons ces deux termes, en revendiquant notre adhésion à une approche émique.

80 La question suivante se pose : comment harmoniser une approche dépourvue d'hypothèses dans le cadre d'une recherche en didactique des L2, potentiellement déterminée, donc, par les acquis du domaine ? Nous y reviendrons dans notre deuxième partie, où nous préciserons l'emploi de l'analyse conversationnelle que nous faisons dans le cadre de ce travail (§ 4.1.3.1).

81 C'est la notion du « packaging » (Ten Have, op. cit. : 106), que Mondada (loc. cit. : 31) exprime en termes de catégorisation des ressources linguistiques qu'accomplissent les interlocuteurs. Heritage (2005a : 108) y fait aussi référence lorsqu'il présente les choix au niveau lexical comme véhiculant certaines orientations de l'individu. Tout au long de ce travail nous utiliserons le concept de « formatage » comme traduction de « packaging »

82 Car ne mettant pas en danger l'intersubjectivité des participants.

façonnés partiellement, à travers l'analyse de l'impact que ces choix préalablement motivés ont sur les actions ultérieures au cours de l'interaction, l'analyse conversationnelle détermine la responsabilité de chaque participant dans le façonnement de l'interaction à laquelle il participe.

1.3.4. Le contexte absent : l'institutionnel, le non institutionnel et l'interaction.

Le regard non conditionné de l'analyse conversationnelle et son agnosticisme vis-à-vis de tout ce qui échappe à l'observation des données produites empiriquement impliquent l'exclusion, lors de l'analyse, de circonstances personnelles ou relationnelles qui pourraient être propres aux participants à une interaction : seulement les éléments vers lesquels s'orientent les participants à l'interaction⁸³ au cours de l'interaction même, peuvent être interprétés comme pertinents à des fins analytiques (Heritage, 1995 : 407). Ainsi, et selon l'analyse conversationnelle, la prise en compte du sexe, de l'âge, de la nationalité ou de la relation hiérarchique parmi des interlocuteurs – pourvu pourvu qu'il y en ait une, et qu'elle puisse être démontrée – implique l'inclusion d'a priori dans l'analyse, tant que ces informations ne seraient pas observables dans les données, notamment à travers l'orientation des ou d'un des participants vers celles-ci⁸⁴. Autant dire que pour l'analyse conversationnelle pure⁸⁵, il n'y a point de contexte autre que celui que créent les individus qui participent à l'interaction, à travers les attitudes, les informations et les éléments vers lesquels ils s'orientent (Mondada, 1999 : 24 ; Ten Have, op. cit. : 55).

Or, Schegloff et al. (loc. cit. : 10-12) reconnaissent la possibilité qu'un contexte donné, socialement reconnu comme propre à un groupe professionnel particulier, un contexte favorable au déroulement d'une activité spécifique, donc, puisse déterminer la nature des interactions qui y ont lieu⁸⁶. Dans un tel cas de figure, l'un des objectifs d'une analyse conversationnelle serait de déterminer dans quelle mesure le caractère unique et exclusif, voire institutionnel, de ce contexte se matérialise dans

83 Lorsque ceux-ci les verbalisent, voire lorsqu'ils les rendent évidents d'une manière quelconque.

84 C'est le parti pris par Mondada (loc. cit. : 20-21), lorsqu'elle s'attaque à la pratique fréquente en recherche en acquisition des langues de catégoriser préalablement les participants en tant que « des non-natifs, des étrangers, ou des apprenants ».

85 Avoisinant la distinction faite par Heritage (1997 : 162 ; 2005a : 104) entre une analyse *de* l'interaction en tant qu'institution sociale et une analyse des institutions sociales *en* interaction, Ten Have (op. cit. : 10) distingue entre une analyse conversationnelle *pure* et une analyse conversationnelle *appliquée* : la première mène ses analyses d'interactions en faisant abstraction des contextes dans lesquels lesdites interactions se sont produites, tandis que la deuxième se focalise sur des contextes liés à des institutions spécifiques. Cette distinction est confortée par Seedhouse (2005 : 168). C'est sur le deuxième type d'analyse que nous souhaiterions nous aligner dans le cadre de ce travail, dans la mesure où les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une L2 sembleraient conduire à ce que les participants mobilisent des rôles reconnaissables menant vers l'accomplissement d'activités récurrentes et caractéristiques (Cicurel, 2002 ; 2005). Dans le troisième chapitre de cette première partie, nous commenterons les rôles d'organisateur, de facilitateur et de participant, propres à l'enseignant de L2 (§ 3.2.1).

86 Arditty et Vasseur (loc. cit. : 4) parlent de la possibilité que des « attentes officielles » déterminent le déroulement d'une rencontre entre des interlocuteurs. À l'égard des « attentes normatives », cf. Mondada (loc. cit. : 31).

l'éventuelle interaction qui y a lieu. En effet, et compte tenu de la possibilité qu'une conversation ordinaire, non institutionnelle, ait lieu dans un contexte dit institutionnel⁸⁷, l'analyse doit établir la part de responsabilité dans le façonnement de l'interaction, en même temps qu'elle doit déterminer si l'interaction en question montre un caractère institutionnel : ceci pourrait se traduire par le repérage de droits, d'obligations et de privilèges spécifiques chez les participants à une interaction, qui seraient perçus comme différents de ceux propres à une conversation ordinaire, donc relevant d'un caractère institutionnel (Nakamura, loc. cit. : 267). Toute interaction ne peut pas être automatiquement interprétée, donc, comme ayant un caractère institutionnel du fait qu'elle ait lieu dans un contexte institutionnel.

Nous trouvons ainsi l'idée de fluctuations conversationnelles possibles dans des contextes définis – de l'institutionnel (ou non institutionnel) vers le non institutionnel (ou institutionnel). Cette idée est d'une importance capitale pour notre recherche – nous nous intéressons aux stratégies interpersonnelles et intra personnelles déployées par des enseignants d'une L2 lors du contact avec des apprenants au cours d'une rencontre en classe de L2. L'interaction étant comprise comme l'orientation vers, ou la prise de distance par rapport, aux actions que d'autres participants déploient⁸⁸, cette orientation étant comprise comme la mobilisation d'identités localement et séquentiellement pertinentes à l'interaction engagée par les participants (Mondada, loc. cit. : 25-26 ; Mondada et Pekarek Doehler, loc. cit. : 504), une fluctuation conversationnelle peut résulter du glissement identitaire⁸⁹ des participants, observable à partir des actions qu'ils accomplissent en interaction. Or, ces identités ne peuvent pas être attribuées par l'analyse comme des a priori : la seule manière de justifier une telle identité ou une telle catégorie dans une analyse est que celle-ci se dégage des actions des participants dans l'interaction (Goodwin et Heritage loc. cit. : 295).

87 Au cours des enregistrements que Ten Have a réalisés dans des salles de consultations de médecins l'auteur (op. cit. : 55) observe comment parfois se produisent des fluctuations d'interactions institutionnelles vers d'autres non institutionnelles, toujours entre médecin et patient. Quant à Schegloff et al. (loc. cit. : 11) ils confirment aussi la possibilité qu'il existe, dans des contextes institutionnels, des fluctuations entre des interactions ordinaires et d'autres plutôt institutionnelles. Cf. aussi Heritage (1995 ; 1997).

88 Ce que le Britannique Roger Nunn (2001 : 5), qui ne se revendique pas conversationnaliste, corrobore lorsqu'il affirme que tous les participants, en l'occurrence à une classe de L2, ont toujours des choix interactionnels (cf. <http://iii.cc.kochi-u.ac.jp/~nunn/>, site consulté le 10 août 2010).

89 Cf. Cicurel (1996 : 102-103). Le point fait par Arditty et Vasseur (loc. cit. : 13) par rapport aux différents domaines d'expertise qu'un même individu peut posséder nous semblent pertinent. La fluctuation dans le discours que co-construisent les participants peut ainsi être expliquée comme le résultat d'un réajustement de leurs rôles conversationnels. Il s'agit là d'une idée ancienne, avancée par Fishman (1965 : 73) lorsqu'il analysait la relation entre le thème traité par les interlocuteurs et leurs choix linguistiques. Van Lier et Matsuo (2000 : 268-269) s'intéressent aussi aux différents domaines d'expertise parmi les interlocuteurs lorsqu'ils proposent deux variables par le biais desquelles ils caractérisent les interactions qu'ils ont analysées : il s'agit de l'égalité, qui relève des rôles et des statuts des interlocuteurs, et de la symétrie, qui relève des relations structurelles parmi les énoncés produits par les interlocuteurs. Selon les auteurs (ibid. : 269), les interlocuteurs non-natifs auraient une tendance à engager des échanges qui relèvent de l'asymétrie.

1.3.5. Analyse conversationnelle, acquisition des langues et didactique des L2.

« Types of institutional talk where formulating understandings of what was said is important include counselling sessions, along with news interviews, doctor-patient consultations, and court trials talk. [...] Counsellor-client talk in particular has some similarities with the type of teacher-student talk which encourages extended answers. In both cases, the accomplishment of the interaction is tied to what the client and student say about themselves. Counsellors, as well as teachers, can give displays of understanding in order to facilitate further talk. » (Nakamura, 2009 : 128)

Il existe, depuis les années deux-mille, une application spécifique de l'analyse conversationnelle que certains appellent « analyse conversationnelle pour la recherche en acquisition des langues »⁹⁰ (RAL). L'analyse conversationnelle pour la RAL (Pekarek Doehler, 2006) s'intéresse à ce que les participants à une situation institutionnelle – des apprenants qui participent à la situation de la rencontre en classe, dont l'objectif est de favoriser l'apprentissage – traitent comme des occasions pour apprendre (Waring, 2008 : 580). En effet, des études récentes en didactique des L2, ainsi qu'en RAL, ont eu recours à l'analyse conversationnelle : comme Waring (ibid. : 577) l'indique, l'un des apports le plus importants de l'analyse conversationnelle pour la RAL se trouve dans la possibilité offerte de répertorier les pratiques enseignantes qui favorisent ou empêchent les opportunités de participation des apprenants, et donc, leurs opportunités d'apprendre. Ailleurs, cette auteure (2009 : 797-798) décrit l'analyse conversationnelle pour la RAL comme une « tendance bien en marche »⁹¹, dont l'essence est de mettre la puissance empirique de l'analyse conversationnelle, notamment la caractérisation de pratiques interactionnelles, au service des centres d'intérêt de la RAL dans le but de déterminer les pratiques qui favorisent, ou qui empêchent, la création d'occasions de participation, et donc d'apprentissage. Nous trouvons des travaux axés sur l'apprentissage des L2⁹², tels que ceux de Markee (op. cit.), Markee et Kasper (loc. cit.), Mondada et Pekarek Doehler (loc. cit.) et Mori (loc. cit.), qui ont recours à l'analyse conversationnelle comme moyen de retrouver des traces d'acquisition chez les apprenants d'une L2⁹³. Ces approches exploitent le principe de séquentialité (Dausendschön-Gay, 2010 : 99), propre à l'analyse conversationnelle⁹⁴ (§ 1.3.2) : chaque action qui fait l'objet d'analyse est située dans le contexte général d'une séquence plus large

90 « CA for SLA » en anglais (Markee, 2000 : 4 ; Markee et Kasper, 2004 : 491 ; Markee, 2008 : 404 ; Waring, 2008 : 580).

91 Ce qui donne « well-underway movement » en anglais original.

92 Cet axe relève, pour Firth et Wagner (2007 : 805), d'une première orientation qui résulte de l'union de l'analyse conversationnelle et de la RAL. Le deuxième groupe s'intéresserait à l'utilisation des L2 en tant que lingua franca, dans des contextes en dehors de la classe de L2.

93 Seedhouse (2005 : 564) précise comment l'analyse conversationnelle peut rendre service à l'étude de la communication parmi des apprenants, dans le cadre d'enseignements par tâches : à partir des analyses obtenues, des quantifications peuvent être produites, dont le chercheur peut proposer des lectures particulières, à l'appui de théories socioculturelles de l'apprentissage.

94 Chaque nouvelle action d'un participant est déterminée par celles qui l'ont précédée, en même temps qu'elle détermine les actions suivantes. Cf. Mondada et Pekarek (2000 : 11).

afin de déterminer l'émergence d'épisodes d'acquisition chez les apprenants en fonction de (a) le repérage de structures spécifiques et d'éléments de la L2 susceptibles d'être appris par les apprenants (Markee, op. cit.) ; (b) la fréquence de ces éléments et leur occurrence dans le discours des apprenants ; (c) le besoin des participants d'avoir recours à des stratégies de réparation ou l'absence de ces stratégies (Markee, op. cit. ; Seedhouse, 2001 ; Hall, loc. cit.)⁹⁵. L'union entre l'analyse conversationnelle et la RAL donne comme résultat un type de recherche qui dirige son attention vers la perspective éémique des participants à une situation d'enseignement et d'éventuel apprentissage d'une L2 : l'apprentissage d'une L2 relève ainsi de ce que les participants à la situation, voire les apprenants, traitent comme des opportunités pour apprendre⁹⁶ (Waring, 2008 : 580).

Pour ce qui concerne la didactique des L2, voire la linguistique appliquée, nous trouvons, d'un côté, des travaux comme ceux de Johnson (1995), Cicurel (1998 ; 2002), Cambra Giné (2003) et Seedhouse (1996 ; 2004 ; 2008), qui intègrent l'analyse de transcriptions d'observations de rencontres en classe de L2 dans le cadre de leur réflexion, conduisant vers des déconstructions des interactions dans ces contextes a priori institutionnalisés. Ayant adopté une perspective que nous pourrions décrire comme proche de l'ethnométhodologie, ces auteurs cherchent à isoler des actions récurrentes lors de la rencontre en classe de L2 : une certaine notion de rituel est envisagée⁹⁷, notamment son influence sur l'ensemble des interactions engagées par les participants lors de la rencontre en classe de L2. Cela permet, par la suite, d'analyser d'aspects plus précis, tels que l'émergence d'émotions chez les participants (Cicurel, 1998), le repérage et la description d'interactions dites canoniques (Seedhouse, 1996), ainsi que de routines interactionnelles chez l'enseignant (Seedhouse, 2001). Cet intérêt envers les caractéristiques du discours des participants a donné lieu à une réflexion approfondie par rapport aux relations de pouvoir qui s'établissent autour des droits conversationnels⁹⁸ octroyés aux différents participants que nous présentons ensuite.

95 C'est bien là la dimension diachronique propre aux études longitudinales en RAL que nous avons avancées plus haut (§ 1.3.3).

96 Au-delà des attitudes des apprenants face à des situations d'apprentissage « naturel » ou « guidé », il demeure une différence entre l'apprentissage explicite et implicite. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre (§ 2.1.1).

97 Nous y reviendrons plus tard (cf. § 2.3.2)

98 Pica (1987 : 4) parle de « droits de participation » (*participation rights*) ; Van Lier (1988 : 156) parle de « droits et des devoirs différents des participants » (*different rights and duties of the participants*) ; Seedhouse (2004 : 70) parle de « droits de participants dans la conversation » (*participation rights in conversation*) ; Gourlay (2005 : 417) parle de droits et de responsabilités ; enfin, Clifton (2006 : 143) parle de « droits de participation » (*participation rights*).

1.3.6. Interactions canoniques et stratégies de réparation lors de la rencontre en classe de L2.

« Out of the range of areas that has been examined by CA [...] organization of 'repair' is closest in immediate relevance to teachers. » (Nakamura, loc. cit. : 268).

Selon une posture en analyse conversationnelle pure⁹⁹, dans les contextes éducatifs, dont ceux relevant d'un enseignement ou apprentissage d'une L2, émergent, d'une part, une organisation de la parole nettement différente de celle que l'on trouve dans des contextes conversationnels dits naturels (McHoul, 1978)¹⁰⁰, et, d'autre part, une activité principale d'implémentation permanente des stratégies de réparation (McHoul, 1990) qui cherche à remédier à la parution de problèmes menaçant l'intersubjectivité parmi les participants (Schegloff et al., loc. cit. : 7). Autant dire que les rencontres en classe de L2 sont des contextes conversationnels ayant un régime de droits conversationnels spécial et où l'intersubjectivité¹⁰¹ parmi les participants serait fréquemment et particulièrement menacée : des stratégies de réparation, mises en place par les participants, révèlent la manière dont ils s'orientent vers ce qui a été dit ou fait, lorsqu'ils traitent les éventuels problèmes rencontrés par le biais d'une gestion partagée de l'interaction (Nakamura, loc. cit. : 269). L'observation montre que les interactions ayant lieu au cours d'une rencontre en classe de L2 reproduisent souvent un schéma conversationnel comportant trois mouvements : l'initiation (souvent sous la forme d'une question), la réponse, et le troisième mouvement, souvent de *feedback*¹⁰² (Seedhouse, 1996 : 21 ; Markee et Kasper, loc. cit. : 492 ; Seedhouse, 2004 : 67-68 ; Hall, loc. cit. : 515), qui entraîne souvent des réponses, en forme d'évaluation implicite ou explicite, données par l'enseignant à la suite des démonstrations de connaissance des apprenants lors du deuxième mouvement (Waring, loc. cit. : 577).

Le versant appliqué de l'analyse conversationnelle¹⁰³ prend en compte le caractère institutionnel en situation de rencontre en classe de L2, si bien qu'il donnerait lieu à un type d'interaction institutionnalisée qui est l'objet d'analyse. Contrairement à la posture défendue par Ten Have (op.

99 Cf. Ten Have (op. cit. : 10).

100 Notamment un nombre plus important de pauses, moins de chevauchements parmi les participants et moins de permutabilité (ibid : 189).

101 Van Lier (1988 : 140) favorise l'emploi du terme « intelligibilité ».

102 Aussi dit QAC, « question-answer-correction » (McHoul, 1978 : 191 ; Markee, 2000 : 71), « triade énonciative » (McHoul, 1978 : 191), « structure triple » (McHoul, 1990 : 355), IRE, « initiation-response-evaluation » (Johnson, op. cit. : 10 ; Seedhouse, 2001 : 362), « three-part pattern » (Woods, 1996 : 12), « triadic dialogue » (Gourlay, loc. cit.), ou « échange ternaire » (Bouchard, 2005), composé par trois mouvements « sollicitation », « réponse » et « évaluation » (Parpette et Peutot, 2006 : 174). À la fin des années soixante, Hoetker et Ahlbrand (1969 : 148) suggéraient une date de naissance vieille de 50 ans pour cet échange ternaire ; Richards (2006 : 52) attribue à Bellack et al. (1966) la paternité du schéma ; enfin, Gourlay (loc. cit. : 404) affirme qu'il a été décrit pour la première fois par Sinclair et Coulthard (1975).

103 Cf. Ten Have (op. cit. : 10).

cit. : 55) par rapport à la possibilité qu'un type d'interaction non institutionnelle ait lieu dans un contexte institutionnel ainsi reconnu, Seedhouse (1996 : 18-19) défend l'impossibilité d'un glissement interactionnel dans le contexte institutionnel de la rencontre en classe de L2 : si un tel glissement se concrétisait, le contexte institutionnel cesserait d'exister, il ne serait pas ressaisi tant que dure l'interaction non institutionnelle¹⁰⁴. Ainsi, l'interaction institutionnelle qui se produit dans le contexte institutionnel de la rencontre en classe de langue¹⁰⁵ peut être synthétisé selon les caractéristiques ci-dessous :

- il y a un partage inégal des droits interactionnels : les enseignants ont davantage de droits privilégiés concernant le choix du thème, la nomination du participant suivant et l'implémentation de stratégies de réparation du discours des participants (Markee et Kasper, loc. cit. : 492) ;
- l'apprentissage et l'éducation sont des objectifs préalables aux interactions se déroulant dans le contexte de la rencontre en classe de L2 – notamment la facilitation, voire l'encouragement, de l'apprentissage d'une L2. De ce fait, les interactions dans ce cas prennent en compte ces objectifs, ce qui implique l'introduction fréquente des thèmes ou contenus préalablement choisis par l'enseignant (Seedhouse, 1996 : 21-22 ; Walsh, 2002 : 3-4) ;
- il existe un ordre qui régule l'intervention des participants ; il existe aussi des règles qui déterminent quel type de contributions sont pertinents (Cicurel, 1993 : 202-203 ; Seedhouse, 1996 : 22 ; Hall, loc. cit. : 515) : les participants aux interactions dans le contexte de la rencontre en classe de L2 s'orientent vers des identités et des thèmes pertinent car solidaires des buts et des activités institutionnels.

L'extrait suivant, tiré des observations auprès de Candence¹⁰⁶, nous permettra d'illustrer les caractéristiques de la rencontre en classe de L2 telles que nous venons de les décrire :

1 C: so TODAY {carrying on with the theme} we're {going} on to
 2 something that's a little bit less:-°a little bit° less
 3 CHEERFUL (1.3)
 4 we're talking about <when STRESS affects our live and our

104 Selon Richards (2006 : 56) il est possible que des échanges ressemblant une conversation ordinaire – définie fondamentalement par un partage égalitaire des droits conversationnels – aient lieu en situation de rencontre en classe de L2 ; il serait nécessaire, pour prendre ceux-ci en compte, de modifier les catégories de description employées dans leur analyse afin d'intégrer des aspects relatifs à l'identité des participants. Nous y reviendrons dans le chapitre trois de cette première partie (§ 3.5.1).

105 Nous y reviendrons plus tard (§ 2.3).

106 Enseignante d'anglais L2 à l'Université de Glasgow, en Écosse.

```

5          work> (0.6)
6          {°in our XXX°}
7          (0.2)
8      AF:    °XXX°
9          (0.7)
10     {JU}:  °XXX + XXX°
11          ((papiers, 1.0))
12     FT:    it's cau[se many diseases
13     {C}:    [°yes°
14          (0.4)
15     {JU}:  {°yeah°}
→ 16     C:  WHAT↑
17          (0.2)
18     FT:    it's cause many diseases (0.5)
19          like hypertension
20     C:    hm-mm=
21     FT:    ={and} headache=
22     C:    =YES (2.8)
→ 23     and: >{#HOW do you know this↑#}<
24          (1.4)
25     FT:    how I know↑
26     C:    a-ha=
27     FT:    =I: {read}
28          (0.8)
29     C:    (.) a-ha (0.2)

```

Extrait 3 : Candence. « Stress » – réparation réparation et contrôle de l'interaction.

Candence propose aux apprenants un échange autour d'un thème précis, « stress » (ligne 3), notamment par rapport à l'impact qu'il peut avoir sur deux situations précises, « notre vie » et « notre travail » (lignes 4 à 5). FT s'auto-désigne comme locuteur suivant (ligne 12), elle présente des informations que, pour le moment, n'ont pas été sollicitées par Candence, qui semble légitimer FT comme interlocutrice suivante tout en chevauchant le tour de celle-ci (ligne 13). En ligne 16, Candence déploie une stratégie de réparation, initiée par elle et appliquée au discours de FT, qui semble chercher à résoudre une compréhension défailante chez Candence. FT répète sa contribution (ligne 18) et ensuite la développe (« hypertension ou les maux de tête », ligne 19). Candence montre son affiliation envers l'action de FT (ligne 22), suivie d'une longue pause (ligne 22) qui conduit à l'ouverture d'une nouvelle séquence par Candence, à travers laquelle elle demande à FT de justifier son action précédente (ligne 23), ce qui est accompli par le biais d'une courte négociation (lignes 25 à 29).

L'extrait ci-dessus suggère que la mise en œuvre de stratégies de réparation, dans le contexte de la rencontre en classe de L2, n'implique pas systématiquement la parution d'un problème nuisant à l'intersubjectivité¹⁰⁷ : autant la ligne 16 pointe vers une action de recherche de clarification de la part de Candence, confrontée avec un problème d'incompréhension, autant l'action qu'elle déploie en

107 Selon Schegloff et al. « [n]ot every correction is repair; not every problem in understanding implicates the operations of repair for its solution [...] » (loc. cit. : 7-8).

ligne 23 relève plutôt du contrôle qu'elle exerce sur l'interaction en cours¹⁰⁸. Pour Seedhouse, la réparation dans le contexte de la rencontre en classe de L2 dépend des objectifs (notamment pédagogiques) derrière l'interaction en cours (2004 : 143). Nous y reviendrons lorsque nous aborderons l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 d'un point de vue proche de la didactique des L2, dans le troisième chapitre de cette première partie.

108 Cicurel (1985, 1993 : 204) réfléchit au métalangage en tant qu'outil octroyant à l'enseignant d'une L2 une capacité de contrôle sur l'interaction plus grande que celle de n'importe quel autre participant, tandis que pour Hall, ce sont des renouvellements du schéma initiation-réponse-évaluation (loc. cit. : 519).

Synthèse.

Nous pouvons décrire l'analyse conversationnelle comme un faisceau extrêmement puissant avec lequel il est possible d'éclairer une surface très réduite, ce qui permet de faire apparaître des détails fins. L'analyse conversationnelle interprète l'interaction comme l'implémentation d'actions par les participants : chaque action détermine l'action suivante, d'autant plus que chaque action nouvelle est déterminée par les actions précédentes, le tout conformant un ordre interactionnel qui tend au maintien d'une intersubjectivité nécessaire pour l'aboutissement de l'interaction. La manière dont une action est mise en œuvre sous-entend la prise d'une décision, chez les participants, concernant leur façon de s'orienter vers l'interaction, ainsi que vers le reste des participants. Il existe des stratégies capables de remédier aux problèmes qui peuvent menacer l'intersubjectivité.

À travers l'observation et l'étude détaillée des actions réalisées par les participants à une interaction, l'analyse conversationnelle peut tirer des conclusions sur le comportement des participants. Or, l'analyse conversationnelle ne peut pas, à elle seule, donner accès à leurs motivations profondes – d'autant plus que ceci n'est pas son but. Certains contextes dits institutionnels peuvent déterminer la structure, le schéma conversationnel d'une interaction, ce qui doit être démontré par le biais d'une analyse rigoureuse. L'influence de ces contextes institutionnels peut être observée à partir de l'orientation des participants à l'interaction vers des identités préalables et pertinentes à l'interaction en cours. Tel semble être le cas des processus de l'enseignement et l'apprentissage des L2.

Appliquée à la RAL, l'analyse conversationnelle s'est montrée un outil prometteur, grâce à la possibilité qu'elle présente de repérer des séquences d'acquisition potentielles. Pour ce qui concerne la didactique des L2, l'application de l'analyse conversationnelle permet la détection de schémas d'interaction canoniques dans le contexte de la rencontre en classe de L2.

2. Apprendre une langue étrangère.

« Une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère qui est un apprentissage procédural est donc que le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses. » (Griggs, Carol et Bange, 2002 : 19).

« The general goal of language learning is the fluent, accurate, and pragmatically effective use of the target language. That is, learners generally aspire to speak without undue hesitation and fragmentation, without making (too many) linguistic errors, and without offending their interlocutors. » (R. Ellis, 2003 : 103).

Sommaire

- 2.1. Langues étrangères et RAL : la place de l'interaction
- 2.2. L'apprentissage d'une L2 dans la perspective socioculturelle
- 2.3. L'apprentissage d'une L2 en classe de L2
- 2.4. Au-delà de la classe de L2 : autonomie apprenante et TICE

Il nous semble juste d'affirmer que les (probablement très nombreuses) raisons qui peuvent provoquer l'envie d'apprendre une L2 à quelqu'un sont inversement proportionnelles aux modalités d'apprentissage (re)connues. Le Britannique David Block (2003 : 49-55), distingue trois contextes possibles pour l'apprentissage de toute L2 : (a) un contexte naturel, où l'apprenant, qui ne reçoit aucune instruction formelle, doit puiser dans ses propres compétences, ses stratégies et ses intuitions afin d'arriver à se créer une identité au sein de la communauté utilisant la langue cible ; (b) un contexte de langue étrangère, où il existe une instruction formelle qui est confiée à des institutions telles que l'école, le collège, le lycée ou l'université, ayant pour but l'enseignement d'une langue qui n'est pas officielle dans la communauté où se déroule cet enseignement ; (c) un contexte de langue seconde, qui entraîne aussi une instruction formelle, qui est confiée aussi à des institutions officielles, et dont le but est l'enseignement d'une langue qui est utilisée par les membres de la communauté où a lieu l'enseignement ; l'on peut ici parler de personnes migrantes, de réfugiés, ou encore d'étudiants faisant leurs études dans un pays étranger qui ont besoin d'une remise à niveau dans la langue du pays¹⁰⁹. Pour ce qui concerne les modalités d'apprentissage d'une L2, Le psycholinguiste hongrois basé en Angleterre Zoltan Dörnyei¹¹⁰ (2009 : 19) distingue entre un apprentissage « naturel » et un apprentissage « guidé » : le premier est associé au processus

109 La différence entre (b) et (c) serait donc d'ordre politique, plutôt que linguistique.

110 Cf. <http://www.nottingham.ac.uk/English/People/zoltan.dornyei> (site consulté le 11 août 2010).

d'acquisition d'une L1 du fait que l'auteur associe l'apprentissage naturel à des contextes dits « authentiques », où il existe la possibilité d'être exposé fréquemment à des modèles riches de la langue cible, ce qui a comme conséquence un développement graduel et automatique ; quant au deuxième type d'apprentissage, Dörnyei souligne que l'influence fondamentale de l'institution (responsables politiques, inspecteurs, éditeurs, enseignants) a pour conséquence une vision plus restreinte de la réalité sociale que celle de l'apprentissage naturel (ibid. : 20). Pour ce qui concerne l'apprentissage guidé d'une L2, le psychologue et psycholinguiste Nick Ellis¹¹¹ (2005 : 307) signale son effet durable.

Si on s'intéresse à la perspective des apprenants, les processus qui peuvent avoir lieu lors de l'apprentissage d'une L2 se définissent sur deux axes : la modalité de l'apprentissage, qui peut être guidé ou non guidé, et le statut de la langue en relation au lieu géographique et institutionnel où l'apprentissage se déroule, ce qui fait distinguer entre langue étrangère ou langue seconde. À partir de ces deux axes, on peut s'intéresser à des difficultés perçues chez les apprenants à l'égard de la maîtrise de certains aspects formels de la langue cible ; on peut aussi essayer de déterminer, à partir des résultats et des données, quelles sont les activités qui semblent avoir un impact positif en relation avec la qualité de l'apprentissage. Partant de l'observation et de l'étude de données, des modèles peuvent être esquissés afin d'expliquer les variables qui interviennent dans le processus d'apprentissage d'une L2 ; les mêmes données peuvent aussi servir de point de départ pour faire des recommandations par rapport aux modalités, ainsi qu'aux dynamiques, semblant les plus favorables à l'apprentissage. Deux domaines, distinctes certes, mais complémentaires, semblent se profiler : la didactique des L2 et recherche en acquisition des langues (RAL).

La didactique des L2 s'intéresse à des objets de recherche qui se situent autour de l'optimisation, en milieu scolaire ou institutionnel, des conditions de transmission d'une L2 en vue d'une optimisation de son apprentissage¹¹² (Bange, Carol et Griggs, 2005 : 54). Ce positionnement donne lieu à des domaines d'intervention tels que le développement de contenus, de curricula, de dispositifs, de protocoles d'apprentissage spécifiques, ainsi que de systèmes d'évaluation et de mesure des

111 Cf. http://web.mac.com/ncellis/Nick_Ellis/Home.html (site consulté le 11 août 2010).

112 Certains des auteurs qui ont participé au numéro de juillet 2010 de *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, dédié aux aspects épistémologiques autour de la didactique des L2, soulèvent sa fonction d'optimisation. Ainsi, Schneuwly et al. (2010 : 23-24) décrivent la didactique des L2 en utilisant des mots tels que « efficacité », « organisation », « objectifs », « progression », « définition », « théorisation », « production ». Chiss (2010 : 41), lui, se réfère aux « intérêts de connaissance attachés à la didactique », qu'il décrit comme comprenant la transmission des savoirs, des pratiques, des représentations et des attitudes des « disciplines réputées savantes ».

compétences des apprenants (Poteaux, 2003 : 84). Quant à la RAL, elle a pour objet d'observation un apprenant, ou d'un groupe d'apprenants¹¹³, dans le processus d'apprentissage d'une L2. Des observations pertinentes peuvent ainsi être produites concernant (a) l'ordre dans lequel certains éléments d'une langue cible – préalablement découpés selon des critères d'ordre (psycho/socio)linguistique – sont intégrés par les apprenants, (b) des aspects spécifiques, voire des éléments, isolables (lexicaux, syntaxiques, phonologiques) de la langue cible, dont l'assimilation comporte une certaine résistance chez les apprenants, (c) le repérage de circonstances ponctuelles, personnelles et contextuelles, qui peuvent déterminer, voire favoriser ou empêcher, le processus d'apprentissage d'une L2. On cherche à décrire les éléments, humains et matériaux, qui interviennent dans l'acquisition d'une L2, ainsi que les processus mentaux mis en œuvre lors du processus, ce qui mène idéalement vers une meilleure compréhension de la complexité des processus d'acquisition d'une L2. La distinction faite entre circonstances personnelles et contextuelles, d'une part, entre les éléments humains et matériaux et les processus mentaux, d'autre part, pointent vers deux tendances actuelles en RAL : la RAL dite cognitive et la RAL dite socioculturelle¹¹⁴. Pauline Foster¹¹⁵ et Amy Snyder Ohta¹¹⁶ (2005 : 402-404) caractérisent les différences entre ces deux tendances¹¹⁷ à partir de quatre critères : le concept d'acquisition, l'intérêt du chercheur, le concept de progrès dans la maîtrise de la L2 et la méthodologie employée. Ainsi, pour les auteures (ibid.), la RAL cognitive voit l'acquisition comme un processus mental à travers lequel des structures morphosyntaxiques, phonologiques et lexicales sont intégrées, tandis que la RAL socioculturelle voit l'acquisition comme un processus social dans lequel le contexte et les participants seraient indissociables. La RAL cognitive s'appuie fondamentalement sur des procédés quantitatifs : ceci est cohérent avec une démarche expérimentale, dans laquelle les variables sont contrôlées, mesurées et maîtrisées, et qui vise la généralisation des résultats et l'établissement de relations de cause à effet entre les variables observées et les résultats obtenus. La RAL socioculturelle adopte une démarche qualitative : l'observation se dirige vers l'analyse des détails

113 Pour Freeman et Johnson (1998 : 411), la RAL porte un regard sur le processus d'apprentissage d'une L2 qui relève d'une perspective individualiste.

114 Dans son chapitre dédié à la RAL socioculturelle, R. Ellis (2003 : 175) caractérise la RAL cognitive comme la tendance dominante ; elle est décrite par la métaphore informatique, selon laquelle l'esprit humain serait comme une boîte noire contenant, voire cachant, le savoir.

115 Cf. <http://www.smuc.ac.uk/ccca/staff/pauline-foster.htm> (site consulté le 11 août 2010).

116 Cf. <http://depts.washington.edu/asianll/people/faculty/aohta.html> (site consulté le 11 août 2010).

117 Trois ans avant la prise de position vraisemblablement militante de Firth et Wagner (1997) en faveur d'une RAL socioculturelle, Van Lier (1994) décrivait une image de la RAL qui intégrait, dans un équilibre difficile, des tendances proches de la RAL cognitive et la RAL socioculturelle, ainsi que de la linguistique appliquée.

propres à des situations d'apprentissage qui comptent un nombre restreint de participants, ce qui rend impossible toute relation causale, ainsi que toute généralisation des conclusions obtenues. Au-delà de ces différences, ce qui rassemble les deux tendances est, selon Foster et Amy Ohta (ibid.) l'intérêt par l'interaction avec d'autres interlocuteurs en tant qu'élément soupçonné favoriser le développement dans la L2¹¹⁸.

La RAL, qu'elle soit cognitive ou socioculturelle, suppose une disposition à observer et à décrire des processus d'apprentissage¹¹⁹, tandis que la recherche en didactique des L2 penche davantage vers la prescription, notamment par rapport aux processus d'enseignement et de transmission de contenus (Poteaux, loc. cit. : 84). En effet, pour le Britannique Nick Andon¹²⁰ et l'Allemand Johannes Eckerth¹²¹ (2009 : 286-287) les théories issues de la RAL ne s'intéressent qu'aux conditions nécessaires et suffisantes pour qu'il y ait de l'acquisition, alors que les théories sur l'apprentissage d'une L2, doivent aussi prendre en compte les éléments qui facilitent l'apprentissage, ainsi que ceux capables de le rendre efficace et qui sont pertinents en fonction du contexte ; cela entraîne le recours à des domaines autres que strictement linguistiques, tels que la psychologie, les sciences de l'éducation, ou la sociologie, comme il est habituel en didactique des L2¹²². Or, la RAL et la didactique ne sont pas des domaines étanches : nous trouvons des approches en didactique des L2 qui suivent parfois une démarche d'observation par le biais de laquelle l'on repère des aspects susceptibles d'être améliorés dans le cadre d'une situation d'apprentissage en milieu scolaire¹²³ (Poteaux, loc. cit. : 85).

Notre recherche décrit et analyse des situations d'apprentissage dans des milieux universitaires exogènes : les participants apprenants, des jeunes adultes, étudiants étrangers dans des universités

118 Les deux tendances en RAL proposées sont en phase avec la théorie des systèmes dynamiques, actuellement à l'avant-garde de la RAL (de Bot et al., 2007 : 11).

119 La description et l'explication des processus d'acquisition d'une L2 constituent pour R. Ellis (1999 : 17) les objectifs principaux de la RAL.

120 Cf. <http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education/staff/nandon.html> (site consulté le 11 août 2010).

121 Cf. http://www.slm.uni-hamburg.de/jaas_slf/eckerth.html (site consulté le 11 août 2010).

122 Poteaux (loc. cit. : 84) décrit la didactique comme un « domaine carrefour ». D'une manière similaire, Freeman et Johnson (loc. cit. : 413) affirment qu'à fin de comprendre les différents éléments qui participent dans la formation d'enseignants de L2 l'on doit avoir recours à des disciplines telles que la linguistique appliquée, la RAL et la psychologie.

123 Cf. « recherche-action » (Narcy-Combes, op. cit. : 112-123).

européennes¹²⁴, suivent des formations pour apprendre la langue vernaculaire du pays¹²⁵. C'est dans le cadre d'une rencontre « en classe » (§ 2.3) – un apprentissage guidé et institutionnalisé – que ces processus d'enseignement et d'apprentissage se sont matérialisés. Les situations d'enseignement observées s'étant déroulées dans des milieux exogènes par rapport aux participants apprenants – ce qui implique un degré important d'immersion dans une communauté d'utilisateurs de la langue cible –, il serait irréaliste de nier l'influence que les contextes extérieurs à la rencontre ont eue sur le développement des compétences socio-langagières des apprenants observés¹²⁶ : c'est ce que suggère N. Ellis (2005 : 331), lorsqu'il établit une relation de causalité entre le degré de développement de la connaissance métalinguistique déclarative explicite d'un apprenant¹²⁷ et le contexte où a lieu l'apprentissage. Or, nous ne nous sommes pas donné les moyens de mesurer cette influence, compte tenu qu'il s'agit d'un élément qui échappe à la problématique traitée dans notre travail, concerné par la gestion des interactions que mènent des enseignants des L2 dans des contextes relevant d'un enseignement et un apprentissage guidé et institutionnalisés.

Dans le chapitre antérieur, il a été question de décrire un profil de l'individu en milieu social selon la perspective des sciences humaines et sociales ; dans ce deuxième chapitre, plus centré sur l'enseignement et l'apprentissage des L2, nous présenterons d'abord un aperçu de ce que la RAL cognitive entend par acquisition, notamment par rapport à l'interaction en L2. Ensuite, nous nous attarderons sur le commentaire des perspectives socioculturelles en RAL. Dans un troisième temps, nous tâcherons de décrire et justifier « la classe » comme contexte social et d'apprentissage ayant un mode de fonctionnement propre ; nous passerons aussi en revue les postures en RAL concernant le milieu de « la classe ». Nous esquisserons ensuite une conception de l'interaction qui a lieu dans « la classe » en tant que discours institutionnel mettant en place des rôles et des fonctions systématiques chez les participants, selon la perspective de la RAL, mais aussi de la didactique des L2. Finalement, nous commenterons brièvement les apports des technologies de l'information et de la communication (TICE) dans le cadre de dispositifs d'enseignement d'une L2.

124 Le *Language Centre* de l'Université de Glasgow, en Écosse ; le Département de Français Langue Étrangère de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, en France ; les *Cursos de Español Lengua Extranjera* de l'Université de Malaga et le *Centro de Lenguas* de l'Université d'Almeria, en Espagne.

125 L'anglais à l'Université de Glasgow, en Écosse, le français à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, en France, l'espagnol à l'Université de Malaga et à l'Université d'Almeria, en Espagne.

126 L'étude de Catherine Carlo (1998) à propos de l'influence du discours d'un natif sur l'expression des modalités épistémiques chez trois apprenants de français en milieu universitaire dans le cadre d'interactions duelles institutionnelles précise comment l'exposition de ces trois apprenants à la langue cible en dehors des rencontres programmées échappe au contrôle de l'étude.

127 Nourrie en partie par la maîtrise de la langue maternelle de l'apprenant (cf. Griggs, Carol et Bange, loc. cit. : 18).

2.1. Langues étrangères et RAL : la place de l'interaction.

« Il ne suffit donc pas de communiquer dans une classe de langues pour apprendre une langue étrangère. Bien que les tâches communicatives créent les conditions favorables, ce sont les conduites langagières que les apprenants adoptent en les réalisant qui constituent le facteur le plus déterminant pour leur apprentissage. » (Griggs, Carol et Bange, loc. cit. : 28).

L'abandon des présupposés béhavioristes à la fin des années cinquante¹²⁸ – du 20ème siècle – ouvre la voie, non seulement à un regard différent sur les langues et le langage, mais aussi de leur apprentissage : en traçant les principaux jalons de la conception de l'interaction dans la perspective de la RAL, Susan Gass¹²⁹, Alison Mackey¹³⁰ et Teresa Pica¹³¹ (1998 : 300) suggèrent une date de naissance du domaine, autour des années soixante-dix¹³², coïncidant avec l'intérêt croissant exprimé par la linguistique appliquée envers des objets de recherche éloignés de l'intuition des linguistes, proches de groupes et de communautés linguistiques observables¹³³. Quarante ans plus tard, la RAL continue d'approfondir l'étude d'un objet de recherche qui n'a pas encore été épuisé : toute la difficulté du domaine réside dans la tentative de chercher à décrire des processus ayant lieu au-delà du champ d'observation directe des chercheurs, c'est-à-dire, dans la boîte noire des apprenants (N. Ellis, 2007 : 24 ; Dörnyei, 2009 : 43). Comme le souligne Dörnyei (ibid. : 42-43), la recherche en psycholinguistique s'est traditionnellement appuyée sur des techniques d'observation telles que la mesure du temps de réaction de sujets-informateurs devant répondre à des stimuli¹³⁴, ou encore sur la construction de modèles computationnels complexes censés reproduire les modes de fonctionnement du cerveau humain, ce qui permettrait par la suite de tirer de conclusions, toujours

128 Coïncidant avec l'apparition du *Syntactic Structures* de Chomsky (1957), et aussi avec le commentaire critique par celui-ci (1959) du *Verbal Behavior* de Skinner (1957), cf. Block (op. cit. : 12-31) pour un aperçu historique autour de la RAL. Pour ce qui concerne l'abandon du béhaviorisme, Castagnaro (2006) remet en question l'association répandue entre la psychologie béhavioriste de Skinner et la méthode audio-orale d'enseignement et d'apprentissage des L2.

129 Cf. <https://www.msu.edu/user/gass/> (site consulté le 11 août 2010).

130 Cf. http://web.me.com/mackeya/ALISON_MACKEY/ALISON_MACKEY.html (site consulté le 11 août 2010).

131 Cf. <http://www.gse.upenn.edu/faculty/pica> (site consulté le 11 août 2010).

132 Bien que certains auteurs datent la naissance de la RAL autour de la fin des années soixante (cf. R. Ellis, 2003 : 21), Block (op. cit. : 12-13) la situe entre les années quarante et cinquante, à la suite de la conjonction de trois phénomènes : (a) la collaboration entre l'armée américaine et des linguistes comme Bloomfield et Fries, en vue du développement d'une méthodologie pour l'apprentissage des langues étrangères, ce qui a entraîné une conception institutionnalisée de l'apprentissage des L2s ; (b) la consolidation de la linguistique structurale américaine, ayant pour but la description des règles du langage à partir de l'observation en milieu naturel, ce qui relève d'une théorie sur la langue ; (c) la consolidation du béhaviorisme, qui comporte une théorie sur l'apprentissage.

133 Comme l'apparition des ouvrages de Labov (1972) et Hymes (1971), par exemple, en témoignent, cf. Block (op. cit. : 60-64).

134 Le calcul de ce temps de réaction permet l'élaboration d'hypothèses concernant les zones du cerveau mobilisées pour répondre aux stimuli (ibid.).

limitées, sur cet organe¹³⁵. L'incorporation de techniques d'observation de pointe telles que le scanner (ibid. : 54), voire de méthodes issues de la biologie moléculaire, ou encore l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf)¹³⁶ (N. Ellis, 2005 : 310), permettent aux chercheurs s'intéressant aux aspects cognitifs du langage de repousser les limites de leur champ d'observation. Or, un résidu d'interprétation demeure malgré l'incorporation de ces moyens : ce n'est pas parce que l'on peut aujourd'hui mesurer avec exactitude les champs magnétiques qui se créent à la suite des variations électriques autour des synapses (Dörnyei, 2009 : 55) que l'on peut déterminer la portée de ce processus biologique par rapport à l'apprentissage d'une L2¹³⁷.

Les tendances actuelles en RAL suggèrent des analogies entre l'acquisition d'une L2 et la théorie du chaos, indiquant la non-linéarité de l'apprentissage d'éléments sociolinguistiques et culturels (Larsen-Freeman, 1997 : 151 ; 2002 : 38 ; 2007 : 35). Ce chaos est décrit par le psycholinguiste Kees de Bot¹³⁸ (2008b : 167) comme entraînant une imprévisibilité, plutôt que comme l'absence d'ordre. Le processus de développement d'une L2 peut ainsi être décrit comme un système dynamique : c'est sur l'ensemble des éléments qu'intègrent le système que l'attention est portée, plutôt que sur une partie (Larsen-Freeman, 2002 : 38 ; de Bot, 2008b : 167; Larsen-Freeman et Cameron, 2008), si bien que les changements soufferts par l'une des variables du système auraient des conséquences sur son ensemble (Larsen-Freeman, 2002 : 39 ; de Bot, 2007 : 8 ; Larsen-Freeman et Cameron : 201-202). Approcher l'étude du développement d'une L2 en tant que système dynamique entraîne la prise en compte des éléments que constituent cette L2 comme étant sensibles au contexte, si bien qu'ils changeraient dès qu'ils sont mobilisés (cf. Larsen-Freeman, 2002 : 39-40).

Ces positionnements théoriques représentent des avancées conceptuelles qui poussent la RAL vers de nouvelles lignes de recherche (Larsen-Freeman, 2002 : 33). Malgré les difficultés inhérentes à l'observation et à l'analyse de son objet sensible, la discipline a constitué un corps de connaissances empiriques solide ; nous nous faisons l'écho de celles s'intéressant à la relation entre l'interaction et l'acquisition d'une L2.

135 Pour de Bot (2008b : 169) c'est seulement par le biais de simulations conçues selon la rigueur du langage mathématique que l'on peut songer à valider des hypothèses concernant les interactions qui se produisent au fil du temps parmi les variables d'un système complexe, dont le développement d'une L2.

136 « Functional magnetic resonance imaging (fMRI) » en anglais. Cf. de Bot (2008a) pour un compte rendu de ces techniques.

137 Confronté à l'abondance d'études s'intéressant au rapport entre l'imagerie cérébrale et le plurilinguisme (« *multilingualism* » en anglais), de Bot (2008) explique que les résultats sont encore loin d'être concluants. Pour l'auteur (ibid. : 113) rien n'indique que cette situation change dans l'avenir proche.

138 Cf. <http://www.rug.nl/staff/c.l.j.de.bot/index> (site consulté le 11 août 2010).

2.1.1. Concepts clés en RAL : interlangue, input et interaction.

« [...] our interaction with others constantly provide pedagogical moments or learning opportunities. » (Van Lier, 1998 : 128).

La manière la plus simple d'expliquer l'apprentissage d'une L2, selon la RAL cognitive, renvoie vers le modèle input-output proposé par Michael Long¹³⁹ dans les années quatre-vingts : l'apprenant reçoit de l'input venant de l'extérieur, cet input est traité par l'apprenant à l'intérieur de sa boîte noire, en vue d'une éventuelle production d'output (Waring, loc. cit. 2008: 579)¹⁴⁰. L'apprentissage d'une L2 entraîne le passage par la L1 de l'apprenant vers la langue cible ; ce passage se révèle extrêmement complexe (Narcy-Combes, op. cit. : 137-142), si bien que des variables¹⁴¹ de difficile observation opèrent au niveau de la cognition de l'individu. Certains auteurs ont réussi à décrypter de manière détaillée certaines de ces variables, dont la prise de conscience (Schmidt, 1990) ou la motivation (Clément, Dörnyei, Noels, 1994 ; Dörnyei, 2003 ; Guilloteaux et Dörnyei, 2008). Ainsi, des aptitudes spécifiques à l'apprentissage d'une L2 ont été répertoriées dans la littérature produite par RAL : Dörnyei (2003) réfléchit aux origines d'une aptitude spécifiquement langagière, dont il décrit les éléments dans le détail ; ailleurs, cet auteur (Dörnyei, 2006 : 50) propose, en reprenant un modèle de Peter Skehan (1998 ; 2002), un ensemble de compétences spécifiques que tout apprenant mobilise dans le processus d'apprentissage d'une L2 : contrôle de l'attention, capacité à encoder phonétiquement, sensibilité à la grammaire, automatisation, capacité à produire des chaînes d'éléments, mémoire de travail, mémoire intégrative et mémoire de stockage¹⁴². Le processus d'apprentissage d'une L2 entraîne ainsi une complexité tout aussi grande que l'observation et la postérieure description des éléments nécessaires pour la caractériser¹⁴³.

Il existe un consensus autour du concept d'interlangue, en tant que réseau que l'apprenant d'une L2 construit au fur et à mesure qu'il ou elle évolue dans son processus d'apprentissage. L'interlangue doit être comprise comme un réseau de connaissances sensible et dynamique¹⁴⁴ où l'apprenant

139 Cf. <http://www.languages.umd.edu/SLAA/mlong.html> (site consulté le 11 août 2010).

140 Dans un exercice de synthèse extrême, Waring (ibid.) propose que l'apprentissage d'une L2 équivaut pour la RAL cognitive à un processus de codage et de décodage.

141 Narcy-Combes (op. cit. : 46-51) répertorie la mémoire, l'attention, l'aptitude et la motivation.

142 « Attentional control », « phonetic coding ability », « grammatical sensitivity », « automatization », « chunking », « working memory », « integrative memory » et « retrieval memory » en anglais (ibid.).

143 N. Ellis (2007 : 24) suggère que l'échelle de temps sur laquelle opèrent les processus d'acquisition d'une L2 est de l'ordre des dixièmes de second, plutôt que des mois, voire de la (très) longue durée.

144 Ce qui distingue diamétralement la RAL actuelle des conceptions behavioristes des années quarante et cinquante concernant

intègre, entre autres, des éléments – morphosyntaxiques, lexicaux, phonétiques – empruntés de sa L1 afin de se représenter le fonctionnement de la L2 ; ainsi, à un extrême d'un côté de l'interlangue demeure le risque de « nativisation » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005 : 49 ; Narcy-Combes, op. cit. : 27), tandis que de l'autre se définit la possibilité d'atteindre un niveau de maîtrise de la langue cible plus ou moins conforme.

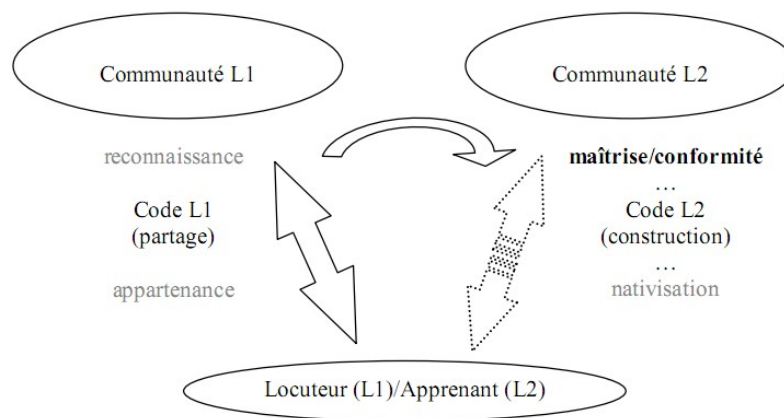


Figure 6 : Le dynamisme de l'interlangue.

Rod Ellis¹⁴⁵ (2003 : 29) caractérise l'interlangue comme un conglomérat de systèmes, et non pas comme un système unique ; les différentes composantes de l'ensemble sont grammaticalisées et restructurées en permanence par l'apprenant afin d'intégrer des éléments nouveaux de la L2. Il s'agit d'un travail d'ajustement par le biais duquel l'apprenant compare ses propres modèles temporaires de la L2 avec ceux auxquels il ou elle est exposé(e) ; à la suite de ces comparaisons, des modifications peuvent avoir lieu, qui prennent parfois des mois, voire des années, avant de ressembler à des modèles conformes, et reconnus comme tel par la communauté L2. L'interlangue¹⁴⁶ opère dans toute production de, contact avec ou exposition à, la L2 – compréhension auditive ou lectrice, production orale ou écrite. Des études en RAL tâchent de décrire ces différents rapports avec une L2 en fonction d'intérêts de recherche précis ; notre étude portant sur la gestion de l'interaction par les enseignants, face à un groupe d'apprenants lors de la rencontre en classe de L2, nous ferons ici seulement référence à des recherches issues de la RAL s'intéressant à la place de l'interaction dans l'apprentissage d'une L2. Certains chercheurs en RAL, dont la position est proche

l'apprentissage des L2.

145 Cf. <http://artsfaculty.auckland.ac.nz/staff/?UPI=rell035> (site consulté le 11 août 2010).

146 Voir l'ensemble de systèmes d'interlangues, si l'on suit la caractérisation de R. Ellis (2003).

des perspectives socioculturelles, critiquent la rigidité qu'entraîne la conception de l'interlangue comme continuum : une telle conception implique l'idéal d'un point d'arrivée où l'apprenant deviendrait locuteur expert, voire bilingue¹⁴⁷ (cf. Larsen-Freeman, 2002 : 36). Ainsi, Alan Firth¹⁴⁸ et Johannes Wagner¹⁴⁹ (1998 : 91) insistent sur la nature temporaire et dynamique des compétences langagières, si bien que pour ces auteurs, tout utilisateur d'une langue demeure aussi un apprenant, où qu'il se trouve dans son processus d'apprentissage. Cette position recoupe les tendances en RAL proche des systèmes dynamiques que nous avons esquissées un peu plus haut (§ 2.1).

Lorsqu'on s'intéresse à la relation entre interaction et les processus d'acquisition que celle-ci peut déclencher (Pica, 1994), par exemple chez un groupe d'utilisateurs dont la L1 est différente de la L2 dans laquelle ils interagissent, la référence à l'« hypothèse de l'interaction »¹⁵⁰ est incontournable : c'est par le biais d'une exposition à de l'input produit dans le L2 que des développements peuvent avoir lieu au niveau de l'interlangue des apprenants, plus précisément à travers un input compréhensible, résultant des négociations du sens conduisant à des ajustements des productions de certains des interlocuteurs lors de l'interaction (Pica, 1987 : 8 ; 1994 : 501 ; R. Ellis, 1997 : 109 ; Gass, Mackey et Pica, 1998 : 301 ; Swain et Lapkin, 1998 : 321 ; Mackey, 1999 : 583-584). Ainsi, selon R. Ellis (2003 : 80), il existe trois conditions pour que l'interaction dans la L2 favorise le développement de l'interlangue d'un apprenant : (a) que les modifications qui se produisent au cours de l'interaction en L2 conduisent au repérage d'un input compréhensible ; (b) que les apprenants aient un retour sur leurs productions, voire sur leur prestation, dans la L2 ; (c) que les apprenants aient l'occasion de reprendre leurs propres productions en L2, notamment celles qui ont pu conduire à des situations où l'intercompréhension a été défailante. La négociation du sens, à l'origine des évolutions dans l'interlangue des apprenants, donc à l'origine des opportunités d'apprentissage selon la RAL cognitive (Waring, 2008 : 579), fait référence à un type de discours qui sert à traiter les problèmes éventuels de compréhension lors des interactions entre locuteur-apprenant d'une L2 et un locuteur natif (R. Ellis, 2003 : 71) ; cette négociation sert par ailleurs à donner des occasions aux apprenants de prendre conscience du décalage entre la L2 qu'ils apprennent et la leur. Selon Bertin, Gravé et Narcy-Combes (2010), ces interactions se caractérisent par un débit plus lent, davantage de

147 Alors que N. Ellis (2008 : 93) revendique une conception dynamique de l'acquisition de la langue, ainsi que de son usage, il signale les différences entre l'acquisition d'une L1 et une L2 : la maîtrise atteinte par un apprenant vis-à-vis une L2 donnée sera toujours inférieure à celle d'un enfant à l'égard de son L1.

148 Cf. <http://www.ncl.ac.uk/ecls/staff/profile/alan.firth> (site consulté le 11 août 2010).

149 Cf. <http://www.sdu.dk/staff/wagner.aspx> (site consulté le 11 août 2010).

150 « Interaction hypothesis » en anglais original, cf. R. Ellis (in R. Ellis, 1999 : 3-6) pour une brève caractérisation.

gestes, et des pistes contextuelles additionnelles¹⁵¹. Ainsi, selon Pica (1987 : 4), le type d'interaction sociale le plus favorable au développement de l'interlangue est celui dans lequel les apprenants et leurs interlocuteurs partagent le besoin et l'envie de se comprendre mutuellement : si on cherche à ce que l'interaction facilite le développement d'une L2, il est nécessaire que les apprenants bénéficient d'occasions de produire d'output (Mackey, loc. cit. : 559). Par ailleurs, selon la RAL, afin que les apprenants atteignent une maîtrise conforme de la L2, ils doivent pouvoir retravailler, voire modifier, syntaxiquement leurs productions¹⁵² suite aux négociations (Pica, 1994 : 501). Il s'agit, donc, de permettre la production d'un output modifié. En effet, selon Gass, Mackey et Pica (loc. cit. : 305), sur le plan de l'apprentissage d'une L2, l'interaction doit être regardée comme un élément facilitateur d'un apprentissage potentiel, et non pas comme une cause d'éventuelle acquisition¹⁵³, d'autant plus que la simple exposition à l'input ne garantit pas l'intégration des aspects relatifs au fonctionnement d'une L2 (Pica, 1994 : 500).

Dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 en milieu guidé¹⁵⁴ R. Ellis (1997 : 110) signale l'importance spéciale de l'input, en raison de sa sensibilité à des manipulations opérées de l'extérieur. Une distinction est faite entre l'apprentissage explicite et implicite, dans la mesure où chacun résulte d'un processus d'apprentissage différent :

- l'apprentissage explicite suppose des intentions de la part de l'apprenant, si bien qu'il prend en compte consciemment les propriétés formelles de l'input ; il repère et identifie aussi des éléments dans sa connaissance implicite. En outre, l'apprentissage explicite implique la construction de règles ou de généralisations ;
- l'apprentissage implicite est incident¹⁵⁵ : il suppose une certaine intégration des formes linguistiques présentées par l'input ; par contre, il n'entraîne aucune prise de conscience par rapport à la logique syntaxique, phonétique, morphologique (ou autre) selon laquelle ces

151 Cf. la description que R. Ellis (2003 : 272-273) propose du discours de l'enseignant (« teacher talk » en anglais), caractérisé par des simplifications phonologiques, lexicales, grammaticales et discursives.

152 « Modified output » en anglais.

153 Ce qui semblerait une affirmation propre des courants béhavioristes des années cinquante, tel qu'ils se sont matérialisés, aux fins d'apprentissage d'une L2, dans la méthode audio-orale (cf. Horwitz, 2000 : 528-531 ; Germain, 2001 : 141-152, Dörnyei, 2009 : 274). Cf. Castagnaro (loc. cit. : 520) lorsqu'il affirme que si la méthode audio-orale est la traduction de la psychologie de Skinner dans le domaine de la pédagogie des langues, il s'agit, pour le moins, d'une grosse erreur de traduction.

154 « Instructed L2 acquisition » en anglais.

155 Selon R. Ellis (2003 : 3) un travail sur la L2 à partir de tâches peut conduire vers un apprentissage incident, situé dans le contexte d'activités qui ressemblent le monde extérieur ; cet apprentissage est à l'opposé de l'apprentissage dit intentionnel, propre d'un travail à partir d'exercices.

formes linguistiques, que l'apprenant intègre, sont construites (ibid. : 115-118).

Pour Dörnyei (2009 : 141) la différence entre apprentissage explicite, ou intentionnel, et apprentissage implicite, ou incident, porte aussi sur l'éventuel caractère institutionnel de la situation au cours de laquelle l'apprentissage peut avoir lieu : selon cet auteur, un apprenant participant à une situation d'apprentissage intentionnel aurait été informé préalablement qu'il serait examiné des contenus auxquels il est exposé ; par contre, un apprentissage incident ne comporterait pas cette dimension d'évaluation, si bien qu'il ressemblerait à un apprentissage naturel.

Le processus d'apprentissage se complète, toujours selon R. Ellis (1997 : 119), lorsque l'input devient connaissance implicite, ce qui entraîne deux étapes : (a) l'apprenant ne traite pas la totalité de l'input auquel il est exposé : il ne travaille qu'à partir d'un intake¹⁵⁶ qu'il retient par le biais de sa capacité à repérer des éléments dans l'input (mémoire à court et moyen terme de l'apprenant) ; (b) l'intake intègre l'interlangue de l'apprenant (mémoire à long terme de l'apprenant), tout en la modifiant¹⁵⁷. Dans un ouvrage plus récent R. Ellis (2003 : 80) suggère que, selon l'« hypothèse de l'interaction », plus les occasions de négocier du sens sont nombreuses, plus l'acquisition d'une L2 est facilitée, plus elle est probable.

156 Corder (1967, cité par Gass et Selinker, 2001 : 260 et Block, op. cit. : 17) distingue entre input et intake : le premier fait référence à ce à quoi l'apprenant est exposé, tandis que le deuxième relève de ce qu'il arrive à intérioriser.

157 Cf. Narcy-Combes (op. cit. : 141, fig. 31).

Synthèse.

La principale difficulté de la RAL est la nature opaque de son objet : la capacité d'observation des chercheurs étant limitée par des frontières physiques – partiellement franchissables avec les technologies d'observations actuelles¹⁵⁸, mais dont l'interprétation demeure compliquée – l'étude de processus d'apprentissage chez des apprenants en RAL reste souvent une question approximative, car interprétative, qui doit chercher parfois des appuis dans de champs disciplinaires variés, afin de pouvoir élargir la portée de ses propres moyens. Ces difficultés perçues ne remettent pas en question la légitimité de la RAL, dont l'observation empiriquement irréprochable a réussi à constituer dans une quarantaine d'années un ensemble de concepts pertinemment construits ; au contraire, ce sont les propres limitations en RAL qui animent des controverses favorisant le développement du domaine.

En ayant recours à des études issues de la RAL, l'apprentissage d'une L2 a été caractérisé comme un processus complexe dans lequel opèrent de nombreux facteurs. Quant à la sensibilisation et à la production orale en L2, l'interaction a été décrite comme un élément potentiellement facilitateur d'apprentissage : un contexte favorable à des échanges permettant la négociation du sens et la modification des productions, dans lequel s'engagent activement les apprenants et leurs interlocuteurs, peut conduire vers des développements dans l'interlangue des apprenants. L'interlangue a été comparée à un réseau de connaissances hétéroclite d'ordre linguistique permettant l'apprenant d'attendre un niveau conforme dans la langue cible à travers un processus dépendant de facteurs individuels, mais aussi environnementaux.

Nous abordons le processus d'apprentissage d'une L2 selon les théories socioculturelles adoptées par certains courants en RAL.

158 Cf. Dörnyei (2009 : 42-78).

2.2. L'apprentissage d'une L2 dans la perspective socioculturelle.

« Meanings do not sit in minds and are transferred in words, they are constructed in action. » (Van Lier, 1998 : 132).

« Dans l'apprentissage d'une langue, l'imbrication du cognitif et du social est étroit. D'une part, l'apprentissage tend à rejoindre une norme conventionnelle afin de rendre possible la communication sociale. D'autre part, le mécanisme cognitif est mis en mouvement par la coopération sociale qui permet à l'apprenant de dépasser les limites de son savoir déjà atteint. ». (Griggs, Carol et Bange, loc. cit. : 20).

« Cognitive factors such as attention, working memory, implicit categorization and tallying, interference, consciousness and explicit learning are the heart of SLA [...] as social, affective, and cultural motivations are its soul [...] ». (N. Ellis, 2007 : 24).

« Alors que les fonctionnalistes et les générativistes envisagent leur objet de recherche comme l'étude de l'acquisition de capacités grammaticales et discursives en langue étrangère pour l'interactionnisme, l'enjeu majeur est la description du processus de socialisation en langue étrangère. Il s'agit d'observer l'appropriation des capacités langagières qui permettent d'accéder à une nouvelle communauté sociale. Pour ce courant de la pensée, les activités cognitives d'appropriation ne peuvent être analysées hors de leurs dimensions sociales ; ce sont des activités socialement situées. » (Véronique, 2010 : 81).

Dans le volet précédent nous avons illustré brièvement la relation entre l'interaction et l'acquisition de certains aspects relatifs au fonctionnement d'une L2 selon les propos de la RAL¹⁵⁹ : il a été suggéré que l'étude de ce processus entraîne une grande complexité, d'autant plus que la possibilité d'établir des principes généraux se heurte contre les caractéristiques uniques de chaque individu. Il a été aussi question d'illustrer comment la RAL conteste le courant béhavioriste dominant jusqu'aux années soixante : pour la RAL, l'apprentissage est un processus dynamique et fluctuant, dont la complexité dépasse un schéma basé sur la répétition et le renforcement positif¹⁶⁰. Dans les pages qui suivent, nous affinons certains aspects autour de la complexité de l'apprentissage d'une L2 en ayant recours aux courants en RAL proches des théories socioculturelles, parfois critiques vis-à-vis de certaines études issues de la RAL dite cognitive.

2.2.1. Médiation, parole et négociation du sens en contexte.

Il semble logique qu'une conception de l'apprentissage allant contre le monolithisme et la linéarité du béhaviorisme tâche de trouver des bases psychologiques à partir desquelles elle peut bâtir sa nouvelle conception. Ainsi, la RAL trouve dans la pensée de Vygotsky les repères lui permettant de

159 Notamment par rapport à la relation entre interaction et compétence de production orale.

160 Cf. Germain (op. cit. : 141-152).

commencer l'étude de l'apprentissage d'une L2 tout en prenant en compte ses variables multiples et complexes.

Les principales contributions de la psychologie de Vygotsky à la RAL sont : d'une part, la conception de la conscience humaine comme un produit partiel du contexte social dans lequel des individus agissent activement (Lantolf et Appel, 1994 : 7) ; d'autre part, la compréhension de l'action en tant qu'élément dépendant d'un objectif et se réalisant à travers une négociation entre deux parties, dont l'une est un expert et l'autre un apprenti, et ce par le biais d'un discours de médiation (ibid : 10). Cette médiation, ou étayage¹⁶¹, qui met en contact deux individus au cours d'une interaction, peut-être visant un but commun, sert à ce que l'expert mette en place des conditions de soutien¹⁶², en vertu desquelles l'apprenti arrivera, ou pas, à développer ses compétences et ses connaissances autour d'une activité donnée (Donato, 1994 : 40). Cela recoupe les propos théoriques, issus de la RAL, présentés dans le volet antérieur (§ 2.1.1), selon lesquels l'interlangue des apprenants d'une L2 bénéficieraient des possibilités de négociation du sens¹⁶³ et de modification de l'interaction (ibid. : 43).

À partir des concepts empruntés à Vygotsky naît un modèle de connaissance qui résulte de la construction conjointe que réalisent les participants à une interaction sociale (Williams et Burden, 1997 : 46). Nous ne parlons pas de connaissances absolues et inamovibles, mais plutôt de connaissances fluctuantes et ponctuelles qui changent en fonction des parties participant à la co-construction du contexte¹⁶⁴. Il s'agit donc d'une cognition flexible, capable de s'adapter aux contextes sociaux, institutionnels et interactifs : une cognition située (Mondada et Pekarek Doehler, 2000 : 5) et partiellement façonnée par les domaines sociaux qui la rendent possible (Mondada et Pekarek Doehler, 2004 : 501). Cette négociation du sens est conduite par le biais d'une parole

161 Dans le contexte d'un enseignement de L2 guidé, Walsh (2002 : 18) distingue entre le travail d'étayage, d'une part et, d'autre part, l'habitude, observée chez certains enseignants de L2, de compléter les tours de parole des apprenants : cette complétion ne relèverait pas d'un travail d'étayage, d'autant plus qu'elle réduirait, voire entraverait, les opportunités de communication chez les apprenants. Ceci nous semble particulièrement prenant lorsque le travail d'étayage devient travail de focalisation sur la forme du discours des apprenants, donc travail de correction des productions non conformes (cf. Ulichny, 1996 ; Bange, Carol et Griggs, 2005 : 53). Nous y reviendrons dans le troisième chapitre de cette première partie (§ 3.2.1.2).

162 Cette médiation peut se réaliser par le biais de la parole (Lantolf et Appel, in Lantolf et Appel, 1994 : 10 ; Donato, 1994 : 40), qui peut être publique, donc interpersonnelle, ou privée, donc intra personnelle – toutes les deux pouvant agir comme véhicule de la médiation (R. Ellis, 1999 : 13-14).

163 Arditty et Vasseur (loc. cit. : 5), qui se revendiquent linguistes interactionnistes, ne conçoivent pas la possibilité d'une négociation du sens dissociée d'un contexte, voir d'un positionnement social.

164 Pour Kramsch (2003 : 109-110), une vision socioconstructiviste du langage n'entraîne pas la reconstruction du monde à chaque nouvel énoncé ; loin de là. À cause de la séquentialité qui régule les échanges oraux entre les participants à une interaction, le discours d'un individu n'est ni exclusivement dépendant de sa volonté, ni complètement déterminé par les conventions sociales.

circulante et collective, partagée par les participants : une parole qui n'est plus le produit d'une structure conversationnelle monodirectionnelle, en vertu de laquelle la pensée univoque de chaque participant serait transmise unilatéralement¹⁶⁵. Bien au contraire, selon Paula Kalaja¹⁶⁶ (2003 : 91) la métaphore du langage comme miroir est remplacée par celle du langage en tant que chantier dans lequel les interactants recueillent ponctuellement des aspects du monde social pour ainsi pouvoir les retravailler ensemble et d'une manière conjointe¹⁶⁷. Leo van Lier¹⁶⁸ et Naoko Matsuo¹⁶⁹ remettent aussi en question la conception étroite de la négociation du sens, associée avec la RAL cognitive. Selon ces auteurs (2000 : 281), comprendre la négociation du sens exclusivement comme un ensemble de stratégies de réparation (§ 1.3.2) risque de nous faire conclure que toute négociation du sens conduit vers davantage de compréhension et donc vers davantage d'acquisition de L2. Or, les auteurs (ibid. : 282) entendent que la fonction de la négociation du sens dans les interactions exolingues est bien plus subtile et bien moins évidente : son occurrence fréquente dans des interactions exolingues peut, au contraire, être l'indice d'une compréhension défailante, d'autant plus qu'elle relève d'une relation asymétrique parmi les interlocuteurs¹⁷⁰. Comme nous l'avons vu plus haut, la RAL cognitive entend la négociation du sens comme un ensemble de formes conversationnelles capable de rendre les apprenants conscients du décalage entre leur interlangue et la L2 : cette prise de conscience peut déclencher des modifications dans cette interlangue qui permettent que les apprenants évoluent dans leur apprentissage (§ 2.1.1). Selon Nakahama, Tyler et van Lier (2001 : 378), l'évolution dans l'interlangue des apprenants, à la suite des négociations du sens, n'est possible que lorsque la L2 est manipulée dans le cadre d'activités contrôlées et ayant un seul résultat possible. Foster et Snyder Ohta (loc. cit. : 405-406) se réfèrent à ce type d'activités, qu'elles définissent en fonction du principe du différentiel d'information (Pica, 2005 : 341) : de par ce principe, des informations sont partagées par deux, ou par plusieurs apprenants-interlocuteurs, le

165 Selon Firth et Wagner (1997 : 290), « people cannot say what they mean in an absolute sense; meaning is ineluctably negotiated. »

166 Cf. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/englanti/staff/kalaja (site consulté le 11 août 2010).

167 Dans son analyse de deux situations d'enseignement par tâches, Van den Branden (2009 : 280) explique comment le caractère multidimensionnel des interactions qui ont lieu relève d'un processus de création d'une langue propre aux besoins des participants à la tâche : au long de ce processus, des recoupements permanents se produisent parmi les dimensions phonologique, morpho-grammaticale, sémantique, pragmatique et sociale de la langue. L'auteur décrit cette langue comme un outil, créé par l'ensemble des utilisateurs, ce qui recoupe, à notre sens, la métaphore de la langue comme chantier de Kalaja. Pour ce qui concerne la métaphore du langage comme chantier, Griggs, Carol et Bange (loc. cit. : 28) défendent une vision de l'apprentissage d'une L2, non pas comme « l'insertion progressive dans le moule préfabriqué du système de la langue cible mais comme le résultat direct du travail de l'apprenant. »

168 Cf. <http://www.miis.edu/academics/faculty/node/387> (site consulté le 11 août 2010).

169 Cf. <http://www.miis.edu/academics/faculty/node/370> (site consulté le 11 août 2010).

170 Le contrôle sur l'interaction revient aux interlocuteurs qui sont capables de déclencher les réparations.

but étant d'arriver à rendre accessibles toutes les informations à tous les participants en utilisant la L2. Les activités construites à partir du principe du différentiel d'information seraient celles qui favorisent le plus la négociation du sens ainsi que le développement des compétences dans la L2, d'autant plus qu'elles offrent des opportunités pour que les apprenants repèrent et remédient aux éléments produits en fonction de leur propre interlangue et donc éventuellement non conformes. Ainsi, la RAL cognitive aurait une tendance à bouder les activités langagières non structurées, voire la conversation, en vertu des occasions peu nombreuses de développement de l'interlangue qu'elles ne permettraient. Contrairement à cette position, Nakahama, Tyler et van Lier (loc. cit. : 378) défendent la valeur acquisitionnelle de la conversation ouverte, du fait qu'elle permet le déploiement d'un éventail plus large de pratiques interactionnelles, et donc davantage d'occasions pour apprendre sur d'autres niveaux, notamment à l'égard du maintien de la cohérence de l'interaction en cours¹⁷¹ (ibid. : 400).

Proches de cette position, Foster et Snyder Ohta (loc. cit. : 407) critiquent la valeur étroite qu'elles voient à la négociation du sens proposée par la RAL cognitive en ce sens qu'elle (a) peut entraîner une menace à la face des apprenants, (b) porte sur des aspects typiquement lexicaux et non pas morphosyntaxiques, (c) est difficile d'identifier à cause des structures ambiguës dans lesquelles elle peut se matérialiser, (d) même en ayant répertorié toutes ses occurrences, peut ne pas forcément se traduire par une description précise de la valeur d'une activité de manipulation de la L2 à l'égard des opportunités d'apprentissage qu'elle offre aux participants. Ainsi, les auteures (ibid. : 424-425) regardent les négociations de sens parmi les apprenants d'une L2, non pas en tant que stratégie censée leur permettre de surmonter les difficultés temporaires rencontrées en raison de leur maîtrise imparfaite de la L2, mais plutôt comme l'indice de leur gestion active et efficace d'une communication qu'ils maîtrisent avec les moyens qui leur sont accessibles in situ, ce qui se matérialise dans des épisodes de collaboration, d'entraide et d'encouragement.

171 Pour les auteurs (ibid : 399-400), la négociation du sens qui a lieu lors des activités structurées donnent lieu à la production de structures énonciatives hachées et indépendantes, dont la cohésion ne seraient que locale. Cf. Gan, Davison et Hamp-Lyons (2008 : 317).

2.2.2. La complexité de l'apprentissage d'une L2 et le formalisme de la RAL : la reconnaissance des identités multiples des participants et l'apprentissage socialement située.

« Language, or grammar, is not about having; it is about doing; participating in social experiences. » (Larsen-Freeman, 2002 : 42).

Un modèle de conscience humaine, résultant d'une cognition située, tel que celui que nous sommes en train de l'esquisser semble incompatible avec tout positivisme. Or, certaines analyses des processus d'apprentissage des L2 semblent parfois tomber dans des pièges méthodologiques à l'allure positiviste. Le Belge vivant à Londres, Jean-Marc Dewaele¹⁷² (2005 : 371-372) estime que le projet, implicite à la RAL cognitive, à savoir contrôler les variables agissant dans les processus d'acquisition d'une L2 n'est qu'illusion : l'apprentissage d'une L2 entraînant parfois le façonnement de la personnalité et de l'identité des apprenants, il existe des variables d'ordre social, psychologique¹⁷³, neurobiologique, culturel et idéologique qui échappent à tout dispositif d'observation issu de la RAL strictement cognitive. Comme réaction contre ce positivisme perçu, Firth et Wagner (1997 : 286-288) revendiquent une nouvelle conception de la RAL¹⁷⁴ capable, d'abord, de prendre en compte les dimensions sociales et cognitives de l'usage d'une langue et de son acquisition, d'intégrer ensuite les perspectives émiqes propres aux apprenants et enfin de se concentrer sur les phénomènes locaux plutôt que sur d'autres relevant d'une portée universelle.

Firth et Wagner (2007 : 801) déclarent leur frustration à l'égard de la tendance majoritaire actuelle de la RAL, la RAL cognitive, qu'ils trouvent essentiellement concernée par l'étude des échecs linguistiques et pragmatiques des individus apprenants ; ainsi, les auteurs (ibid.) défendent une RAL capable de prendre en compte ce qu'il y a de positif dans des interactions qui, bien que souvent comportant des productions non conformes, montrent aussi des réussites dans le cadre de situations d'apprentissage situées bâties à partir d'un partage créatif des ressources¹⁷⁵. Or, pour ces auteurs, dans les tendances majoritaires en RAL, le locuteur natif demeure le modèle de référence, auquel les apprenants doivent aspirer : des auteurs comme van Lier et Matsuo (loc. cit. : 283) suggèrent que

172 Cf. <http://www.bbk.ac.uk/linguistics/our-staff/jean-marc-dewaele> (site consulté le 11 août 2010).

173 Cf. l'analyse de l'apparition de réponses émotionnelles dans des situations d'apprentissage guidé en milieu institutionnel (Cicurel, 1998), ainsi que l'influence des états émotionnels perçus dans le processus d'apprentissage en général (Bogaards, 1988).

174 La revendication faite par Firth et Wagner (ibid.) a connu de vives réactions parmi la communauté scientifique. Cf. Block (op. cit. : 98-99) et Firth et Wagner (2007 : 802) pour un aperçu du débat qui a suivi à la parution de l'article.

175 Firth et Wagner (2007 : 801-802) s'attaquent à la RAL cognitive, pour qui l'individu apprenant n'est que de la cognition, détachée de tout contexte social où pourraient avoir lieu des échanges et des interactions.

les locuteurs non-natifs auraient parfois davantage de profit à tirer des échanges avec d'autres locuteurs non-natifs dont le niveau de maîtrise dans la L2 serait inférieur au leur ; cela leur permettrait de pratiquer des compétences conversationnelles proches de celles des natifs¹⁷⁶. Pourtant, l'apprentissage continue d'être pensé comme un processus linéaire¹⁷⁷, principalement cognitif¹⁷⁸ et dissociable du contexte, tandis que la compétence des apprenants continue d'être associée à une compétence principalement langagière et technique (§ 2.1.1) que doit être rapprochée de modèles formellement acceptables, voire conformes, car reconnaissables par la communauté où est utilisée la L2. Cela entraîne l'existence d'autres modèles pouvant conduire vers une stigmatisation de l'apprenant n'ayant pas réussi son passage vers une éventuelle maîtrise de la L2¹⁷⁹ (ibid. : 804). L'acquisition, telle que Firth et Wagner (2007 : 806) la conçoivent, ne peut dans aucun cas avoir lieu sans qu'il y ait un usage réel, concret et situé de la L2¹⁸⁰. Ailleurs, ces auteurs (1998 : 92) affirment leur étonnement à l'égard d'une RAL vraisemblablement dominée par une vision chomskyenne du langage¹⁸¹, si bien qu'elle exclurait toute autre approche¹⁸² : or, c'est en ayant recours à un modèle « fonctionnel » – contraire aux modèles « structurels » associés à la RAL cognitive – capable de prendre en compte les expériences de l'individu-social apprenant, que pourra advenir une meilleure compréhension du langage et de l'acquisition d'une langue (ibid.).

Se représenter la communication en contexte social comme un processus de négociation¹⁸³ –

176 Les auteurs (ibid.) remettent en question la valeur du locuteur natif comme modèle de langue. Cf. Nakahama, Tyler et van Lier (2001 : 402), pour qui l'interaction parmi non-natifs serait plus bénéfique dans le contexte de la classe de L2.

177 Dörnyei (2006 : 48-49) commente le rôle de la mémoire de travail (« working memory »), responsable de traiter, tel un processeur, un input composé par des symboles présentés de manière linéaire. Cette manière dont l'information s'organise, linéairement, est cohérente avec la capacité de stockage temporaire dont relève la mémoire de travail. Cette caractérisation linéaire du traitement de l'input par la mémoire de travail rappelle de la cohésion locale, propre des activités contrôlées ayant un but précis, telle qu'elle est décrite par Nakahama, Tyler et van Lier (loc. cit.).

178 Selon Firth et Wagner (2007 : 804) les deux tendances décrites en RAL, cognitive et socioculturelle, se sont définies dans les dix dernières années. Selon les auteurs (ibid.), de plus en plus de chercheurs sont prêts à adopter des perspectives émiques, afin d'explorer des approches socioculturelles dans l'enseignement des L2. D'autres auteurs, comme Roberts (1999 : 102), Waring (2008 : 579) et Lantolf (2007 : 32) caractérisent aussi la RAL de type cognitif comme étant la majoritaire.

179 D'autant plus que cet apprentissage doit être « observable », alors que l'absence d'une réponse verbale n'entraîne pas automatiquement l'absence d'apprentissage (Arditty et Vasseur, loc. cit. : 15). À cet égard, Mondada (loc. cit. : 22) remet en question « l'observabilité des processus d'acquisition dans l'interaction. » Autant dire que, dans la mesure où il est impossible de garantir des résultats, il n'est pas possible d'institutionnaliser ni l'apprentissage ni l'enseignement d'une L2, mais seulement leurs pratiques, en espérant qu'elles conduiront au mieux vers une facilitation du processus d'apprentissage.

180 Arditty et Vasseur (loc. cit. : 9) ne conçoivent ni la pratique ni l'acquisition d'une L2 sans qu'il n'y ait un partenaire. De plus, en tant que linguistes interactionnistes, ils sont de l'avis (ibid.) que l'attention de la RAL devrait se diriger vers la compréhension de comment se produit l'acquisition d'une L2 au travers de la collaboration.

181 Larsen-Freeman (2002 : 36) décrit un courant majoritaire en RAL – le cognitif – intégré par des chercheurs qui entendent l'acquisition réussie d'une L2 comme l'intégration d'un ensemble des règles permettant que les productions des non-natifs ressemblent à celles des natifs.

182 Les auteurs (ibid.) s'étonnent que des chercheurs en RAL cognitive s'intéressent à des aspects interactionnels de l'acquisition.

183 Qui dépend à la fois de la « représentation de la situation [que se font les interactants et du développement de leurs] attentes

mobilisant chez les participants une cognition située à jamais adaptable – sous-entend l'existence d'un répertoire identitaire chez chaque participant à une éventuelle interaction. Or, pour Firth et Wagner (1997 : 292), la RAL cognitive montre une tendance à attribuer aux interactants une seule identité parmi deux possibles : interlocuteur natif ou non natif¹⁸⁴. Adhérant à la critique faite par Firth et Wagner et tout en se rapprochant du positionnement des analystes conversationnels (§ 1.3.4), Mondada et Pekarek Doehler (2000 : 12) affirment que « la catégorisation des acteurs ne repose pas sur des qualités qui fonderaient leur identité de façon intrinsèque et essentielle mais sur des procédés par lesquels ils rendent observables leurs catégories d'appartenance, elles-mêmes fortement liées aux activités en cours [...] ».

L'apprentissage d'une L2 est ainsi compris comme un processus entraînant l'implémentation de pratiques sociales spécifiques (Mondada et Pekarek Doehler, 2004 : 504), spécialisées (Firth et Wagner, 1997 : 292), parfois propres à la culture de la communauté cible (Dörnyei, 2003 : 4), mais aussi comme l'accomplissement d'actions humaines, de faits sociaux et d'identités (Mondada et Pekarek Doehler, loc. cit : 504). Un processus qui dépasse la simplicité d'un dessein abstrait, linéaire et cumulatif (Firth et Wagner, 2007 : 804), si bien qu'il suppose une construction permanente accomplie par le biais d'actions ponctuelles et situées, dans un contexte social¹⁸⁵, de manière collective et publique (ibid. : 807). En effet, selon la RAL socioculturelle, l'apprentissage d'une L2 entraîne la participation au discours dans la L2 : des échanges non structurés sembleraient favoriser l'apprentissage d'une L2 plus que ne le ferait un type d'interaction soumis à un contrôle quelconque (Waring, 2008 : 579-580). Proche de cette position, R. Ellis (2003 : 181) suggère comment la RAL socioculturelle, par le biais de la notion d'étayage, offre une vision plus complète de l'apprentissage par rapport à la RAL cognitive : alors que la deuxième s'intéresse exclusivement aux aspects cognitifs de l'apprentissage d'une L2, la première est capable d'intégrer aussi des aspects émotionnels, voire personnels, ce qui nous rapproche de l'éventuelle influence que pourrait avoir l'image de soi pour les modèles socioculturels, dans le cadre d'une théorie de l'apprentissage d'une L2. La question sur l'identité, fondamentale par rapport au regard de la RAL socioculturelle sur

quant au type d'interaction à laquelle ils participent, aux finalités des interlocuteurs, à leurs rôles interactionnels et leurs positionnements sociaux respectifs » (Cambra Giné, op. cit. : 69).

184 Arditty et Vasseur (loc. cit. : 15) proposent d'enrichir cette simplicité identitaire en prenant une perspective interactionnelle capable de concevoir « l'apprenant comme un sujet global, psychologique et social ». Mondada (loc. cit. : 21) trouve que cette dualité identitaire réductionniste renvoie aux projections du chercheur, qui risque de tomber dans « une description circulaire, qui vise a posteriori à faire coïncider les comportements observés avec le cadre choisi. » Cf. aussi Roberts (loc. cit. : 102).

185 Firth et Wagner (ibid.) décrivent une « activité sociale omniprésente » qui se constitue à force des « micro-moments » qui construisent toute interaction.

l'apprentissage, est antérieure à l'article de Firth et Wagner : Jane Zuengler¹⁸⁶ (1989 : 80-81) établit une passerelle entre la RAL cognitive et des notions autour de l'acquisition d'une L2 en tant qu'action située et déterminée par des processus sociaux, des buts et des attentes : l'interlangue des apprenants est ainsi décrite, non pas exclusivement comme un indice de l'input auquel ils sont exposés, mais comme le résultat d'un travail de sélection opéré par ceux-ci en fonction d'un certain projet identitaire (ibid. : 82).

Au-delà du regard strictement cognitif porté par certains commentateurs en RAL, qui sembleraient peiner à s'y retrouver au-delà des éventuels productions non conformes linguistiques et problèmes de communication des apprenants, parfois perçus comme des interlocuteurs défailants (Firth et Wagner, 1997 : 288), un appel est fait pour ouvrir des voies en RAL qui explorent les compétences qui permettent aux apprenants¹⁸⁷ d'accomplir collectivement des épisodes de communication significative et réussie (ibid. : 290), dont la complexité dépasse la relation expert-apprenti et le travail d'étayage (Mondada et Pekarek Doehler, 2004 : 504).

186 Cf. <http://www.english.wisc.edu/zuengler/index.html> (site consulté le 11 août 2010).

187 Ce qui sous-entend la prise en compte de leur perspective éémique.

Synthèse.

Selon les propos empruntés à Vygotsky, l'apprentissage d'une L2 entraîne des négociations parmi les participants : la mise en commun des ressources dont ceux-ci disposent, ainsi que de leurs orientations, leurs attitudes et leurs aptitudes, façonne une connaissance collective, partagée et située au sein du contexte social où l'interaction se déroule.

Suivant cette conception de l'apprentissage, des voix se sont levées pour revendiquer un changement dans le regard que porte la RAL sur les apprenants et sur les processus d'apprentissage : on plaide pour l'abandon des perspectives strictement cognitives et formelles, ainsi que pour un changement d'attitude par rapport concernant le traitement des productions des apprenants – parfois non conformes –, afin de se concentrer sur leurs réussites et d'explorer les compétences – sociales, identitaires, langagières, et autres – leur permettant accomplir efficacement des épisodes de communication.

Nous abordons à présent la caractérisation des processus d'apprentissage d'une L2 dans le contexte particulier de la rencontre en classe.

2.3. L'apprentissage d'une L2 en classe de L2.

« Despite the human potential for internalizing linguistic rules and patterns, success in second-language acquisition is not an inevitable outcome of classroom experience. » (Pica, 1987 : 3).

« [...] teaching does not necessarily imply learning, and [...] learning does not imply teaching. In everyday terms this means that someone can be teaching without any learning happening, and that someone may be learning even though no teaching has taken place. I do not conclude from this quite common observation that teaching never promotes learning, but I do conclude that teaching-learning settings (such as classrooms) are not necessarily the only (or even the most likely, some cynics might say) places to find instances of learning. » (Van Lier, 1998 : 130)

« [...] apprendre une langue en classe ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel. » (Cicurel, 2002 : 150).

« Une classe est un espace conversationnel où la parole a le rôle principal. Plus spécifiquement, dans la classe de LE, celle-ci est pratiquée, observée, manipulée, reprise, expliquée, reformulée, réparée, évaluée, commentée. » (Cambra Giné, op. cit. : 45).

« [...] l'apprenant a besoin qu'une instance donne [une] dimension tutoriale aux interactions de communication dans lesquelles il est engagé. » (Bange, Carol et Griggs, 2005 : 35).

Dans la section précédente il a été question de distinguer entre des contextes où il peut y avoir lieu un apprentissage naturel et des milieux où l'apprentissage est guidé et assujéti à des objectifs. La rencontre en classe représente une modalité possible d'apprentissage d'une L2 qui relève du deuxième cas de figure. L'apprentissage implicite, très actif, voire majoritaire, lors de l'apprentissage d'une L1, ne se montre aussi disponible lorsqu'il s'agit d'apprendre une L2. Cela rend ainsi nécessaire le recours à des ressources complémentaires qui relèvent de l'apprentissage explicite, dont des modalités d'apprentissage guidé (Dörnyei, 2009 : 270).

Dans les pages qui suivent nous allons esquisser un portrait de la rencontre en classe de L2 sur trois plans complémentaires :

- les objectifs et le monde de fonctionnement lors de la rencontre en la classe de L2 ;
- les caractéristiques du discours observé dans la situation de rencontre en classe L2 ;
- les rôles des participants à la rencontre.

À partir de ces trois plans, des considérations seront faites à propos de la rencontre en classe de L2

comme contexte institutionnel, ainsi que par rapport aux droits et devoirs octroyés aux participants dans le cadre de ce contexte particulier. Pour ce faire, nous aurons recours à des commentaires à propos de la rencontre en classe issus de la RAL ainsi que de la didactique des L2.

Avant de développer notre argumentation, nous devons insister sur le fait que notre travail s'intéresse aux stratégies de gestion des interactions par des enseignants lors des rencontres en classe de L2 : nous ne saurons mesurer le degré d'acquisition atteint par les apprenants participant aux groupes observés. Ainsi, nous ne trancherons pas non plus sur la question de la pertinence du dispositif « classe » dans le but d'apprendre une L2. Notre volonté de prendre en compte les positions favorables et les avis critiques par rapport à la rencontre en classe est cohérente avec un souci d'exhaustivité qui ne saura pourtant aller au-delà du constat de l'existence dudit dispositif « classe ».

2.3.1. La classe de L2 comme dispositif : fonctions spécifiques.

« There are, of course, enormous methodological problems in establishing a direct link between discourse events in the classroom and language acquisition. » (R. Ellis, 1999 : 221).

« [...] the strength of the classroom lies not only in its contributions as a context for teaching and learning, but also in its role as a research environment. » (Pica, 2005 : 340).

« Of course, we can argue, as some do, that successful learners learn more on the street than in class, but if we take that argument to its conclusion, ESL classes are unnecessary and EFL classes useless; in that case the profession is untenable. Before accepting that we will want to make a concerted effort to show that classrooms are viable places for learners to spend time in. » (Van Lier, 1988: 3).

Nous trouvons des opinions convergentes autour de la conception de la classe venant tant du côté de la RAL comme de la didactique des L2 : Pica (1987 : 3) soulève la fonction d'assistantat de la classe en vue d'un apprentissage d'une L2, ce qui recoupe l'avis de van Lier (1988 : 178-179), pour qui la classe ressemble à un raccourci pour l'apprentissage d'une L2¹⁸⁸. Ainsi, la raison d'être de la classe de langue est la facilitation de l'apprentissage d'une L2 (Bérard, 1991 : 49 ; Cicurel, 1994 : 95 ; 2005 ; Pallotti, 2002 : 6 ; Seedhouse, 1996 : 21) – voire son amélioration (Bigot, 1996 : 36 ; Cicurel, 1998 : 7-8 ; 2002 : 148).

Afin de remplir cette fonction de facilitation on a recours, lors de la rencontre en classe, à des

188 Pour Allwright (1984 : 163) l'interaction dans la classe de L2 n'est pas une fin en soi, d'autant que son but se trouve à l'extérieur – le développement d'un apprentissage.

activités (Bérard, op. cit. : 56-57) dont le but est de mener vers une manipulation contrôlée de la langue cible (van Lier, op. cit. : 28 ; Cicurel, 2002 : 148-149). Cette manipulation contrôlée cherche à créer des conditions permettant que les apprenants expérimentent avec la L2¹⁸⁹, tout en bénéficiant d'un milieu a priori sécurisant¹⁹⁰ (Bérard, op. cit. : 57) ; il suit que (a) la principale justification de la classe de langue, en tant que modalité d'apprentissage, est la multiplication d'occasions pour que les apprenants testent leurs hypothèses à propos de la L2 faite objet d'apprentissage (van Lier, op. cit. : 213) et que (b) l'observation de tentatives de communication en la L2 par les apprenants est un indicateur de l'occurrence de processus conduisant vers des possibles épisodes d'apprentissage de la L2 (Walsh, loc. cit. : 6). Or, la RAL remet en question la pertinence de la rencontre en classe comme dispositif favorisant les négociations du sens et le type d'interaction nécessaires pour mener vers d'éventuelles modifications de l'interlangue des apprenants, et cela en raison des caractéristiques du discours auquel elle donne lieu.

Le discours lors de la rencontre en classe de langue est bâti à partir d'une relation asymétrique (§ 1.3.6) parmi les participants¹⁹¹ (Pica, 1987 : 4 ; R. Ellis, 1997 : 109 ; 1999 : 216-217 ; Markee, 2000 : 68 ; Bannink, 2002 : 267), peut entraîner selon Pica (loc. cit. : 4) l'empêchement d'une compréhension réussie de la L2, de sa production et donc de son acquisition. Pica (ibid. : 11) trouve que le travail accompli en classe de langue ne vise que la validation des attentes de l'enseignant¹⁹², tandis que Gass et Selinker (2001 : 310) affirment que les opportunités interactionnelles sont sévèrement restreintes en classe de L2¹⁹³ ; par ailleurs, l'enseignant est perçu, dans la plupart des cas, comme le seul décideur et promoteur des activités qui ont lieu en classe (Pica, 1987 : 8). De ce

189 Les processus d'apprentissage que l'on cherche à recréer lors de la rencontre en classe intègrent des négociations du sens, présentées plus haut comme potentiellement conduisant vers des modifications de l'interlangue des apprenants (§ 2.1.1), ce qui suppose, selon Cambra Giné (op. cit. : 69), que « l'interaction en la classe de langue [soit] constitutive de l'acquisition [...] ».

190 Nunan (1989 : 86) se réfère à l'apprentissage d'une L2 lors de la rencontre en classe – par le biais donc d'activités entraînant des épisodes de communication dans la L2 – comme une invitation à la prise de risques de la part des apprenants.

191 Des commentateurs plus proches de la didactique des L2 partagent le même point de vue sur l'asymétrie des participants à la rencontre en classe de L2 (Porcher, 1984 : 78 ; van Lier, op. cit. : 10 ; 1996 : 140 ; Johnson, op. cit. : 4 ; van Lier, Nassaji et Wells, 2000 : 378 ; Vasseur, 2000 ; Cicurel, 2002 : 194 ; Moore et Simon, 2002 : 123 ; Walsh, loc. cit. : 4 ; Cambra Giné, op. cit. : 70-71 ; Bigot, 2005 : 43 ; Richards, 2006 : 52 ; Nakamura, loc. cit. : 270), ainsi que par rapport à leur savoir (Cicurel, 1993 : 195). Toujours dans le domaine de la didactique des L2, Gourlay (2005 : 417) parle d'un déséquilibre clair entre les droits et responsabilités de l'enseignant et ceux des apprenants lors des activités centrées sur la forme. Depuis une perspective sociologique assez lointaine, Waller (1967 [1932] : 195) prenait déjà en compte la relation asymétrique entre enseignant et élèves (Waller ne parlait pas d'apprenants), fondée sur la subordination et la domination. Plus proche de nos jours, McHoul (1978 : 185) définit cette asymétrie en fonction (a) des droits spatiaux inégaux parmi les participants à la classe, (b) du droit privilégié de l'enseignant de choisir et de poursuivre un thème (ibid. : 204). Cf. aussi Heritage (1997 : 175).

192 Ce qui semble cohérent avec l'observation de Narcy-Combes (op. cit. : 150), selon qui « [l']initiative dans les formations reste largement de la responsabilité des enseignants. »

193 Breen (1985 : 154) partage cette attitude critique à propos de l'insuffisance de la classe en tant que dispositif capable de créer des occasions de communication dites « réelles ».

fait, c'est l'intérêt pédagogique, et non pas l'encouragement du développement langagier¹⁹⁴, qui guide la construction de l'interaction en classe de L2 (ibid. : 17) – ce que Sun Hee Kim et Catherine Elder¹⁹⁵ (2005 : 376) constatent lorsque, après avoir observé des situations d'enseignement d'une L2 (français, allemand, coréen et japonais) dans des classes de secondaire dans la Nouvelle Zélande, décrivent les limites de l'environnement linguistique de ces classes, non seulement par rapport à la qualité de l'usage de la L2, mais aussi par rapport à la quantité.

Des recommandations sont faites par la RAL afin de remédier aux insuffisances observées dans le dispositif classe : Pica (1987 : 17) propose la création et l'implémentation d'activités dont le résultat dépendrait de la collaboration et du partage de responsabilités parmi tous les participants à la classe. R. Ellis (1997 : 109-110) signale le travail en groupes réduits comme potentiellement bénéfique en vue d'une multiplication des possibilités d'apprentissage¹⁹⁶ : des groupes moins nombreux donneraient lieu à davantage d'opportunités pour la négociation du sens par les apprenants¹⁹⁷, bien que demeure la possibilité qu'ils soient exposés à un input moins grammatical. L'avis sur l'agrammaticalité de l'input produit par et pour des apprenants d'une L2 est partagé par Gass et Selinker (op. cit. : 311), bien que ces auteurs signalent qu'il n'y a pas d'indications claires à l'égard de l'influence de cet input « rempli d'erreurs » sur les processus d'apprentissage d'une L2. D'autre part, R. Ellis (1999 : 223) met en perspective l'« hypothèse de l'interaction », basée sur la négociation du sens, et le format d'apprentissage que représente la rencontre en classe de langue pour conclure que l'on ne sait pas grand-chose sur quand et comment cette négociation se réalise en dans le cadre de la classe. D'une manière semblable, Pica (1994 : 520) signale qu'il reste à préciser le rôle de la négociation du sens sur la modification de l'interlangue des apprenants.

Afin de rééquilibrer l'asymétrie entre l'enseignant et les participants apprenants et de favoriser la négociation du sens en classe, R. Ellis (1999 : 223) propose que les participants apprenants aient aussi des occasions de choisir les thèmes abordés au cours des interactions en classe, ce qui pourrait accroître les occasions d'apprentissage, du fait que davantage de contrôle de la part des apprenants

194 À cet égard, Bannink (loc. cit. : 270-271) signale que le modèle d'interaction propre à la classe en présentiel, gérée principalement donc par l'enseignant, n'offre que très peu d'occasions aux apprenants pour la pratique d'une L2.

195 Cf. <http://www.linguistics.unimelb.edu.au/about/staff/profiles/elder/index.html> (site consulté le 11 août 2010).

196 Ce que Foster (1998 : 1-2), Markee (2000 : 72-73), Bannink (2002 : 271), Demaizière et Narcy-Combes (loc. cit. : 60) et Gan, Davison et Hamp-Lyon (loc. cit. : 317) confirment.

197 Selon Swain et Lapkin (1998 : 559) dans beaucoup de classes de L2 les apprenants observent les productions des autres participants sans arriver à faire entendre les leurs.

conduirait envers davantage d'occasions pour négocier du sens¹⁹⁸. Enfin, pour Waring (2009 : 816) l'apprentissage est d'autant plus probable lorsque ce sont les apprenants qui décident les aspects, formels ou autres, sur lesquels porte la négociation.

La critique de la RAL par rapport au type d'interaction qui peut avoir lieu au cours de la rencontre en classe de L2 nous conduit à aborder la structure discursive en classe de L2. Dans la section suivante, nous présentons les positions de la didactique des L2 à cet égard. Aussi, sera-t-il question de montrer que les critiques de la RAL conduisent à ce qu'un dialogue s'établisse entre les deux domaines – RAL et didactique des L2.

2.3.2. La classe de L2 en tant que matérialisation d'un type d'interaction : rôles discursifs des participants.

« [...] interactions with learners in classrooms should allow learners to be perceiving, thinking, and interacting persons, rather than passive receivers of knowledge. » (Van Lier, 1998 : 128)

« By viewing talk as an orderly co-accomplishment of turn taking, we begin to see how teacher and student share interactional work. Roles may change from expert and novice to co-participants when the discourse moves from a strict pedagogic practice to a more open-ended exchange. » (Nakamura, 2009 : 125).

« However, even in these kinds of task-oriented interactions, occasions for playful talk and laughter can and do arise; they just need to be fitted to the overall task-oriented context. » (Haakana, 2010 : 1502)

Étant comprise comme une modalité d'apprentissage d'une L2, la rencontre en classe de L2 donne souvent lieu à un type d'interaction ayant des caractéristiques distinctives et reconnaissables. La rencontre en classe de L2 présente d'abord un caractère institutionnel¹⁹⁹ (Cicurel, 1988 : 19 ; 1998 : 10 ; 2002 : 145 ; Pallotti, loc. cit. : 6 ; Cambra Giné, op. cit. : 70-71 ; Seedhouse, 2004 : 70 ; 2005 : 168) : elle se déroule selon un calendrier de rencontres précis et avec une fréquence constante ; chaque rencontre a une durée de temps régulière et se produit dans un endroit particulier. Les

198 Cette proposition se base sur l'idée de R. Ellis (1999 : 223), selon qui les enseignants sont normalement plus à même de négocier lorsque leur intercompréhension est défaillante. Le propre R. Ellis justifie ailleurs (2003 : 182) ceci en vertu de l'expérience des enseignants dans des communications avec des interlocuteurs dont la maîtrise de la L2 serait inférieure à la leur. Or, nous trouvons en RAL des avis contraires à cette position : Pica (1987 : 12) signale que les tentatives de structurer l'interaction engagées par les apprenants peuvent être interprétées comme des défis lancés à l'enseignant, ou encore comme une indication que l'énoncé produit par l'enseignant n'est pas pertinent en relation au sujet en cours. Allwright (loc. cit. : 161) se rapproche de cette interprétation lorsqu'il suggère combien les négociations entre enseignant et apprenants sont rares en classe de L2 : selon l'auteur, la négociation peut être perçue par les apprenants comme une entreprise risquée, d'autant qu'elle peut être ressentie comme un défi par l'enseignant. Au cours des observations que nous avons réalisées dans nos quatre terrains (§ 4.2), nous avons témoigné des situations où, à la suite des négociations engagées par des apprenants, des résistances, voire des désaffiliations

(§ 1.3.2), ont été observées chez certains enseignants. Nous y reviendrons dans notre troisième partie (§ 5.2).

199 Waller (op. cit. : 195) parlait déjà du caractère institutionnel de la classe.

participants qui assistent à la rencontre sont habituellement les mêmes, si bien qu'ils sont au courant des conditions spatio-temporelles. L'institutionnel définit aussi l'activité vers laquelle s'orientent les participants à la rencontre – censée favoriser l'apprentissage d'une L2 (Bange, op. cit. : 81) – ce qui est possible par le biais d'une réflexion encadrée. L'orientation des participants vers cette activité suppose le poids de leurs attentes, la définition de leurs droits et devoirs, ainsi que des rôles qu'ils seront amenés à jouer (§ 1.3.4).

Parler de rôles et d'attentes ouvre la voie à deux perspectives : à un niveau macro, on sous-entend l'existence d'une institution responsable de prendre des décisions concernant la sélection, la séquence et le format des contenus, ainsi que la gestion des participants – en fonction de leurs buts, de leur parcours, de leur niveau de compétences. Au niveau micro, on est renvoyé aux rôles qu'on attend que chaque participant remplisse, ce qui détermine partiellement la présentation de soi²⁰⁰ accomplie par chaque participant en présence du groupe, leurs droits et leurs devoirs. Ces éléments sont réunis autour d'un contrat didactique (Dausendshön-Gay et Krafft, 1991 : 47 ; Bouchard, 1995 : 108 ; Cicurel, 1998 : 7 ; Moore et Simon, 2002 : 123 ; Pallotti, loc. cit. : 7 ; Walsh, loc. cit. : 3-4 ; Cicurel, 2005) qui fédère les participants et établit les conditions selon lesquelles la rencontre se déroulera, dont celle de la nécessité que les participants « interprètent complémentirement » leur lien institutionnalisé comme relevant d' « une relation enseignant-enseigné »²⁰¹ (Arditty et Vasseur, 1999 : 13).

Les échanges qui se produisent lors de la rencontre en classe de L2 sont souvent le résultat d'un discours planifié au préalable par l'enseignant²⁰² (van Lier, 1988 : 9-10) ; ce discours planifié vise à encadrer les activités réalisées lors de la rencontre vers l'amélioration des compétences des apprenants en la L2, satisfaisant ainsi la finalité pédagogique²⁰³ dont relève la rencontre (Nassaji et

200 Ce qui nous renvoie à l' « usage de soi » dont parle Cicurel (1998 : 4 ; 2002 : 149). Cf. aussi Coste (1991).

201 En termes d'analyse, cela implique la recherche, dans les actions des interlocuteurs, de comportements qui valideraient le lien institutionnel et asymétrique qu'instaure le « contrat didactique » (Mondada, loc. cit. : 23). Ainsi, dès que l'enseignante « fait l'enseignant », il déploie son orientation vers la catégorie « enseignant », interprétée comme « procéduralement pertinente pour configurer le contexte comme scolaire » (ibid. : 28). À cet égard, l'éventuel « glissement identitaire » que nous avons traité plus haut (§ 1.3.4) peut s'expliquer en termes de l'orientation des participants vers une catégorie identitaire particulière : du fait que les orientations d'un individu sont multiples, elles peuvent parfois être polémiques, voire conflictuelles (ibid. : 30). Cf. la notion d'apprenant en tant qu'individu aux identités multiples et parfois contradictoires de Roberts (loc. cit. : 104).

202 Parler d'un discours planifié en relation à une finalité spécifique nous mène vers une réflexion de l'enseignement comme pratique réfléchie. Nous y reviendrons dans le troisième chapitre de cette première partie, où seront abordées, entre autres, les études sur la cognition des enseignants de L2 (§ 3.4).

203 Selon Bigot (1996 : 43), au-delà des fin pédagogiques de l'interaction dite didactique, une interaction de type conversationnel peut avoir lieu dans le cadre d'un cours de langue étrangère, d'un cours de conversation en l'occurrence, dont l'enseignant serait exclu.

Wells, 2000 : 378). Il s'agit d'une facette de conducteur²⁰⁴, propre à l'enseignant, qui s'appuie sur ses droits par rapport à la structure discursive dite IRF²⁰⁵ (§ 1.3.6). Le contrôle souvent exercé par l'enseignant sur le discours qui a lieu au cours de la rencontre en classe consiste donc dans la possibilité de réduire les orientations possibles pour les tours ultérieurs : l'enseignant montre, par le biais du premier tour, une première orientation vers un sujet ou thème. Par ailleurs, en tant que premier interlocuteur, l'enseignant peut choisir l'interlocuteur suivant²⁰⁶ (Sacks, Schegloff et Jefferson, loc. cit. : 701 ; McHoul, 1978 : 188), limitant ainsi les droits conversationnels des participants, ainsi que leur capacité à c-construire l'échange. L'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Cristóbal²⁰⁷, servira comme illustration :

```

→ 1      CD:   pero nÚMEro doce:: s::eñorita EG:
      2          (1.0)
      3      EG:   qué:-ha: (1.0)
      4          hecho:-es:te: fin de semana: (0.4)
      5          hmm:: + nada: es:pe:: + ci-al: (0.6)
      6          he: (0.3) de- (0.3) he-des:: (0.3) des: + can: (0.2)
      7          {sa:-es} (0.6)
      8          ehm:: (0.3) he-de-can-SAdo: y:: (0.4) he:: + leído
      9          (1.0)

```

Extrait 4 : Cristóbal. « EG, lluvia y playa ».

L'extrait montre la correction collective d'un dit « exercice à trous » (cf. Gourlay, 2005 : 408). Cristóbal désigne EG comme locutrice suivante sans expliciter verbalement ce qu'il attend d'elle : il prononce son prénom, puis lui indique un numéro (ligne 1). Vraisemblablement interprétant correctement l'action discursive immédiatement antérieure de Cristóbal, EG fournit des informations sur ses activités du weekend, répondant ainsi aux exigences implicites à l'activité en cours.

Selon van Lier (1988 : 10) on observe lors de toute rencontre en classe de L2 des pratiques et des activités qui se répètent régulièrement, jusqu'à ce qu'ils deviennent des routines ; ces routines son

204 D'où se dégage l'une des critiques de la RAL par rapport au discours lors de la rencontre en classe de L2 (§ 2.3.1).

205 La structure IRF (Initiation – réponse – *feedback*, voire évaluation), considérée comme canonique dans le cadre de l'interaction scolaire a été traitée par de très nombreux auteurs dans des perspectives très différentes. L'intérêt à l'égard de cette question semble loin d'être épuisé : nous continuons de trouver de nouveaux auteurs qui proposent de nouvelles lectures. Ainsi, notre liste de références, qui ne cesse d'augmenter, compte pour l'instant Bigot (1996), Seedhouse (1996), Cullen (1998), R. Ellis (1999), Nassaji et Wells (loc. cit.), Nunn (2001), Bannink (2002), Cullen (2002), Bouchard (2005) Hellerman (2005), Clifton (2006), Parpette et Peutot (2006) Richards (2006), Lee (2007), Hellermann et Cole (2008), Waring (2008 ; 2009), Wong et Waring (2009).

206 « First speaker » et « next speaker » en anglais.

207 Enseignant d'espagnol langue étrangère à l'Université de Malaga, en Espagne.

Or, comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Richard²¹², la désignation par l'enseignant du locuteur suivant n'est pas toujours la norme :

```

40   R:      this is WHEN you are DREAMING + and + it's very + EA:SY +
41         to KNOW + when someone is DREAMING + HOW↑ do you KNOW↑
42         (0.3)
43   AF:      {°for his eyes°}
44         (0.3)
45   R:      their EYES:↑=
46   {AF}:   ={'hmm°}
→ 47   R:      WILL:↑
→ 48   AM1:   moving=
→ 49   AF1:   =[move
→ 50   AF2:   [move=
51   R:      =MO:VE=
52   AM:     =XXX

```

Extrait 6 : Richard « REM » – plusieurs apprenants parlent à la fois.

Richard pose une question qui ne semble dirigée vers aucun apprenant en particulier (lignes 40 à 42) ; une esquisse de réponse est produite par AF (ligne 44), vers laquelle Richard s'oriente, tout en reprenant formellement une partie²¹³ de l'action immédiatement précédente d'AF (ligne 46) ; cela donne suite à une réponse commune élaborée par trois participants (lignes 49 à 51), qui est sanctionnée positivement par Richard, bien qu'elle implique la mise en place d'un travail de réparation (ligne 52). Cet extrait se rapproche du deuxième déroulement interactionnel en situation d'attention collective répertorié par van Lier en classe de L2, selon lequel plusieurs apprenants peuvent intervenir pour donner une réponse plus ou moins similaire.

Quant à la réparation qui peuvent être mise en place par l'enseignant, nous trouvons souvent des efforts faits pour garantir un minima d'intersubjectivité parmi les participants ; telle est la condition essentielle qui peut permettre d'aller plus loin dans la manipulation avec la L2. L'extrait suivant, tiré des observations auprès de Marie-Fabienne²¹⁴, servira comme illustration :

```

1     MF:     est-ce que::-eh + >vous regardez la télévision↑< (1.4)
        ->MF debout, mains derrière dos, face aux AS côté porte<-
→ 2     vous regardez la téléviSION:↑ + <le MA-TIN:↑ + le SOIR:↑>
3         (0.3) l'après-midi↑
4         (0.4)
5     DM:     oui ben oui [XXX
→ 6     MF:     [vous regardez↑ ou XXX non

```

212 Enseignant d'anglais langue étrangère à l'Université de Glasgow, en Écosse à l'époque de notre premier terrain – Richard enseigne aujourd'hui à l'Université de Northumbria, en Angleterre.

213 Cf. la notion de reformulation, « recast » en anglais (Mackey, 1999 : 561 ; R. Ellis, 2003 : 71).

214 Enseignante de français langue étrangère à l'Université Sorbonne Nouvelle.

7 (0.3) ->MF secoue tête affirmativement<-
 ->WK secoue tête négativement<-
 ->MF regarde WK<-
 8 WK: {°hmm°}
 9 (0.5)
 10 MF: n:on (0.7)
 ->MF regarde WK, secoue tête négativement<-
 11 pas du tout (1.3)
 ->MF geste négation avec deux mains<-
 ->WK acquiesce<-
 → 12 la télévision↑ (0.3) vous a-vous aVEZ↑ une télévision↑
 ->MF pointe index vers WK<-
 ->WK secoue tête
 affirmativement<-

Extrait 7. Marie-Fabienne, « Présentation thème » – réparation en classe de L2.

Nous trouvons que l'échange que montre l'extrait correspond au troisième des déroulements interactionnels possibles décrits par van Lier (ibid.) : Marie-Fabienne adresse une question générale qui ne semble dirigée à aucun participant en particulier (ligne 1) ; elle renouvelle son premier mouvement (ligne 2) tout en le modifiant²¹⁵ pour introduire de nouvelles orientations (« matin », « soir ») qui peuvent fonctionner comme des indicateurs du deuxième mouvement que Marie-Fabienne attend des participants. Ce renouvellement de la question peut-être compris comme la mise en œuvre d'un premier travail d'auto-réparation entrepris par Marie-Fabienne. Sans apparemment prendre en compte l'action de DM (ligne 5), Marie-Fabienne s'adresse spécifiquement à WK (informations gestuelles au-dessous de la ligne 7), renouvelant sa question encore une fois. Un travail ultérieur de réparation est entrepris par Marie-Fabienne (ligne 11), accompagné d'un travail gestuel (informations gestuelles au-dessous de la ligne 11) et encore développé (ligne 12) lorsque Marie-Fabienne focalise son action discursive autour de « télévision », ce qui produit une l'affiliation de WK (informations gestuelles au-dessous de la ligne 12) qui entraîne le rétablissement temporel d'un minima d'intersubjectivité entre les deux interlocuteurs. Ce qui nous interpelle dans cet extrait est la manière dont la réparation est mise en œuvre : ce sont des auto-réparations (ligne 2, lignes 5-6- lignes 8-9) déployées par Marie-Fabienne à la suite de l'apparente difficulté ressentie par les participants, notamment par WK ; celle-ci n'ayant vraisemblablement pas accès immédiat à des ressources verbales lui permettant de compléter la demande qui lui est adressée, Marie-Fabienne engage un travail d'ajustement de ses propres actions discursives par le biais d'une auto-réparation qui répond à l'indication de difficultés faite à travers le silence de WK ; c'est ce silence qui agit comme déclencheur, donc hétéro-initiateur, du travail d'auto-réparation entrepris par Marie-

215 McHoul (1978 : 195) signale que si la période de planification accordée aux apprenants, à la suite d'une question posée par l'enseignant, est perçue comme trop longue par celui-ci il peut soit répéter la question originale, soit la reformuler.

- 36 NB: [le réseau est PLUS FAIBLE
->NB secoue tête affirmativement<-
37 TB: plus faible que Fran[ce

Extrait 8. Naomi, « Téléphones portables : des réactions » – le discours centré sur le sujet.

L'extrait montre un échange autour du sujet du téléphone portable. Naomi demande aux apprenants, sans pour autant s'adresser à un en particulier, de donner leur avis à propos des téléphones portables (ligne 9). TB s'auto-désigne comme interlocuteur suivant (ligne 11) pour essayer de satisfaire la demande de Naomi ; TB construit une action discursive méritant la sanction positive de Naomi, si bien qu'elle montre son affiliation (ligne 15) ; après sollicitation, donc désignation, de l'enseignante par TB (ligne 16), celle-ci reprend brièvement la parole pour satisfaire la demande qui lui est adressée (ligne 18) permettant ainsi à TB de continuer la construction de son action discursive (lignes 20 à 24). Après un court silence – donnant lieu à un chevauchement dont l'on n'observe pas de conséquences dans les données – Naomi montre son orientation vers l'action que TB vient de déployer (lignes 28 à 29), avant de relancer, sous un autre format (ligne 29) sa demande originale (ligne 9) pour que les participants expriment leur avis ; TB s'auto-désigne à nouveau comme interlocuteur suivant pour donner suite à la demande de Naomi tout en respectant la formule thématique qu'elle a introduite (« pays », lignes 31 à 32). Partant d'un court chevauchement entre la fin du deuxième tour auto-désigné par TB²¹⁹ (ligne 32) et l'auto-désignation comme interlocuteur suivant par Naomi (ligne 33), l'enseignante engage un travail de réparation du tour immédiatement précédent de TB, ce qui la mène à une négociation avec celui-ci (lignes 35 à 37).

Comme l'extrait le montre, le travail de contrôle du discours de la part de l'enseignante n'est pas dirigé vers la désignation de l'interlocuteur suivant, mais plutôt vers ce que les apprenants produisent des actions discursives ; nous observons que, ponctuellement, l'enseignante se met à la disposition de l'apprenant TB, afin de lui fournir des éléments apparemment manquants²²⁰, dont il semble avoir besoin afin de continuer la construction de son discours ; aussi, observons-nous que, à une reprise, l'enseignante s'auto-désigne interlocutrice suivante afin de mener un travail de réparation qui porte sur une action discursive immédiatement précédente mise en œuvre par TB (ligne 32).

219 Pour van Lier (1988 : 154) les règles déterminant la prise de parole changent en fonction de ce que l'on focalise sur la forme (activité) ou sur le message (sujet/thème). Ainsi, l'auto-désignation est la procédure habituelle pour les participants lorsque l'attention est dirigée au message, ce qui rapproche ce type de discours de la conversation ordinaire.

220 Un certain travail d'étayage (cf. Johnson, op. cit. : 155).

Il s'avère que la finalité pédagogique dont relève la classe de L2 détermine les caractéristiques du discours produit, l'engagement des participants, ainsi que leurs occasions de participation. Nous commentons à présent plus en détail ces modalités discursives.

2.3.2.1. Types de discours en classe de L2 et portée pédagogique.

Pour van Lier (1988 : 25), le discours pouvant avoir lieu au cours de la rencontre en classe de L2 peut être varié²²¹ ; l'auteur (ibid. : 155-156) répertorie quatre modalités, chacune entraînant des droits et des devoirs distincts pour les participants :

	1	2	3	4
Message (thème)	-	+	+	-
Forme (activité)	-	-	+	+
Principe	« Parlez de ce que vous voulez, dans la manière que vous voulez, tout en respectant les normes sociales habituelles ».	« Il y a certaines informations qui doivent être transmises, ou certains questions qui doivent être traitées ».	« Il y a certaines informations qui doivent être transmises ; cette transmission doit suivre certaines règles ».	« Des informations d'une certaine nature doivent être transmises tout en suivant certaines règles. Respectez ces règles et vous aurez tout bon ».
Exemples	Faire la conversation	Des annonces, des instructions, des explications	Des entretiens, des débats	Des répétitions, des exercices de répétition, du travail en couple, des jeux de rôle

Tableau 2 : Les quatre types d'interaction en classe de L2 (adapté de van Lier, ibid. : 155-156).

Selon van Lier (ibid. : 162-163), le quatrième type d'interaction constitue le noyau autour duquel se construit principalement le discours lors de la rencontre en classe de L2 ; il représente, d'ailleurs, le modèle d'interaction le plus éloigné de la conversation ordinaire, en vertu, comme nous l'avons montré, des contraintes interactionnelles qu'impose la structure IRF. Or, pour Seedhouse (1996 : 21 ; 2005 : 168) cela ne représente pas un problème en soi ; loin de là, l'auteur trouve que la structure IRF et les caractéristiques interactionnelles observées au cours de la rencontre en classe de L2 servent pertinemment le projet d'apprentissage d'une L2. Ainsi, tout en corroborant l'observation de van Lier sur la flexibilité du discours en situation de rencontre en classe de L2, Seedhouse (2004 : 101 ; 2005 : 172) comprend le but pédagogique de la classe comme un élément à la portée dynamique : la focalisation pédagogique sur la forme exclut la possibilité que les participants introduisent des éléments personnels, d'autant plus que ce que les enseignants attendent des

221 Allant, pour Johnson (op. cit. : 41), d'une communication très ritualisée jusqu'à une communication très spontanée.

apprenants est la production de chaînes linguistiques et de structures d'interaction précises (Seedhouse, 2004 : 102), tandis que la focalisation pédagogique sur le message permet aux participants une expression plus personnelle, voire éventuellement émotionnelle (ibid. : 111).

2.3.2.2. À propos de la réparation lors de la rencontre en classe de L2.

Dans les extraits présentés plus haut nous avons montré des exemples de réparation déployée au cours de rencontres en classe de L2. Schegloff, Jefferson et Sacks (loc. cit. : 363-364) distinguent deux axes en fonction desquels tout travail de réparation peut être caractérisé :

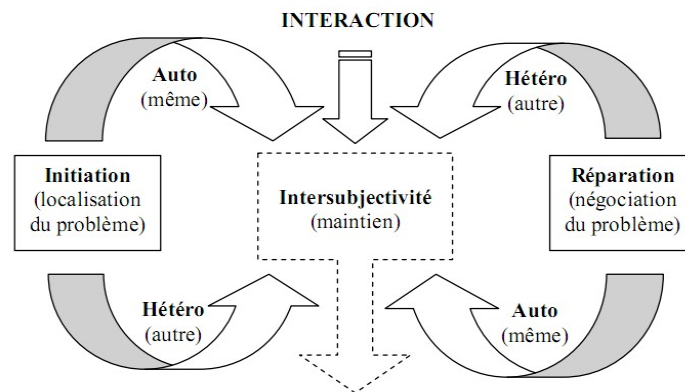


Figure 7 : La réparation et le maintien de l'intersubjectivité.

Selon les auteurs, l'auto-réparation auto-initiée est majoritaire lors des conversations ordinaires. Or, la situation de rencontre en classe de L2 relevant d'un contexte institutionnel (§ 2.3.2), la réparation est assujettie à la même organisation discursive qui détermine les droits et les devoirs des participants. Ainsi, selon Seedhouse (2004 : 142-143), la réparation au cours de la rencontre en classe de L2 s'adapte à l'activité en cours, qui est toujours déterminée par un but pédagogique²²² : lorsqu'il s'agit d'activités centrées sur la forme, il est rare que des auto-initiations menant vers des auto-réparations se produisent ; c'est plutôt l'enseignant qui initie et qui déploie les éventuelles réparations (ibid. : 147). L'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Candence, servira comme illustration de ceci :

²²² Selon Johnson (op. cit. : 27) les différents buts pédagogiques entraînent différents degrés de contrôle de la part des enseignants sur les schémas de communication.

11 LN: ={now} "a conclu-eh: + concu-eh: + con-CLUision" (0.3)
 12 [XXX
 → 13 C: [HANG ON-HANG ON-HANG ON {LN} + hang on + hang on (1.5)
 14 NOW + the INSTRUCTION IS↑ (0.6)
 15 "PAY: (0.6)
 16 AS MUCH attention" ((tableau, 1.7))
 17 so THAT's the instruction (0.7)
 18 {and} you ONLY have to [work with that bit (0.4)
 19 AF: [((se gratte la gorge))
 → 20 C: to put it [into passive voice
 21 LN: [oh yeah: + so: (0.3) "much attention" (0.4)
 22 eh: "should be:" + XXX↑ (0.4) no (1.0)
 23 "attention should" + {°no°}-{"shou}-attention" (0.6)
 24 "must be"
 25 (0.5)
 26 {LN}: {"paid"}
 27 (0.2)
 28 LN: {what}↑ + {(.)} "a [lot of attention] should be [paid"
 29 C: [{now}]
 30 JU: [yeah
 31 {EM}: [{it]
 32 should be paid↑
 33 (0.2)
 → 34 C: TAKE AWAY the VERB↑
 35 (1.2)
 36 {FT}: "pay"=
 → 37 C: =right + {once more↑} take away the verb +
 38 WHAT do you have LEFT↑ (0.7)
 39 [YES + let's look at that
 40 {FT}: [attention [should be paid

Extrait 9 : Candence. « Attention should be paid » – réparation lors d'activité centrée sur la forme.

L'extrait montre une séquence de travail sur la forme au cours de laquelle la plupart des actions discursives produites par Candence visent à la modification des actions de LN dans un sens particulier – vraisemblablement en accord avec la planification de l'enseignante. Candence peut ainsi s'auto-désigner comme interlocutrice suivante sans attendre qu'une zone de transition conversationnelle²²³ se dégage (lignes 13, 34, 37) ; cela lui permet de diriger immédiatement l'attention vers des productions non conformes et non acceptables lorsqu'il s'agit d'un travail sur la forme. Le fait que les données ci-dessus aient été produites à partir d'enregistrements audio nous empêche de nous prononcer sur la responsabilité de LN par rapport à l'apparente auto-initiation : il se peut que Candence lui ait fait un geste indiquant un problème particulier dans son action discursive en construction²²⁴.

Il s'avère que l'activité centrée sur la forme ne cherche pas à vérifier la capacité d'un apprenant

223 « Transition-relevance place » en anglais (Sacks, Schegloff et Jefferson, loc. cit. : 703). Cf. Markee (2004) pour un aperçu de la portée de ces zones de transition en classe de L2.

224 Les notes prises lors des observations ne servent pas à trancher sur cette question non plus.

participant particulier à répondre selon les attentes de l'enseignant : c'est bien LN qui donne la première partie de la réponse, bien que ce soit AF qui complète la partie finale. En effet, ce qui semble être privilégié dans les activités centrées sur la forme est la production de la réponse recherchée, quels que soient les mécanismes mis en place pour y arriver ; ainsi, si un participant n'est pas capable de produire la réponse attendue, l'enseignant peut désigner un autre participant pour essayer de le faire (McHoul, 1978 : 188 ; Seedhouse, 2004 : 148), ou bien prendre en compte les actions de tous les apprenants ayant co-construit la séquence, afin d'atteindre une réponse complète.

Quant aux réparations qui portent sur le contenu, voire le message, l'enseignant peut faire des concessions à l'égard des éventuelles productions partiellement non conformes des apprenants ; dans ces cas, la réparation vise surtout le maintien de l'intersubjectivité parmi les participants (Seedhouse, 2004 : 149-153) :

```

54   R:      your [cousin + what does she do-what does she [do↑-{'°does she°}
55   AF:      [(glousse))
56   AV:      [she {walk}
57   she walk + and I have to look for {her}
58   R:      ((glousse))
59   AV:      XXX {I have to look} #XXX#=
→ 60   R:      =SHE WALKS OUT↑
61   AV:      {'°hmm°}
62   R:      and where does she-where does she GO:↑
63   (0.2)
64   {AF}:    {hmm}=
65   AV:      =I don't know
66   (0.7)
67   R:      {'°yeah:°} + probably {go on straight [walking °or something°
68   AV:      [and she speak
69   and she [{speak}=
70   AF:      [(rit))
71   R:      =what↑=-
72   AV:      =while she walk=
73   R:      =what type of things does she say↑
74   (0.7)
75   AV:      XXX {to} anyone and XXX like that XXX {some people}
76   R:      ((voix grave et profonde)) ohhhh:
77   AV:      and-[eh-{I}
78   R:      [{deep}]-{deep psychological}
79   AM:      ((rit))
80   {R}:     {(glousse))}
81   (0.3)
82   AV:      and I think-ehm other people scared
83   (0.2)
84   R:      yeah OF COURSE °XX[X°

```

Extrait 10 : Richard. « Sleepwalkers and sleepwalkers » – réparation lors d'activités centrées sur le contenu.

L'extrait présente le récit de AV, qui s'est auto-désignée comme interlocutrice suivante à la suite de l'orientation par un autre participant vers le « sleepwalkers »²²⁵. Richard oriente ses actions discursives vers l'encouragement²²⁶ du mouvement entamé par AV (lignes 54, 60, 62, 67, 73), tout en ignorant l'occurrence de certaines productions non conformes (lignes 56 à 57, 68 à 69, 72, 82) qui ne semblent pas menacer l'intersubjectivité parmi les participants²²⁷. Nous trouvons dans cette séquence un cas d'hétéro-réparation centrée sur la forme (ligne 60), hétéro-initiée (par Richard), qui n'est ni validée par AF ni renouvelée par l'enseignant.

Les droits et les devoirs conversationnels, la structure discursive et le travail de réparation propres à la situation de rencontre en classe de L2 étant déterminés par le caractère institutionnel dont celle-ci relève, nous voudrions compléter sa description en nous référant à la logique thématique et discursive à laquelle elle peut donner lieu.

2.3.2.3. Fiction versus authenticité : la rencontre en classe de L2 comme figuration apparente.

« L'on n'ignore pas que, en règle générale, les enseignants et les apprenants d'une L2 n'ont pas grand-chose de bien captivant à se dire. » (Bogaards, 1988 : 115).

« Il s'agit donc, en classe, de simuler la communication sociale, non seulement telle qu'elle se déroule « réellement », mais aussi de manière telle que cette simulation conduise à une maîtrise optimale de la communication que l'on simule [...] » (Porcher, 1984 : 81)

Les critiques de la RAL à propos du dispositif « classe », en l'occurrence de L2, entraînent une comparaison entre la manière dont une L2 est acquise en milieu naturel et celle dont elle peut éventuellement apprise en milieu institutionnel ; cette comparaison peut être implicite (Pica, 1987 : 17) ou ouvertement manifeste (R. Ellis, 1997 : 109). Comparer la logique institutionnelle qui détermine partiellement ce qui se passe au cours d'une rencontre en classe de L2 avec la logique que l'on peut trouver dans des milieux non institutionnels, notamment en dehors de la rencontre en

225 Des somnambules. Non reproduit ici.

226 Dans leur analyse d'interactions parmi des interlocuteurs non-natifs ayant des niveaux de maîtrise différents de l'anglais comme L2, Van Lier et Matsuo (loc. cit. : 276) repèrent des réponses courtes produites souvent par les interlocuteurs les plus avancés : selon les auteurs, ces réponses servent à encourager, voire faciliter, le flux dans la conversation. Parfois, ces réponses ont une fonction empathique spécifique : les interlocuteurs les plus avancés les déploieraient afin d'encourager les interlocuteurs les moins avancés (ibid. : 277). Cf aussi Carlo (1998), pour qui la poursuite de l'interaction peut dépendre des questions du natif.

227 Selon van Lier (1996 : 130), les enseignants sont fondamentalement capables d'adapter leur discours aux imperfections temporaires des apprenants.

classe, peut conduire à des réflexions autour de la pertinence et de l'efficacité du dispositif « classe » – de L2 – à (re)créer des dynamiques, des processus et des situations capables de faciliter le processus d'apprentissage, en l'occurrence d'une L2.

Cicurel (1988 : 24) parle d'un « contrat de fiction », par le biais duquel un « niveau d'irréalité » (ibid. : 22) est mis en place, en fonction duquel se déclenche la communication en L2, ce qui conduit idéalement vers un apprentissage. Pour Coste (1991 : 247), la classe de L2 « fonctionne largement comme un lieu de fictionnalisation », où l'on fait un « appel constant à d'autres mondes possibles que celui de l'environnement immédiat ». La notion de figuration²²⁸ est proposée ailleurs par Cicurel (1991 : 266), pour qui, au cours de la rencontre en classe de L2, les participants « acceptent de faire comme si réellement il se passait quelque chose ». Selon Porcher (1984 : 77), « exercer une fonction d'enseignement impose un rôle de simulation » : l'asymétrie discursive entre enseignant et apprenants à laquelle nous nous sommes référés (§ 2.3.1) trouverait en partie ses origines, selon Porcher (ibid. : 78), dans la « position de simulateur » que remplit l'enseignant afin de favoriser la « communication inégale ». C'est précisément à travers l'interrogation, lorsque l'enseignant « feint de ne pas savoir », que ce jeu de simulation²²⁹ est mis en œuvre.

À propos de l'interrogation, une distinction est faite en didactique des L2 entre questions de contrôle, ou référentielles, et questions de découverte²³⁰ (Soulé-Susbielles, 1984 : 27 ; van Lier, 1988 : 222-223 ; Seedhouse, 1996 : 21 ; Cullen, 1998 : 181-182 ; 2002 : 119). Les questions référentielles entraînent un certain contrôle de la part de l'enseignant sur le discours qui se co-construit au cours de la rencontre : elle apparaît souvent lors d'activités centrées sur la forme. Voyons, dans l'extrait suivant, la manière dont Cristóbal a recours à une dite question référentielle :

- 1 CD: UN ejemplo (1.8)
 ->CD *debout, face au tableau*<-
 ->CD *écrit au tableau*<-
 ->LC, LD, EG, YG, IM *regardent tableau*<-
- 2 HOY (1.0)
 ->CD *écrit au tableau*<-
- 3 he: visto: (1.6)
 ->CD *écrit au tableau*<-
- 4 A CD:: ((se refère a lui même)) (0.7)
 ->CD *écrit au tableau*<-

228 Cf. Cambra Giné (op. cit. : 72).

229 La simulation est pour Cambra Giné (op. cit. : 84) la « condition nécessaire pour faire preuve [des] savoir-faire langagiers [de l'apprenant] ».

230 « Display » et « referential » en anglais (Clifton, 2006 : 145 ; Cullen, 2002 : 120 ; Seedhouse, 1996 : 20).

L'extrait présente la correction d'un dit « exercice à trous » (cf. Gourlay, loc. cit. : 408). Marta déploie, en premier mouvement, une question de découverte adressée à LC (ligne 58), qu'elle renouvelle à deux reprises (lignes 62, 66) avant que LC ne s'oriente, en deuxième mouvement, vers la production d'une réponse à sa question – produite conjointement par SB et LC (lignes 68-74).

Il est aussi des cas où des questions référentielles, voire de contrôle, conduisent vers des situations communicationnelles vraisemblablement non prévues par l'enseignant. Voyons ceci dans l'extrait suivant, tiré des observations auprès de Richard :

```

1      R:      <what's the word that we use for a very CLE:AR: + DREAM↑>
2          (0.2)
3      {SU}:   ex-pli:cit=
4      {KR}:   =exPLICit
→ 5      R:      ex[PLICIT + hmm AH:=
6      {AM}:   [{XXX}
7      AS:     =( (rires) )
→ 8      R:      EXPLICIT would ME:AN (0.2) some
9      AS:     ((ri[ent]))
10     R:      [((rit)) #WELL: YEAH:# for example +
11          explicit FILM (0.4)
12          would children be able to see an explicit film↑
13          (0.5)
14     {KR}:   eh:
15          (0.5)
16     AF:     hmm
17          (0.3)
18     R:      probably NOT + probably got lots of VIOLENCE and SEX on it
19     {AM}:   a-ha
→ 20     R:      so (0.2) >MAYBE you can have an explicit dream< +
21          but maybe don't tell me about that
22     AS:     ((rient))
→ 23     R:      °ok° + WHAT-the word I'm {looking #for#} ((rit)) +
24          I'm actually looking for the word (0.4)
25          ((écrit au tableau)) <VIVID:>

```

Extrait 13 : Richard. « Explicit dream » – la question de contrôle comme déclencheur du non planifié.

L'extrait montre une activité de réflexion autour d'une liste de mots produite par rapport aux rêves²³². Richard déploie un premier mouvement en adressant une question à l'allure référentielle au groupe (ligne 1) ; aussitôt, SU et {KR} s'orientent vers la demande de Richard en proposant « explicit » (lignes 3 et 4)²³³ ; cela provoque quelques rires (lignes 7 et 9) et un apparent moment d'incertitude²³⁴ chez Richard, dont le discours se matérialise ponctuellement moins structuré qu'auparavant : nous trouvons deux pauses, des remplisseurs (« hmm », « ah », ligne 5) et, au

232 Non reproduit ici.

233 Outre le contraire d'*implicite*, « explicit » se réfère en anglais à un contenu sexuel ou relevant d'une violence évidente.

234 Cicurel (1993 : 205) parle de déstabilisations « à la suite de demandes explicatives embarrassantes ou de contestations ».

moins, un faux départ (lignes 8). D'ailleurs, il semble y avoir une hétéro-initiation lorsque Richard focalise sur l'unité lexicale qui vient d'être produite (ligne 5) suivie de remplisseurs qui suggèrent une certaine difficulté à donner suite. Un travail d'hétéro-réparation semble être entrepris par Richard (ligne 8), qui est aussitôt interrompu afin de se positionner en relation à l'orientation croissante vers le rire des apprenants. Dans la ligne 10, Richard s'oriente donc vers le rire ; à notre sens, cela suggère la confirmation par Richard que l'action immédiatement co-construite par SU et {KR} est potentiellement tabou (Cicurel, 1998 : 8 ; Cambra Giné, op. cit. : 91) et nécessite une action lubrifiante, aussitôt mise en œuvre par Richard²³⁵. L'orientation vers le rire des apprenants et l'orientation postérieure de Richard²³⁶, provoque le fait que l'intersubjectivité des participants se définisse momentanément autour du partage d'une certaine intimité matérialisée dans le rire (Jefferson, Sacks et Schegloff, 1987 : 160, Haakana, 2010) en raison de l'implémentation d'un élément potentiellement tabou.

L'objet tabou ayant été verbalement confirmé par Richard (« well yeah », lignes 10 et 11), il entreprend un rétablissement de l'intersubjectivité dans d'autres termes : il s'oriente vers un raisonnement (lignes 11-12) sur l'élément tabou qui a été produit dans l'action conjointe de SU et {KR} (« explicit ») ; c'est {KR} qui esquisse un début de possible orientation vers l'action immédiatement précédente de Richard (ligne 14), suivi par AF. Sans qu'une orientation satisfaisante se soit produite, Richard s'auto-désigne interlocuteur suivant pour satisfaire sa propre demande (ligne 18) en relevant verbalement (« sex », « violence »). {KR} s'orientant vers l'action immédiatement précédente de Richard, l'enseignant affine partiellement (ligne 20) par rapport à l'action originalement co-construite par SU et {KR} et désaffilie ensuite (lignes 20 et 21), ce qui suggère les limites à l'intersubjectivité parmi ces participants-ci, dans ce contexte-là. Richard s'auto-désigne encore une fois interlocuteur suivant pour satisfaire lui-même sa demande originale (lignes 23 et 24) tout en montrant son orientation vers le rire des apprenants (ligne 22) renouvelés encore une dernière fois par ceux-ci (ligne 22)²³⁷.

235 Il y a soixante-dix ans, Waller (op. cit. : 230) écrivait à propos du rire chez les enseignants en situation de classe : « When they do laugh audibly, it is usually not from amusement but from a realization that certain situations must be recognized by laughter [...] Laughter which is quite free and unrestrained may help much to establish a favorable rapport between teachers and students, provided that the teacher has a technique for making the transition from the light to the serious mood, and provided that he knows what he ought to laugh at. »

236 Pour Goffman (1959 : 53), le rire est un indice d'accord parmi les participants, qui décident de ne pas prendre en compte les connotations d'un élément potentiellement conflictuel car perturbateur.

237 Dans leur analyse du rire au cours d'une réunion de cadres, Kangasharju et Nikko (loc. cit. : 111) suggèrent une fonction d'apaisement de la tension provoquée par un sujet problématique, traité au cours de la réunion.

Nous n'avons pas les moyens de préciser si au cours de l'échange il y a du glissement : Richard garde le contrôle de la communication par le biais de deux questions référentielles, l'une à l'origine de l'extrait (ligne 1), l'autre déployée pour rétablir un ordre à finalité pédagogique vers lequel Richard semble s'orienter – notamment la réflexion autour du sens d'une liste de mots. Ainsi, l'extrait comporte deux questions référentielles, l'une imbriquée dans l'autre, toutes les deux ayant été satisfaites par celui qui les a posées, Richard.

Il existe, dans la littérature produite par la linguistique appliquée et par la didactique des L2, des positions critiques par rapport aux dites questions référentielles : elles sont, selon certains commentateurs, des produits particulièrement représentatifs d'un éventuel jeu de simulation pouvant avoir lieu au cours de la rencontre en classe de L2 : Cullen (1998 : 182) met ce type de question en première place de son répertoire de caractéristiques du discours dit « non communicatif » des enseignants de L2. Selon van Lier (1988 : 223), plutôt que de condamner l'utilisation de la question en classe de L2, il importe de comprendre pourquoi une bonne partie du discours de l'enseignant de L2 cherche à produire un certain type de réponse chez les apprenants – en l'occurrence, des réponses souvent déjà connues par l'enseignant et parfois même par les apprenants. Vraisemblablement opposé à ce que la classe de L2 soit décrite comme un lieu peu (ou pas) authentique, van Lier (1996 : 125) affirme qu'il existe de l'authenticité en classe de L2 : elle se manifeste dans les relations qu'apprenants et enseignants entretiennent afin d'apprendre²³⁸. D'une façon similaire, Gilmore (2007 : 98) situe l'authenticité en classe de L2 au niveau du texte, des participants, de la situation sociale ou culturelle, au niveau des buts d'un acte de communication particulier, ou encore comme le produit d'une combinaison de tous ces éléments. Ainsi, pour van Lier (1996 : 142-143), l'authenticité de toute communication en classe de L2 ne peut pas être dissociée de son contexte spécifique, qui renvoie à une histoire éducative, ainsi qu'à des rituels sur le plan de la relation enseignant-apprenants : bien que l'authenticité en classe de L2 reste un élément de importance capitale, elle ne peut être définie qu'en relation aux buts pédagogiques, éducationnels et culturels dont relève la classe de L2²³⁹.

238 Pour Breen (1985 : 154) la classe entraîne une authenticité et un potentiel de communication propres : il s'agit d'un contexte social dans lequel l'expérience d'apprendre peut être intensifiée. Nunn (loc. cit. : 6) affirme que décrire la classe de L2 comme un contexte excluant automatiquement la spontanéité – décrite comme la possibilité de faire des choix – relève de la fausse représentation : une description pertinente de la classe de L2 requiert que les rituels se dégageant de l'interaction enseignant-groupe ne soient pas caractérisés comme des obstacles à ce qu'il y ait des choix négociés parmi tous les participants (ibid. : 7).

239 Bérard (op. cit. : 49) et Cullen (1998 : 185) montrent leur accord par rapport à ceci en affirmant que le discours de la classe de L2 et que la classe comme contexte résultent de la nature et du but pédagogiques de celle-ci. Dans un article écrit quatre ans avant van Lier (1988), Soulé-Susbielles (loc. cit. : 27) tire des conclusions similaires sur l'authenticité du discours en classe de L2.

Nous abordons la réponse donnée par certains commentateurs en didactique des L2 en relation aux indications faites par la RAL en vue d'un élargissement des droits discursifs des apprenants.

2.3.3. Relever le défi de la RAL : davantage d'initiative pour les apprenants.

Nous avons vu (§ 2.3.1) les recommandations de la RAL par rapport à la création d'activités, ainsi que concernant les dynamiques de travail mises en œuvre afin que les interactions qui se produisent au cours de la rencontre en classe de L2 permettent davantage de négociation du sens – en vertu desquelles des modifications peuvent éventuellement avoir lieu dans l'interlangue des apprenants. Les enseignements des L2 dits communicatifs (Nunan, 1989 ; Bérard, op. cit. ; Richards et Rodgers, 1995 ; Germain, op. cit. : 201-218 ; Nunn, loc. cit. ; Gatbonton, 2005) et par tâches (Richards et Rodgers, op. cit. ; R. Ellis, 2000 ; Samuda, 2001 ; R. Ellis, 2003 ; Nunan, 2004 ; Narcy-Combes, op. cit. ; Eckerth, 2009) intègrent les principes socioculturels sur l'apprentissage comme co-construction, d'autant plus que ces enseignements conçoivent l'éventuel apprentissage en milieu guidé et institutionnel comme sollicitant la responsabilité des apprenants. Le type d'enseignement issu de ces approches cherche à rétablir un équilibre entre enseignant et apprenants (Nunan, 1989 : 86) : il s'agit de donner aux apprenants davantage d'initiative²⁴⁰ tout en mettant en place des activités ouvertes dont les résultats dépendent des interprétations de chaque participant, ainsi que de sa capacité à contribuer à un résultat commun (Bérard, op. cit. : 56-57).

Quant au discours institutionnalisé ayant lieu au cours de la rencontre en classe de L2, il existe des indications visant une renégociation des responsabilités discursives. Reprenant le schéma IRF, le Britannique Richard Cullen²⁴¹ (2002 : 120-122) distingue deux mouvements « F » possibles : l'un d'évaluation, et l'autre discursif²⁴². Pour Cullen, le mouvement « F » d'évaluation se produit lorsqu'il y a de la correction formelle, donc dès qu'il y a de l'attention à la forme ; il est souvent précédé par des questions référentielles occupant la place du premier mouvement – « I ». L'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Marta servira d'illustration :

240 Bien que pour Nunn (loc. cit. : 1), le format d'interaction qui permet à l'enseignant de s'adresser au groupe – « teacher-fronted » interaction – demeure majoritaire dans le cadre de l'enseignement institutionnel.

241 Cf. <http://www.canterbury.ac.uk/arts-humanities/english-language-studies/Staff/richard-cullen/> (site consulté le 12 août 2010).

242 « Evaluative » et « discursive » en anglais. Pour McHoul (1978 : 190 ; 1990 : 355), le mouvement « F » évaluatif est un droit et une obligation propres à l'enseignant par rapport aux productions des apprenants, tandis que pour Johnson (op. cit. : 25) le mouvement « F » discursif avoisine un mouvement d'« expansion » de la communication.

→ 1 MM: PB +
 ->MM hors du champ<-
 2 PB: hmm (0.9)
 ->PB hors du champ<-
 ->SB penchée contre le murs, tête tournée vers PB<-
 ->GN tournée vers PB<-
 ->LC et FR regardent vers PB<-
 3 mi: familia (0.8)
 4 {hmm}-tengo:: + una hermana que se llama JN:† (1.1)
 5 eh::mm:: (0.8)
 6 tiene:: veinti:: (0.3) unos: + años: [y-
 ->MM debout se berce vers la gauche, puis hors du champ<-
 → 7 MM: [veintiún años
 8 PB: veintiún años + y vives en Suiza
 9 (0.7)
 → 10 MM: y vive†
 11 (0.2)
 12 PB: en Suiza
 13 MM: no vives:
 14 (1.4)
 ->PB semble écrire<-
 15 PB: {eh}-vive (0.4) {ah[:]}

Extrait 14. Marta. « Corrección PB » – troisième mouvement « F » évaluatif.

L'extrait présente la correction d'un dit « exercice à trous » (cf. Gourlay, loc. cit. : 408) ; Marta s'adresse à PB, le désignant comme interlocuteur suivant (ligne 1) ; l'injonction « lis la phrase suivante » est implicite dans cette désignation. Un troisième mouvement de type évaluatif est déployé à deux reprises (lignes 7 et 10), ce qui entraîne des modifications prises en compte par PB (lignes 8 et 15). Le mouvement « F » évaluatif entraîne un but pédagogique, si bien qu'il vise la forme ; l'hétéro-réparation qui en résulte, hétéro-initiée, vise également la précision formelle. Quant au mouvement « I » dans l'extrait, il s'agit d'une injonction implicite appelant à la connaissance que partagent les participants du fonctionnement rituel de la classe de L2 (§ 2.3.2). Autant dire qu'une question référentielle et une injonction implicite réduisent aussi bien les possibilités discursives de l'apprenant-interlocuteur suivant désigné par l'enseignant dans la mesure où elles présentent des orientations ultérieures restreintes, et peut-être déjà déterminées soit par une action immédiatement précédente, soit par une connaissance partagée du caractère institutionnalisé et rituel de l'activité en cours. L'extrait suivant, tiré des observations auprès de Candence, servira à exemplifier ceci :

→ 1 C: {does anybody} know what-what's a BRAMBLE (3.3)
 2 anyone to CHECK the dictionary check YOUR OWN dictionary
 3 or check (0.3) check one of these dictionaries bramble†
 4 (2.4)
 5 AF: "a {large} blackberry"
 6 (1.0)
 → 7 C: that's right yes
 8 JU: "coming off a bush†" + {"a bush"†}
 9 (1.1)

laquelle l'échange collectif qui est en train de se construire doit se dérouler²⁴⁵ (« on s'écoute », ligne 26), avant de s'orienter finalement vers la dernière action discursive déployée par l'apprenant TB.

On voit, au long de cette séquence, comment Naomi se met en retrait par rapport aux échanges qui se produisent parmi les apprenants – une fois l'échange ayant été mis en place par Naomi (ligne 1), donc une fois le droit de parler ayant été instauré par celle-ci. Nous sommes interpellé par le travail de co-direction mené par Naomi, qui n'impose pas ses préférences par rapport à la désignation des interlocuteurs suivants, mais qui reste un arbitre capable de déterminer le déroulement de l'interaction par le biais de sa posture (lignes 14 et 22). Nous ne trouvons pas un travail verbalement actif de multiplication des possibilités discursives de la part de Naomi ; ce que nous constatons c'est l'encouragement de la parole des apprenants accompli par la mise en retrait de l'enseignante. Davantage d'espace est ainsi accordé aux apprenants, ce qui entraîne davantage des possibilités de s'exprimer, mais aussi davantage des responsabilités par rapport à leur propre discours : le non-respect de la condition d'écoute provoque le fait que l'enseignante sorte de sa mise en retrait, afin de la rappeler aux apprenants.

2.3.3.1. Le continuum évaluatif-discursif.

Waring (2009) s'intéresse à l'enchaînement de schémas IRF lors d'une activité de correction de devoirs : selon l'auteure (ibid. : 807) toute séquence IRF (i) comporte une structure intérieure rigoureuse, si bien que chaque étape rend pertinente la suivante, (ii) rend à la fois pertinente l'occurrence d'une séquence IRF ultérieure. Or, il ne nous semble pas judicieux de nous représenter les troisièmes mouvements « F » évaluatif et discursif comme deux fonctions parallèles, voire isolées, auxquelles l'enseignant pourrait avoir recours indépendamment comme si elles étaient des variables mutuellement excluant, relevant donc d'un dessin binaire. Il nous semble plus pertinent de regarder ces deux modalités de feedback comme des extrêmes définissant un continuum dynamique, sensible donc aux circonstances, sur lequel des variantes multiples peuvent agir : les buts pédagogiques de l'activité en cours, l'existence ou l'absence d'un plan préalable, l'objectif de la formation (préparation à un examen officiel, entraînement à une compétence langagière déterminée), les attentes des participants (qui auraient pu être exprimées spécifiquement sous forme

²⁴⁵ McHoul (1978 : 198) parle de la règle de « seulement une personne peut parler à la fois », liée à la responsabilité d'écoute des apprenants, qui peuvent, en tant qu'interlocuteurs, être interpellés à tout moment (ibid. : 207). Pour Nonnon (2004 : 77), l'écoute doit être apprise ; elle entraîne le respect « [d]es règles de circulation de la parole dans un groupe : ne pas couper la parole et attendre son tour, partager le temps ».

de questionnaire ou contrat), leur lien avec l'enseignant, le style de l'enseignant (Cambra Giné, op. cit. : 224 ; Cicurel, 2005 : 187-188)... En effet, nous trouvons que les paires *premier mouvement « I » de découverte* → *troisième mouvement « F » discursif* et *premier mouvement « I » référentiel* → *troisième mouvement « F » évaluatif* ne sont ni étanches ni mutuellement excluant²⁴⁶. Le long extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Marie-Fabienne, nous permet d'illustrer cette proposition :

```

90   MF:      #(.)#-eh::mm:: (0.6)
      ->MF debout au milieu salle<-
→ 91   MS↑ + posez la question↑ + à (0.5)
      ->MF pointe MS<-
92     eh::m: (0.5)
93     IG: (0.2) et↑ (0.5)
      ->MF pointe IG<-
      ->MF se tourne vers NL<-
94     NL:
      ->MF pointe NL<-
95     TT:    ((glousse))
96     (1.0)
      ->MF recule, s'appuie sur bureau prof<-
97     MS:    eh:m:: (0.4) qu'est-ce que: (0.7)
      ->MS regarde MF<-
      ->MF regarde MS<-
98     eh- + vous::
99     (0.4)
100    TT:    °vous allez↑°
101    (0.3)
      ->MF acquiesce<-
102    MS:    hmm[:
103    MF:    [>oui oui< {c'est [bien}
104    MS:    [vous {allons↑}
105    {AF}:  {oui}
      ->MF acquiesce<-
106    AS:    {°vous allez°}
107    MS:    <qu'est-ce que vous:> {allons↑} + eh[:
108    AM:    [allez
109    {MF}:  allez=
110    MS:    =ah- (0.2) qu'est-ce que vous allez (0.5)
111    eh: (0.4) vous allez↑
112    {MF}:  {°faire°}=
113    MS:    =faire=
      ->MF acquiesce<-
114    {CH}:  =faire
115    MS:    faire-eh::
116    (0.6)
117    {CH}:  c:e-=
118    MS:    ={le} weekend
119    MF:    ce weekend (1.6)
      ->MF tourne tête vers IG<-
120    alors-[réponse↑-eh::
      ->MF s'éloigne du bureau, tend les bras vers IG et NL<-
121    {TT}:  [((rit))
122    (3.3)
      ->MF regarde NL, recule d'un pas vers AS à droite<-

```

246 Pour Nassaji et Wells (loc. cit. : 401-402), le premier mouvement « I » ne détermine pas toujours le type de troisième mouvement « F ».

123 {AF}: ((glousse))=
->NL tête appuyée sur main droite, penche tête<-
124 MF: =(glou[sse])
125 NL: [je {ne} sais pas
126 (0.3)
->MF se tourne vers IG puis vers NL<-
127 {TT}: ((glou[sse])
128 NL: [nous-nous a-nous:: (0.2) nous::-allons↑
129 (0.3)
130 {MF}: oui:=
131 {CR}: =oui
132 (0.6)
133 NL: eh::m:: (1.1)
134 pour moi↑ (0.4)
->NL touche buste avec main droite<-
135 {eh[:]}
136 {AF}: [((glou[sse])
137 AM: [((glou[sse])
138 AF: [((glou[sse])
139 NL: [la-la mé[nage↑
140 AF: [((glousse))
141 (0.3)
142 NL: la [ménage↑=
143 {AF}: [((glousse))
144 MF: =#a[lors# ((glousse))]
145 AF: [ah::=
146 AF: =ah[:]
147 MF: [alors-je::=
->MF avance vite vers NL, tend bras vers elle<-
148 {IG}: =XXX
149 NL: je[:]
150 AF: [°je vais faire°=
151 {NL}: =je:=
->MF pointe tableau<-
152 AF: =vais
153 (0.2)
154 {NL}: je {veux}↑
155 (0.2)
156 {MF}: je-=
157 {NL}: =(je veux va aller↑)=
158 MF: =je-non-pas [je veux + je:↑=
->MF se tourne vers NL:<-
159 {NL}: [je veux
160 =je-je {veux}↑
161 (0.2)
->MF nie avec index droit<-
162 {MR}: hmm: + °je va[is°
163 {CR}: [{non}-je=
164 {IK}: =je↑ + vais[:↑ aller
165 AM: [{aller}]
166 MF: je-v:
167 (0.3)
->MF s'approche de NL, se penche vers elle, lui montre livre<-
168 AM: XX[X
169 MF: [{hein↑}-je vous rap-c'est le verbe + <aller:>
170 (0.2)
171 {ED}: je [{vais}↑
172 {IK}: [je {vais}=
173 MF: =je v:AIS
->MF penchée sur table NL, la regarde<-
174 (0.2)
175 {NL}: je [vais
176 {AM}: [vais
177 AS: ((brou[haha])

```

->MF avance vers tableau, pointe index vers plafond<-
178 {MF}:      [{V:AIS} + attention à la PRONONCIATION
->MF avance devant tableau<-
179 {AM}: je-v:-{vais}
->MF écrit au tableau<-
180 (0.2)
181 MF:      f:aïtes b:IEN la (1.3)
->MF écrit au tableau<-
182 v:AIS: + c'est comme ça
->MF écrit au tableau<-
183 (0.3)
184 {CR}: v:ais ([[be]])
185 (0.9)
186 MF:      {v:ais}
187 (0.6)
->MF se tourne vers AS côté droit<-
188 AF:      {°vais°}=
189 MF:      =vais
190 AM:      v{ais}=
191 MF:      ={pas eu} (0.2) v:ais=
192 AM:      =vais
193 AM:      v:{ais}
194 AF:      je-v:{ais}
195 (0.3)
196 MF:      je v:ais↑ (0.2) {ben-vo#us allez#} [((glousse))
->MF se tourne vers NL, la pointe de l'index<-
->MF regarde AS à droite<-
197 {CR}:      [((glou[sse]))
198 {AF}:      [{{#XXX#}}
199 (0.4)
200 MF:      #(.)#
->MF regarde NL, acquiesce<-
201 NL:      je {veux↑}
202 (1.3)
->MF nie avec la tête<-
->MF s'approche de NL, se penche vers elle<-
203 AM:      {vais}=
204 {AM}:      ={je [va:]
205 {NL}:      [{{je XXX:}}
206 MF:      v:AIS
207 NL:      je v:{eux}
208 {CR}:      °je v[{{eux°}}
209 {QN}:      [je vais=
210 MF:      =ais + ais ais
211 NL:      {bé}
212 (0.2)
213 MF:      oui:↑=
->MF acquiesce<-
214 AF:      ={ben oui}
215 (0.3)
216 NL:      {j'y vais}
->MF regarde NL, acquiesce<-
217 {QN}:      {j'y vais}
218 (0.4)
219 NL:      j:e v{ais}
220 (1.0)
->MF regarde NL, acquiesce<-
221 {IG}:      faire
222 (0.4)
->MF regarde NL, acquiesce<-
223 NL:      eh[: + °faire↑° {°le ménage°}
224 {TT}:      [{{°je vais°}}
→ 225 MF:      ouais:: c'est intéressant↑
->MF regarde NL:, acquiesce<-

```

226 (0.3)
 227 NL: {°non°}=
 228 AM: =eh:=
 229 {TT}: =[(rit)]
 230 MF: [(glousse)] #(.)#
 → ->MF tourne tête vers IG<-
 231 {MS}: °IG {va[:°]}
 232 {MR}: [#(.)#
 233 (0.3)
 → ->MF avance vers MS, tend un bras vers elle, l'autre vers IG<-
 234 {TT}: et [IG↑=
 235 AF: [XXX
 236 AF: =[XXX
 237 AM: [{IG [va
 238 MS: [IG va↑ + {faire↑}-{lire + [{le} journal
 239 IG: [je vais:
 240 (0.4)
 ->MF appuie mains sur bureau prof, regarde IG, sourit<-
 241 CH: [(rit)]
 ->TT regarde MS, acquiesce<-
 242 TG: [(r[i(t)]
 ->TG regarde MS<-
 ->IG regarde MS, TG, CH<-
 243 IG: [ehmm:
 ->IG regarde MF<-
 244 {MS}: [(glousse)
 ->MS regarde TG<-
 245 IG: aider↑
 246 (1.2)
 ->MF regarde IG, acquiesce<-
 247 {QN}: [{lire} + [{lire [le journal}
 248 {AM}: [XXX↑
 249 {AF}: [{°XXX°
 250 MF: je vAIS:↑
 251 (1.2)
 ->MF regarde IG, se redresse, pointe NL<-
 252 IG: {aide↑}
 253 (0.4)
 254 {AF}: {°l'aider°}
 255 (0.3)
 256 AM: X[XX
 257 MF: [on l'a VU HIER hein↑
 ->MF pointe index IG, se tourne vers {MR}<-
 258 CH: ((ri[t)]
 259 AF: [XX[X
 260 MF: [XXX je vais:-je-non-[[non-mais} c'est bien +
 ->MF se tourne vers AS à gauche<-
 261 {ce qu'il a dit} (0.3) {il voulait de}-vos:
 262 (0.3)
 263 AF: °XXX {ménage}°
 264 IG: je vais
 ->IG regarde MF, acquiesce<-
 265 (1.1)
 266 AM: ((glousse))
 267 {IG}: {aide↑} + {°NL°}
 ->IG pointe index NL<-
 268 (0.4)
 269 MF: <AI[DER↑>
 ->MF regarde IG, pointe pouce vers NL<-
 270 {AM}: [{°aider°}
 271 (0.4)
 272 MF: NL:↑
 273 {IG}: °aider°↑
 274 (0.4)

275 MF: oui-mais alors + je v:ais[:↑
 ->MF regarde {MR}, tend main vers elle<-
 276 {MR}: [{}° vais + l'aider°}
 277 MF: L'AIDER
 278 {IG}: l'aider
 ->IG acquiesce<-
 279 (1.2)
 ->MF regarde AS à droite<-
 280 MF: °hein↑°
 281 (0.6)
 ->MF acquiesce<-
 282 AM: °hm-mm°
 → 283 {MF}: il est- + il est trÈS BIEN-HEIN↑-IG=
 284 {TG}: =oui=
 285 AF: =oui:=
 → 286 MF: =qu'est-ce qu'il va faire: + donc:↑
 ->MF se tourne vers AS au milieu, secoue index droit<-
 287 (0.4)
 ->MF secoue index droit<-
 288 AF: hmm[:
 289 MF: [SAME[DI:↑
 ->MF regarde AS à droite<-
 290 AM: [il va
 291 AF: {°achète°}
 292 (0.5)
 → 293 MF: AR:↑ + QU'EST-CE QU'IL VA FAIRE IG: ce weekend↑
 ->MF regarde AR<-
 ->AR tourne tête vers MF<-
 ->IG regarde AR<-
 294 (0.3)
 295 AR: {elle: bé↑} +
 296 MF: IL-=
 ->MF fait une moue, tape main droite contre bureau prof<-
 297 AM: =il va-=
 298 AS: =((ri[ent))
 ->MF se redresse, se tourne vers AS à gauche, rit<-
 299 {AM}: [IL VA
 ->MF recule vers tableau, rit<-
 300 AM: il va
 301 AF: ((glou[sse))
 302 AR: [{elle} va↑=
 303 MF: =((glousse))=
 304 AM: =[((glousse))
 305 AR: [eh:: {elle} [va
 ->MF regarde AR, acquiesce<-
 306 IG: [il=
 307 {CR}: =IL
 308 (0.4)
 ->MF tourne tête vite vers {CR}, puis vers AR<-
 309 {AF}: [°il°
 310 AR: [il: va↑=
 311 AS: =((rie[nt))
 ->MF rit<-
 312 AR: [aider↑ (0.8)
 313 eh:: (0.6)
 314 s:a co°pine°
 315 (0.3)
 316 MF: s:[a copine:↑
 ->MF acquiesce<-
 317 AF: [{ouais}
 318 (0.4)
 319 MF: à faire le↑ + ménage (0.5)
 ->MF acquiesce<-
 ->CH regarde MF<-

320 eh[::]
 ->CH se penche vers l'avant, regard IG<-

321 CH: [c'est vrai↑=
 ->MF regarde IG<-

→ 322 MF: =vous avez pas d'activités
 ->MF se tourne vers NL<-

323 un petit peu plus [positives:↑-[eh: ((glousse))
 324 CH: [((rit))
 325 TG: [((rit))
 326 MS: [((glousse))
 327 CH: {#non#-#IG [{fait + comme ici}
 ->CH montre livre a IG<-

328 AF: [XXX
 329 AM: XXX
 330 {AF}: {non}=
 331 {CR}: =XXX
 332 IG: ((rit))
 ->IG regarde CH, acquiesce<-

333 CH: ((ri[t))
 334 AM: [oui oui oui
 335 AS: ((brouhaha))
 336 IK: ((ri[t))
 337 AM: [((rit))
 338 AM: [XXX
 339 AM: ((glousse))
 ->MF et NL discutent<-

340 (0.2)
 341 {QN}: par là:-par là: (0.5)
 ->QN [h.d.c.] pointe du doigt [bras dans le champ],
 tient livre verticalement<-

342 hep-hep-hep
 343 AM: ((glou[sse))
 344 NL: [XXX↑ eh::-{je °XXX°}
 ->MF penchée vers NL, acquiesce<-

345 MF: ah:::
 ->MF tourne tête vers AS à droite<-

346 (0.6)
 ->MF regarde AS à droite pointe NL:<-

347 AF: ((°glousse°))
 348 AF: {°il y a [un programme°}
 → 349 MF: [{il y a un} programme-il y a un programme de
 350 travail-elle a dit (0.4) n:ous:↑
 351 (0.7)
 ->MF regarde NL acquiesce<-

352 NL: nous allons:↑ (0.4) faire↑=
 353 AM: =°XXX°
 354 (0.4)
 355 NL: étudier↑
 356 MF: non-[nous allons↑
 357 NL: [étudions↑ (0.3) nous allons
 358 (0.2)
 359 MF: étudier
 360 NL: étu[dier↑
 361 {CR}: [étudier {un petit peu}
 362 (0.6)
 363 NL: {français}=
 364 MF: =LE français
 365 (1.2)

Extrait 17. Marie-Fabienne : des glissements sur le continuum troisième mouvement « F » évaluatif-discursif.

L'extrait montre un échange se produisant à la suite d'une réflexion encadrée qui a porté sur « aller

plus infinitif »²⁴⁷. Marie-Fabienne déploie un premier mouvement auprès de MS, à qui elle charge de demander à IG et NL quels sont leurs plans pour le weekend (lignes 90 à 94)²⁴⁸. MS montre sa disposition à s'orienter vers la demande de Marie-Fabienne (ligne 97) ; dans le processus de déploiement du deuxième mouvement qui lui a été consigné, MS bénéficie de l'aide d'autres participants, notamment TT (ligne 100) CH (lignes 114 et 117), ainsi que de Marie-Fabienne, qui encourage MS (ligne 103) et déploie ponctuellement des troisièmes mouvements de réparation par rapport aux actions discursives de MS (ligne 112 et 119). Une fois que MS complète sa tâche (lignes 97 à 118), Marie-Fabienne désigne IG et NL comme interlocuteurs suivants²⁴⁹ par le biais de moyens gestuels²⁵⁰.



Image 1 : Marie-Fabienne : désignation de NL et IG comme interlocuteurs suivants.

C'est NL qui s'oriente vers la désignation de Marie-Fabienne (ligne 125) ; elle engage le processus de déploiement du deuxième mouvement (ligne 128) qui lui a été consigné selon les termes choisis par MS lors de son premier mouvement (utilisation de « vous »). Plus tard, NL s'oriente vers un deuxième mouvement qui modifie la structure du premier mouvement qui lui a été adressé (utilisation de « je » au lieu de « vous », ligne 134) ; alors que plusieurs participants s'orientent vers

247 Non reproduit ici. Document « Parler de ses projets » (p. 76), extrait « Plans pour le weekend » (§ annexes, observation du 23 novembre 2007).

248 Cf. le passage du même extrait analysé plus bas, dans la troisième partie (§ 5.2.4.1).

249 Pour l'analyse conversationnelle, les identités, voire les facettes, particulières des participants à une interaction ne sont pertinentes que s'ils s'y orientent (§ 1.3.4). Nous trouvons dans cet extrait des indices qui suggèrent une orientation vers l'identité « couple » incarnée par IG et NL : d'abord, il y a le fait que Marie-Fabienne les traite comme une unité, désignée comme récepteur de la question de MS. Ensuite, nous constatons que, une fois NL ayant répondu, les participants ne s'orientent plus vers « qu'est-ce qu'IG va faire le weekend ? », mais plutôt vers « est-ce qu'IG va aider NL ? ». Cela implique qu'une orientation est demandée de la part d'IG par rapport à l'orientation précédente de NL, et non pas en relation à la question originale posée par MS.

250 L'analyse des observations réalisées auprès de Marie-Fabienne sera accompagnée de captures d'écran de l'événement original : il s'agit d'images traitées numériquement afin d'anonymiser les visages des participants ; cette mesure complète l'anonymisation des prénoms des participants sur les transcriptions (§ 4.2). Marie-Fabienne a accepté que les images obtenues durant les observations soient divulguées (cf. contrat avec Marie-Fabienne, § annexes).

le rire (lignes 136 à 140), NL complète son deuxième mouvement (lignes 139 et 142). Le troisième mouvement de Marie-Fabienne (lignes 144 et 147) sert à indiquer à NL l'apparente non-conformité de sa réponse, ainsi que le type de production qui est attendue. NL montre sa disposition à s'orienter vers la structure que Marie-Fabienne lui a indiquée (ligne 149) ; pendant l'élaboration de ce deuxième mouvement certains participants s'auto-désignent (lignes 150, 152, 162, 164, 165, 171, 172, 179, 184, 188, 190, 192, 193, 194, 203, 204). Marie-Fabienne assiste NL en proposant systématiquement des troisièmes mouvements de correction à la suite des actions de la participante (lignes 156, 158, 166, 169, 173, 181 à 182, 186, 189, 191, 196, 206, 210). Une fois validée (ligne 225) la réponse de NL (lignes 219 à 223), Marie-Fabienne exprime un premier mouvement auprès de la participante en lui demandant d'évaluer le plan pour le weekend qu'elle vient d'annoncer (ligne 225) ; NL satisfait la demande de Marie-Fabienne (ligne 227) qui projette ensuite IG, par des moyens gestuels, comme prochain interlocuteur devant répondre.



Image 2 : Marie-Fabienne : désignation d'IG comme interlocuteur suivant.

Alors que MS propose une réponse qui porte sur les plans hypothétiques de IG pour le weekend (lignes 231 et 238), ce qui semble provoquer le rire de CH et TG (lignes 241 et 242), IG produit, avec une apparente difficulté, une réponse qui n'aboutit pas (lignes 239, 243), d'autant qu'il semble demander l'assistance de Marie-Fabienne (ligne 245). IG répond finalement en bénéficiant de l'aide de plusieurs participants s'étant auto-désignés (lignes 254, 263, 270, 276), ainsi que de Marie-Fabienne, qui encourage ponctuellement IG (ligne 260) et annonce le type de réponse attendue²⁵¹ (ligne 275). Marie-Fabienne semble valider la réponse de IG par le biais d'un troisième mouvement qui comporte une évaluation du savoir-être de IG (ligne 283) ; ensuite, Marie-Fabienne adresse un premier mouvement (lignes 286 et 289) auprès d'AR (ligne 293). AR répond en bénéficiant de l'assistance de Marie-Fabienne et d'autres participants (lignes 295 à 319). Marie-Fabienne propose

251 Encore le « parler autrement » de Cicurel (1992).

ensuite un premier mouvement adressé à IG et NL par le biais duquel elle remet en question (lignes 322 à 323) implicitement les plans pour le weekend qu'ils viennent d'annoncer, chacun à son tour. Alors que CH et QN semblent s'orienter négativement vers la question de Marie-Fabienne (lignes 327 et 341), provoquant ainsi le rire de certains participants, dont IG (lignes 332 à 347), Marie-Fabienne et NL échangent en aparté²⁵² (lignes 322 à 344).



Image 3 : Marie-Fabienne : échange en aparté avec NL.

Enfin, Marie-Fabienne annonce le contenu de son échange en aparté avec NL, la désignant ainsi interlocutrice suivante (ligne 349 à 350). Avec l'assistance de Marie-Fabienne (lignes 356, 359) NL déploie un deuxième mouvement (lignes 352 à 363) qui répond à la demande faite par Marie-Fabienne auparavant (lignes 322 à 323).

L'analyse détaillée que nous venons de faire de l'extrait vise à illustrer la succession de troisièmes mouvements « F » évaluatifs et discursifs déployés par Marie-Fabienne. Nous trouvons, jusqu'à la ligne 119, un schéma IRF assez peu linéaire, dans lequel le premier mouvement « I » correspond aux lignes 90 à 96, le deuxième mouvement « R » est réalisé, dans une première partie, entre les lignes 97 et 104, et finalement un troisième mouvement « F » évaluatif qui se greffe à partir de la ligne 104 afin de compléter le premier mouvement « I » entamé, et qui demeure jusqu'à la ligne 119.

Tout ce premier passage peut être interprété, à la fois, comme un premier mouvement « I » équivalant à une question de découverte menant jusqu'au deuxième mouvement « R » compris entre les lignes 128 et 144. On découvre dans ce passage des informations auxquelles aucun interlocuteur

²⁵² Ce qu'elles disent reste pour la plupart inaudible.

ne pouvait avoir accès en fonction des orientations montrées par les participants jusqu'à lors. Ce deuxième passage, pris comme un grand deuxième mouvement « R », qui a été possible en partie par l'ouverture accordée par Marie-Fabienne, est suivi d'abord par un troisième mouvement « F » évaluatif chargé de mettre au point certains éléments non conformes ; il se déroule entre les 201 et 223.

Ensuite, un troisième mouvement « F » discursif est déployé par Marie-Fabienne qui sert à enchaîner avec l'orientation de NL lors de son deuxième mouvement « R » (lignes 128 à 144). Il y a dans ce troisième mouvement « F » une nouvelle ouverture entérinée par Marie-Fabienne. De ce fait, ce troisième mouvement « F » discursif, peut aussi être interprété comme un premier mouvement « I » qui prend la forme d'une question de découverte – encore une fois, les données n'ont pas montré, jusqu'ici, l'orientation d'aucun des participants concernant la question posée par Marie-Fabienne (ligne 225).

Nous trouvons un nouveau premier mouvement « I » de découverte, coproduit par MS et Marie-Fabienne, qui va de la ligne 230 à la ligne 238. Il est suivi par un deuxième mouvement « R », produit par IG entre les lignes 239 et 245. Dans la ligne 275, Marie-Fabienne déploie un troisième mouvement « F » évaluatif de réparation des éléments non conformes produits par IG, suivi par un troisième mouvement « F » discursif, ligne 283 à la suite duquel, ligne 286, un premier mouvement « I » référentiel est déployé – une orientation claire vient d'être déployée en relation à la question que Marie-Fabienne pose. C'est AR qui propose un deuxième mouvement « R » dès la ligne 295. Encore un glissement en ligne 322, lorsque Marie-Fabienne déploie un troisième mouvement « F » discursif comportant un premier mouvement « I » de découverte ; celui-ci s'enchaîne avec un premier mouvement « I » référentiel – en tout cas, référentiel pour Marie-Fabienne, qui vient d'entendre par NL les informations qu'elle veut faire connaître au reste du groupe – en ligne 350. Ce premier mouvement « I » trouve son deuxième mouvement « R » dans la réponse élaborée par NL, lignes 325 à 363.

Il s'avère (a) qu'un troisième mouvement « F » discursif peut aussi donner lieu à un premier mouvement « I » de découverte ; (b) qu'un schéma IRF évaluatif peut être imbriqué dans un premier mouvement « I » de découverte faisant partie d'un schéma IRF plus large ; (c) que des glissements sur le continuum mouvement « F » évaluatif-discursif sont possibles ; (d) que des imbrications plus

ou moins complexes peuvent avoir lieu sur le continuum troisième mouvement « F » évaluatif-discursif.

L'extrait qui vient d'être analysé présente une communication qui est proche des observations faites par Johnson (op. cit. : 167) à propos de la pertinence d'encourager, au cours de la rencontre en classe de L2, un type discours qui permette davantage d'auto-désignations chez les apprenants, ainsi que de combiner le travail sur le message et sur la forme. En effet, un enseignant qui aurait tendance à favoriser le déploiement du troisième mouvement « F » évaluatif risquerait d'empêcher que des échanges dialogués, voire communicatifs, aient lieu au cours de la rencontre ; un enseignant ayant surtout recours au troisième mouvement « F » discursif, risque d'échouer à encourager le développement de l'interlangue des apprenants, en ce sens qu'il risquerait de ne pas soutenir l'apprentissage (Cullen, 1998 : 186). Une prise de distance par rapport au schéma IRF²⁵³ est conseillée par Jonathan Clifton²⁵⁴ (2006 : 143) : pour que l'interaction au cours de la rencontre en classe de L2 devienne un véritable facilitateur de l'apprentissage, il est nécessaire que les apprenants aient davantage de droits conversationnels²⁵⁵, davantage d'initiative et davantage de responsabilité vis-à-vis de leur propre apprentissage.

253 Loin de la position prescriptive de Cullen, bien que la question de fond traitée soit la même – le binôme évaluatif-discursif – Cicurel (2005 : 9) définit les facettes possibles de l'action enseignante, surgissant au cours de l'interaction, en fonction d'une « flexibilité communicative » perçue chez l'enseignant. D'une manière semblable, Nassaji et Wells (loc. cit. : 400-401) observent comment des échanges ayant comme point de départ une question référentielle peuvent mener vers des interactions relevant d'une conversation naturelle.

254 Jonathan Clifton enseigne à l'UFR de Langues Étrangères Appliquées de l'Université Lille 3.

255 Cf. Johnson (op. cit. : 145-146).

Synthèse.

Certes, en tant qu'activité sociale et cognitive, l'apprentissage ne peut pas être institutionnalisé. Or, les occasions d'apprendre peuvent être favorisées ou entravées en fonction du type d'activités qui sont proposées aux participants à un dispositif d'apprentissage. La rencontre en classe de L2 vient d'être caractérisée comme un dispositif, comme une des matérialisations possibles d'apprentissage guidé – en l'occurrence d'une L2. En tant que dispositif, la rencontre en classe met en place un type de communication institutionnel²⁵⁶ qui détermine les droits et les devoirs conversationnels, ainsi que les rôles des participants.

Nous avons dit que la caractérisation du discours ayant lieu au cours de la rencontre en classe de L2 comme étant peu authentique ne nous semble pas pertinente dans la mesure où elle ne semble pas tenir compte du contexte institutionnel propre à la rencontre. Ce contexte est dominé par des buts pédagogiques spécifiques qui déterminent la manière dont les choses sont faites, ainsi que les possibilités des participants de faire ces choses-là. Le discours de la classe sert ainsi à des fins pédagogiques, et ce d'une certaine manière. À notre sens, ce qui peut être remis en question est l'efficacité de la classe en tant que dispositif favorisant l'apprentissage d'une L2.

Des critiques mettant en question l'efficacité du dispositif « classe » ont été faites par la RAL, dont certains commentateurs trouvent qu'elle ne représente pas un milieu riche, où l'input puisse être manipulé d'une telle sorte que l'apprentissage d'une L2 soit favorisé. Or, ni le discours en classe de L2 ni les dynamiques de communication qui y ont lieu n'étant immuables, des propositions sont faites par la didactique des L2 afin d'octroyer davantage d'initiative aux apprenants : une plus grande responsabilité vis-à-vis de son propre apprentissage peut conduire vers un apprentissage plus efficace.

C'est un débat – celui à propos de la pertinence du dispositif « classe » – sur lequel nous ne saurions trancher²⁵⁷. Nous conseillons à notre lecteur la lecture de l'ouvrage de Bertin, Gravé et Narcy-Combes (2010), dont les conclusions pointent vers la pertinence d'un dispositif d'apprentissage

256 C'est la communication qui est institutionnalisée, non pas l'apprentissage. Cette communication institutionnalisée détermine les occasions d'apprendre.

257 La question dépasse le cadre de la problématique de notre travail, ainsi que notre position descriptive.

comportant de l'enseignement en présentiel dans le cadre d'une rencontre en classe – et ce, avec des groupes réduits – et de l'auto-apprentissage par le biais des TICE.

2.4. Au-delà de la classe de L2 : autonomie apprenante et TICE.

Nous avons précisé auparavant les limites de notre recherche : nous nous intéressons à l'interaction entre des enseignants et des apprenants participant à une rencontre en classe, telle qu'elle vient d'être décrite (§ 2.3). Or, nous souhaitons nous attarder sur une modalité d'enseignement des L2 qui ne corresponde pas aux contextes que nous avons observés : il s'agit de l'enseignement par le biais des technologies de l'information et de la communication (TICE).

Demaizière (2007) propose une description large des TICE lorsqu'elle se réfère globalement aux « aides à l'apprentissage » en tant que « guidage, accompagnement, étayage ou médiation [qui] vise à faciliter l'apprentissage [...] » (ibid. : 6). Selon l'auteure (ibid.) toute aide à l'apprentissage entraîne des réflexions approfondies, dans la mesure où toute aide implique

« des hypothèses sur ce dont l'apprenant a ou aura besoin, sur l'état de son processus d'apprentissage à un moment donné, sur ce que sont une langue et son apprentissage, sur la langue ou la culture dont on veut aider l'appropriation, sur l'influence des contraintes du contexte d'apprentissage considéré, sur les formes d'interactions ou de contacts souhaitables avec le savoir lui-même, sur les apports des TIC [...] ».

Deux raisons justifient notre prise en compte des TICE, alors que notre problématique relève d'un autre objet : d'une part, notre désir de ne pas ignorer un domaine à la pointe de la didactique des L2 qui, par ailleurs, se montre prolifique par rapport à la recherche et à l'innovation pour ce qui concerne l'apprentissage des L2²⁵⁸ ; d'autre part, nous restons attentifs à ce que notre volonté déclarée de cerner précisément la portée de notre problématique ne se traduise ni par notre cécité vis-à-vis d'autres domaines, ni par notre ignorance par rapport à de possibles échanges avec des interlocuteurs intéressés par d'autres objets de recherche.

Ainsi, nous présentons, brièvement et en relation avec la question de l'autonomie des apprenants, quelques perspectives en didactique des L2 qui décrivent des dispositifs d'enseignement intégrant des TICE.

258 Comme en témoigne l'activité éditoriale de revues spécialisées telles qu'*Alsic*, *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, *The Journal of Computed Assisted Learning* ou encore *Language Learning and Technology*, pour n'en citer que quatre.

2.4.1. Relever le défi de la RAL : l'apprentissage par les TICE.

Nous avons soulevé deux critiques fondamentales faites par la RAL par rapport à la « classe » comme dispositif d'apprentissage d'une L2 (§ 2.3.1) :

- l'asymétrie entre les participants a comme conséquence une répartition inégale des droits et des rôles conversationnels, ce qui est perçu comme potentiellement défavorisant en vue d'un apprentissage autonome : les besoins particuliers, les profils des apprenants, pourraient ne pas être pris en compte, d'autant que leur créativité et leur initiative seraient difficilement mises en valeur, voire au service de leur propre apprentissage ;
- l'input auquel les apprenants sont exposés et qu'ils modifient lors des négociations du sens est censé modifier leur interlangue – ces éventuelles modifications suggèrent des progrès. Cet input est souvent le résultat des choix procéduraux et de contenu faits par l'enseignant ; de ce fait, le dispositif « classe » risque de délivrer un input appauvri. Par ailleurs, les dynamiques d'interaction institutionnalisées²⁵⁹ favorisent des échanges perçus comme n'étant ni libres ni enrichissants : souvent les groupes sont nombreux, ce qui limite les occasions pour les participants de négocier du sens, d'autant plus que l'enseignant est perçu comme le juge ultime de ce qui est dit ou produit en classe (cf. Foster, 1998 : 1-2).

Le recours aux TICE semble pouvoir remédier à ces limitations, au moins en partie. Lorsque François Mangenot²⁶⁰ (1998 : 138) se réfère aux caractéristiques des « projets », dans le cadre des apports d'Internet à l'apprentissage des L2, il insiste sur leur capacité « à faire sortir des murs de l'institution, à mettre [...] en relation les apprenants entre eux » ainsi qu'« à communiquer avec l'extérieur en vue de la réalisation d'un but bien précis ». Cela semble pousser les possibilités de communication dans des environnements d'enseignement intégrant des TICE au-delà de la linéarité canonique qu'entraîne le schéma IRF, récurrent par rapport au discours canonique lors de la rencontre en classe de L2. L'idée d'une communication plus autonome offerte aux apprenants, favorisée et encouragée par les TICE, est développée par Colette Mrowa-Hopkins²⁶¹ (2000 : 209) :

259 C'est le type de communication, ainsi que l'organisation de celle-ci, qui peuvent être institutionnalisés, et non l'apprentissage relève de la cognition, donc de la boîte noire de l'individu.

260 Cf. http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/ (site consulté le 12 août 2010).

261 Cf. <https://www.flinders.edu.au/eht/language-studies/research/staff-research-details/colette-mrowa-hopkins.cfm> (site consulté le 12 août 2010).

la collaboration sous-tendant tout projet « met en valeur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et le développement de son autonomie », d'autant plus que dans un environnement collaboratif, « chaque groupe de participants qui prend en charge ses activités d'apprentissage (en ce qui concerne le contenu, le déroulement ou le soutien souhaité) est amené à réfléchir sur sa propre démarche, à prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage ». Selon l'auteure (ibid. : 220), la collaboration, le partage des compétences et des savoirs, ainsi que les relations renforcées parmi les apprenants étant favorisés par l'intégration d'un travail ayant recours aux TICE, se traduisent par un climat plus favorable à l'apprentissage car « moins menaçant et qui permet un recul des inhibitions par rapport à ce qu'elles peuvent être lors d'interactions orales devant le professeur »²⁶². Par ailleurs, la possibilité réelle de travailler en groupes réduits a comme conséquence que « les membres du groupe soumettent plus facilement leurs propositions, leurs préjugés et leur expérience personnelle à l'examen et à l'influence des autres, ce qui évite les risques de perte de face qu'implique tout processus d'apprentissage à quelque niveau qu'il soit » (ibid. ; cf. Foster, loc. cit.).

Une comparaison est ainsi faite entre l'éventuel apprentissage pouvant avoir lieu au cours de la rencontre en classe et l'apprentissage par TICE : quels sont, donc, les apports différences des TICE à l'égard de l'apprentissage d'une L2 ? Pour ce qui concerne les apprenants, Narcy-Combes (op. cit. : 172-173) les décrit comme plus actifs lorsqu'ils sont face à un ordinateur que lorsqu'ils assistent à la rencontre en classe, où ils pourraient être simplement « assis en classe ». Les apprenants deviennent, par ailleurs, des concepteurs de leurs propres tâches, ce qui permet la prise en compte de leur créativité et de leur initiative ; en outre, ils jouent aussi le rôle d'évaluateurs de leurs propres besoins langagiers. Quant aux possibilités techniques offertes par les TICE dans le cadre d'un apprentissage, Narcy-Combes (ibid.) souligne la gestion individualisée du temps, l'interactivité permanente, l'individualisation (sans isolement), la multicanalité (le recours au son, à la vidéo, au texte,...) la multiréférentialité (qui rend possible le croisement des sources) et la prise en compte des opérations cognitives lourdes, ce qui permet aux apprenants de diriger leur attention vers les éléments décrits comme le plus importants.

Nous estimons que ces apports répondent efficacement aux limitations signalées par la RAL à

262 R. Ellis (2003 : 252-253) signale comme condition pour que l'enseignement par tâches d'une L2 réussisse que les participants acceptent la possibilité d'apprendre seulement en communiquant par le biais de la L2 qu'ils cherchent à apprendre. L'auteur suggère une condition ultérieure à cette première : que cette communication en L2 se fasse au sein des relations symétriques parmi les participants apprenants, au-delà du contrôle de l'enseignant. Pour l'auteur (ibid.) l'observation de la deuxième condition conduit naturellement vers une prise de risques de la part des apprenants, nécessaire dans le cadre d'une pédagogie basée sur l'accomplissement de tâches.

l'égard de la rencontre en classe de L2, notamment pour ce qui concerne le discours qui peut y avoir lieu, décrit comme restreint et dirigé par l'enseignant, et qui risque de produire un input appauvri. Jean-Claude Bertin²⁶³ et Jean-Paul Narcy-Combes (2007 : 446-447) soulignent aussi que les TICE permettent à l'enseignant de faire un suivi plus précis de l'évolution de chaque apprenant : les moyens technologiques rendent possible le repérage des traces laissées par l'apprenant durant son interaction avec les éléments du dispositif d'apprentissage ; ces traces peuvent par la suite être recueillies et analysées afin de donner du *feedback* à l'apprenant et de négocier avec celui-ci la suite de son apprentissage. Le suivi que fait l'enseignant relève d'une fonction de tutorat qui entraîne des modifications à l'égard de ses rôles dans une situation d'éventuel apprentissage par TICE.

Des études récentes suggèrent des améliorations réelles lors de la mise en place de dispositifs ayant recours aux TICE : ayant comparé l'utilisation du laboratoire audio et du laboratoire multimédia, le Britannique Paul Brett²⁶⁴ (1997 : 49-50) conclut que des résultats plus satisfaisants concernant la compréhension orale sont possibles par le biais de la technologie multimédia. Ailleurs, dans le cadre d'un dispositif expérimental ayant comme caractéristique fondamentale l'emploi par des lycéens, apprenants d'allemand, de baladeurs mp3 pour des activités de compréhension orale, Roussel, Rieussec, Nespoulous et Tricot (2008 : 33) observent les effets positifs l'autorégulation de l'écoute des apprenants à la suite de l'introduction du dispositif.

2.4.2. Les TICE comme véhicule d'une réalité spécifique : l'observation comme source d'un apprentissage sur mesure.

Lorsque nous avons décrit le discours pouvant avoir lieu au cours de la rencontre en classe de L2, il a été question d'aborder les différentes positions prises par les chercheurs en didactique de L2 par rapport à la simulation comme prétexte pour déclencher la communication (§ 2.3.2.3). La position des chercheurs proches des TICE nous renvoie vers le concept de tâche en tant qu'unité de travail dans le cadre d'une situation d'apprentissage d'une L2 (R. Ellis, 2000 : 194) : la tâche est conçue comme un « plan de travail » (Breen, 1989 ; R. Ellis, 2000 : 195 ; 2003 : 9-10 ; Seedhouse, 2005 ; Seedhouse et Almutairi, 2009) relevant d'un lien avec l'extérieur, d'autant qu'elle met en pratique un type de discours que l'on trouve naturellement dans le monde réel (Conseil de l'Europe, 2000 : 121 ;

263 Cf. <http://bertinjc.free.fr/> (site consulté le 12 août 2010).

264 Cf. <http://www.wlv.ac.uk/default.aspx?page=14713> (site consulté le 12 août 2010).

R. Ellis, 2000 : 196 ; Griggs, Carol et Bange, loc. cit. : 27 ; Demaizière et Narcy-Combes, 2005 : 50 ; Narcy-Combes, op. cit. : 173 ; Bertin et Narcy-Combes, loc. cit. : 445 ; Bérard, 2009 : 39). R. Ellis (2003 : 3) suggère des différences entre une « tâche » et un « exercice » : alors que l'exercice suppose une orientation vers la forme de la L2, ce qui implique que les participants agissent en tant qu'apprenants²⁶⁵, la tâche s'oriente vers un travail sur le sens de la L2 par le biais d'activités où les participants agissent en tant qu'utilisateurs de cette L2²⁶⁶. Puisque l'objectif final de la tâche est de favoriser l'apprentissage d'une L2²⁶⁷, le fait que les participants arrivent à résoudre les activités qui leur sont proposées est considéré comme secondaire : ce qui compte est qu'en manipulant la tâche les participants mettent en place des processus cognitifs et linguistiques censés favoriser le développement de leur maîtrise de la L2 (ibid. : 8). Ce que certains ont décrit comme un « contrat de fiction » dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 (§ 2.3.2.3) est remplacé par un travail dit « réaliste » (Narcy-Combes, op. cit. : 173 ; Bertin et Narcy-Combes, loc. cit. : 445), ou ayant un lien avec le monde réel (R. Ellis, 2000 : 196 ; Demaizière et Narcy-Combes, loc. cit. : 50 ; Littlewood, 2009 : 250) qui cherche à provoquer des situations de communication parmi les apprenants dont le déroulement serait proche de situations de communications réelles²⁶⁸. À notre sens, la principale différence entre le travail par tâches, dans un contexte d'enseignement par TICE, et le travail par exercices, notamment lors de la rencontre en classe de L2, est que, alors que le dispositif « classe » propose une logique et une réalité propres à son contexte institutionnel, le travail par tâches et par TICE proposent une continuité et une certaine cohérence avec la réalité à laquelle elles préparent.

En outre, l'initiative des apprenants et leur créativité, déterminées en partie par leurs besoins langagiers, sont plus efficacement prises en compte par des dispositifs intégrant des TICE : c'est au travers des tâches réalistes que la négociation du sens est menée par les apprenants. Afin que les tâches atteignent ce réalisme, les hypothèses sur ce que les apprenants devraient connaître sont abandonnées car incompatibles avec le principe de prise en compte de l'initiative des apprenants :

265 Contrairement à la tâche, ce que l'exercice requiert de la part des apprenants est qu'ils montrent leur connaissance *sur* la L2, et non pas qu'ils utilisent cette connaissance pour communiquer *dans* la L2 (ibid. : 5). Ainsi, pour R. Ellis (ibid. : 252) l'enseignement par tâches d'une L2 entraîne l'acceptation, de la part des apprenants, du principe d'un apprentissage indirect une L2, qui est utilisée pour communiquer, au lieu de l'*étudier* directement.

266 La réussite d'une tâche, en tant qu'artéfact didactique, serait déterminée par sa capacité à déclencher une communication visant le sens de la L2 (R. Ellis, 2003 : 5).

267 Pour R. Ellis (2003 : 69) cet apprentissage entraîne une mise en relation indirecte entre la tâche et l'acquisition accomplie par le biais d'une utilisation dite *réelle* de la L2 – car servant à un but observable, plutôt qu'étant le résultat d'une figuration (§ 2.3.2.3).

268 Selon Littlewood (loc. cit. : 249-250) on est passé d'une pédagogie centrée sur les résultats finaux, propre des approches audiovisuelles et fonctionnelles, vers une pédagogie intéressée par les processus, matérialisée dans les approches communicatives et par tâches.

c'est à travers une observation des aspects pertinents dans la réalité des apprenants (Demaizière et Narcy-Combes, loc. cit. : 50-51 ; Narcy-Combes, op. cit. : 174), relevant de la sphère sociale ou professionnelle de ceux-ci (Bertin et Narcy-Combes, loc. cit. : 445) que les tâches sont construites.

2.4.3. TICE et rôles des participants dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage.

Mrowa-Hopkins (loc. cit. : 209) définit l'interactivité comme la caractéristique principale du travail que les TICE rendent possible dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage de L2 : elle entraîne l'engagement actif des apprenants et la prise en main de leur propre apprentissage, ce qui comporte aussi une prise de responsabilités. Or, le guidage pédagogique demeure : dans une situation d'apprentissage qui accorde davantage de responsabilités aux apprenants, l'enseignant est amené à jouer un rôle d'éveil de la conscience des apprenants (cf. Voller, 1997 : 102) dans la mesure où il peut exercer une influence afin que ceux-ci réalisent les possibilités stratégiques qui leur sont offertes par les TICE : cette prise de conscience est nécessaire avant toute prise en main de son propre apprentissage (Atlan, 2000 : 119).

La prise en main de son propre apprentissage n'est pas incompatible avec certaines des fonctions propres à l'enseignant – auxquelles Cicurel, auteure dont les travaux de recherche ne sont pas proches des TICE, s'est référée ailleurs (1993 : 204) – notamment son rôle de « garant de la didacticité » : en effet, lorsque Mangenot (1998 : 140) argumente les atouts d'Internet comme outil dont l'intégration serait pertinente dans un dispositif d'apprentissage d'une L2, il souligne le « rôle fondamental » de l'enseignant de veiller à ce qu'un « certain type de pédagogie » soit maintenu, afin d'éviter « le zapping et la communication à vide, sans objectif. »

La fonction qu'assume l'enseignant de déclencheur de la découverte, chez les apprenants, des possibilités stratégiques offertes par les TICE, implique une bonne connaissance des matériaux techniques propres au dispositif en question. Dans sa réflexion sur les compétences qu'un enseignant travaillant dans un milieu intégrant les TICE devrait avoir, Lily Ko-Li Compton (2009 : 77-84) répertorie les savoir-faire suivants :

- des compétences technologiques ;
- une connaissance des logiciels spécifiques à l'enseignement des langues en ligne, une

compréhension des possibilités offertes par ces logiciels, ainsi que de leurs limitations (cf. Sturtridge, 1997 : 75 ; Voller, loc. cit. : 106) ;

- des compétences pour favoriser la socialisation en ligne, ce qui requiert une certaine capacité à se montrer comme quelqu'un de confiance, surtout dans les niveaux débutants ;
- une capacité comme facilitateur des compétences communicationnelles ;
- une capacité à être créative, afin de créer des matériaux, et à faire des choix pour pouvoir réutiliser les vieux différemment.

La capacité de l'enseignant à se montrer comme quelqu'un de confiance a été décrite par Narcy-Combes (op. cit. : 150) comme la capacité à avoir « du recul et de l'empathie », ce qui est aussi souligné par Jean-François Bourdet²⁶⁹ (2007 : 28). Cette empathie est idéalement complétée par une capacité de médiation chez l'enseignant (Narcy-Combes, op. cit. : 150 ; Bourdet, loc. cit. : 28) le rendant capable d'aider les apprenants à surmonter les appréhensions que ceux-ci peuvent ressentir lorsqu'ils plongent « dans un milieu inconnu » (ibid.) tel que celui d'un dispositif intégrant des TICE – des dispositifs parfois virtuels et à distance.

La prise en main par les apprenants de leur propre apprentissage entraîne la mise en retrait de l'enseignant : celui-ci devient un accompagnateur, plutôt que le détenteur d'un savoir dont la transmission relèverait de sa seule responsabilité. Lorsqu'il a été question de présenter les possibilités technologiques offertes par les TICE (§ 2.4.1), nous avons annoncé que, en vertu de l'apprentissage par TICE, le rôle propre à l'enseignant qui semble prévaloir est celui de tuteur (Sturtridge, 1997 : 75). En effet, selon Bourdet (loc. cit. : 27) « [d]ans un dispositif de formation médiatisée », intégrant donc des TICE, des fonctions telles que le maintien de la discipline, le guidage ou l'évaluation sont souvent assurées par le système ; de ce fait, ce qu'il est attendu de l'enseignant est qu'il se concentre sur les « rôles propices au suivi (animation, ressource, parité, régulation). » Narcy-Combes (op. cit. : 150) confirme que dans un dispositif intégrant des TICE, les rôles de facilitateur, de concepteur, de pourvoyeur et d'organisateur « ne seront pas nécessairement remplis par la même personne », si bien qu' « une grande souplesse » (ibid.), ainsi qu'une capacité d'adaptation professionnelle (Bourdet, loc. cit. : 25) sont souhaitables chez l'enseignant, qui demeure un agent au service de l'apprentissage des apprenants : il peut, « grâce à sa compétence didactique et pédagogique, avoir des techniques adaptées aux pratiques des apprenants avec qui il

²⁶⁹ Cf. <http://www-lium.univ-lemans.fr/~bourdet/index.html> (site consulté le 12 août 2010).

travaille » (Narcy-Combes, op. cit. : 150).

Synthèse.

L'intégration des TICE dans des dispositifs d'apprentissage des L2 a été décrite comme une innovation capable d'améliorer les conditions d'apprentissage. La possibilité de prise en compte des différences individuelles de chaque apprenant, afin de les mettre au service de leur propre apprentissage, a été présentée comme le principal apport, et le principal atout, de l'application des TICE à l'éventuel apprentissage d'une L2.

L'incorporation d'éléments technologiques dans un dispositif d'apprentissage implique non seulement une renégociation des rôles des participants mais aussi la nécessité de repenser l'espace et le temps dans lesquels l'apprentissage se déroule : l'existence de dispositifs d'apprentissage mettant en place un contact strictement virtuel, donc médiatisé technologiquement, permet le dépassement de certaines contraintes spatio-temporels. Une plus grande autonomie pour communiquer est ainsi possible : les apprenants peuvent prendre des décisions concernant leur propre apprentissage, d'autant plus qu'ils sont responsables de construire activement un sens de communauté avec les autres participants-utilisateurs du dispositif.

Les échanges, par le biais desquels la négociation du sens est possible, n'étant plus tellement dépendant du contrôle de l'enseignant, un réaménagement de ses rôles s'impose : l'enseignant devient surtout accompagnateur et responsable de mettre les apprenants en confiance afin de ne pas se laisser décourager par leurs éventuelles appréhensions face à un milieu peu connu, voire craint. Il revient aussi à l'enseignant de s'assurer que les apprenants connaissent bien les moyens qui sont mis à leur disposition par le dispositif, afin qu'ils les exploitent en bénéfice de leur propre apprentissage.

Les questions sur les rapports de pouvoir en relation au discours, ainsi que sur le contrôle de la parole que souvent effectue l'enseignant au cours de la rencontre en classe ne semblent plus se poser à l'égard de l'éventuel apprentissage par TICE. Or, une dimension pédagogique forte apparaît concernant l'aptitude empathique de l'enseignant, ainsi que sa capacité à se montrer comme étant de confiance : des atouts personnels relevant d'une sphère personnelle plus intime, peut-être. La formation des enseignants se voit aussi modifiée par l'inclusion des TICE dans des dispositifs d'apprentissage : des savoir-faire techniques spécifiques sont souhaitables afin de pouvoir répondre aux besoins, non pas spécifiquement langagiers, mais plutôt technologiques des apprenants. Ces

deux aspects, capacité à montrer de l'empathie et connaissance technologique, ouvrent la voie à de nouvelles conceptualisations du métier d'enseignant, d'autant plus qu'ils modifient le rapport avec la recherche autour de ce métier.

3. L'enseignement d'une L2 : pédagogie, formation et pratiques.

« [...] in the real world good teachers come in all shapes and sizes, with a wide range of different personalities, beliefs and ways of working. » (Williams et Burden, op. cit. : 47).

« La présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la « médiation » entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable. » (Cicurel, 2002 : 150-151).

« Teachers contribute to the successes and failures of their pupils and students as is seen both in learners' stories [...] and foreign language teachers' life stories [...] » (Dufva, 2003 : 139).

Sommaire

- 3.1. Apprentissage d'une L2 : enseignement communicatif et par tâches
- 3.2. Favoriser l'apprentissage : rôles de l'enseignant dans la classe communicative de L2
- 3.3. Favoriser l'apprentissage : l'ambiance dans la classe communicative de L2
- 3.4. L'action enseignante en tant qu'action réfléchie
- 3.5. Au-delà de l'institutionnel : équilibre et tensions chez l'enseignant de L2

Nous avons vu dans le premier chapitre que la présentation de soi dans des contextes sociaux spécifiques, est déterminée par les intentions des participants, par leur projet identitaire, ainsi que par le caractère (non) institutionnel du contexte où se déroule la rencontre parmi les participants. Le caractère (non) institutionnel du contexte entraîne des rôles et des attentes spécifiques²⁷⁰ chez les participants (Heritage, 1991 : 327-328). ce qui peut contraindre leurs projets identitaires. Dans le deuxième chapitre nous avons esquissé, en ayant recours à des descriptions issues de la RAL, le processus d'apprentissage d'une L2 : nous avons vu comment l'apprentissage, résultant en partie des occasions dont disposent les apprenants pour traiter et négocier du sens²⁷¹, est déterminé lors de la rencontre en classe de L2 par le type de discours qui y a lieu : il est façonné par les rôles des participants, dont rôles, les droits conversationnels et les capacités de prendre l'initiative, sont parfois inégaux dans le cadre des rencontres en classe.

Dans ce troisième chapitre nous explorons les idées sous-jacentes à la communication qui a lieu au cours d'une rencontre en classe de L2 : cela implique une théorie sur l'apprentissage, que nous

270 Selon Gourlay (loc. cit. : 416) les enseignants et les apprenants reconnaissent le rôle de facilitateur de l'enseignant de L2 – son de vérificateur de l'intersubjectivité du groupe – comme celui le plus essentiel (§ 3.2.1.2).

271 Le traitement du sens relèverait de la boîte noire d'un apprenant, tandis que la négociation du sens s'accomplit lorsque l'apprenant interagit avec un interlocuteur.

présenterons en premier lieu. Par ailleurs, les rôles propres à l'enseignant seront abordés dans le détail, ainsi que la description de l'ambiance de classe perçue comme favorisant l'apprentissage : c'est à l'enseignant d'assurer cette ambiance. Finalement, nous présenterons une analyse de la pratique enseignante comme une pratique réfléchie. À telle fin, nous aurons recours à des études sur la cognition des enseignants. La conception de l'action enseignante en tant que pratique réfléchie servira à proposer un lien avec le concept de stratégie – celle-ci liée aux intentions possibles des participants à une interaction – présenté dans le premier chapitre (§ 1.1.4).

3.1. Apprentissage d'une L2 : enseignement communicatif et par tâches.

L'enseignement de L2 dit communicatif, issu de la linguistique appliquée (Gaonac'h, 1991 : 177), prend en compte la notion de « compétence communicationnelle », revendiquée par Hymes comme réaction au monolithisme attribué à la compétence exclusivement linguistique de Chomsky (Germain, op. cit. : 201). Pour Richards et Rodgers (op. cit. : 72) l'enseignement communicatif se base sur trois principes :

- (a) engager la communication : l'apprentissage peut être encouragé par le biais d'activités entraînent une communication dite réelle ;
- (b) recours aux tâches : l'apprentissage peut être encouragé pourvu que l'on utilise la langue pour effectuer des tâches comportant un sens ;
- (c) faire du sens : l'apprentissage peut être encouragé si la langue que l'on emploie pour effectuer une tâche a du sens pour l'apprenant.

Ces principes comportent des objectifs communicatifs (ibid. : 76-77) nécessaires pour entériner le travail en groupe : réussir à ce que les apprenants s'engagent dans la communication, qu'il y ait un partage d'information parmi les participants capable de favoriser la communication parmi eux, qu'il y ait de la négociation du sens et de l'interaction en L2. Tout cela vise à ce qu'il y ait une coopération parmi les participants.

L'enseignement communicatif est souvent appliqué dans des dispositifs qui prennent la forme d'une rencontre en classe : il s'agit souvent d'un type d'enseignement en présentiel, collectif et organisé de manière institutionnalisée. Bertin, Gravé et Narcy-Combes (2010) signalent que la faille de l'enseignement communicatif est le manque d'une théorie sur l'apprentissage, voire d'une description des processus cognitifs déclenchés²⁷². Cette faille est soulignée par Bange, Carol et Griggs (op. cit. : 164), qui décrivent l'approche communicative « comme un syncrétisme confus conjuguant les bienfaits pédagogiques des méthodes antérieures [...] en vue d'une finalité nouvelle ». Pour les auteurs (ibid. : 164) l'approche communicative entraîne une conception du « savoir à acquérir

²⁷² Lorsque R. Ellis (2003 : 27-28) décrit l'approche communicative, il précise ses bases grammaticales (la grammaire fonctionnelle de Halliday) et pragmatiques (la théorie de la compétence de la communication de Hymes) mais ne donne aucune précision sur les processus mentaux auxquels elle donne lieu.

[compris] simplement comme un savoir métalinguistique selon les vues de la méthode grammaire-traduction », tandis que « [l] 'acquisition du savoir-faire a été conçue en termes behavioristes ».

Dans le dernier volet du chapitre antérieur (§ 2.4) nous avons montré les apports de l'apprentissage par TICE : les dispositifs intégrant des TICE supposent une réponse efficace aux critiques de la RAL par rapport aux insuffisances du dispositif « classe ». Or, l'introduction des TICE peut parfois être problématique : Atlan (loc. cit. : 118) observe que certaines TICE peuvent ne pas convenir aux styles d'apprentissage de certains apprenants. Ainsi, il est possible de concevoir que dans des situations d'apprentissage précises, le recours aux TICE pourrait ne pas être pertinent, voire déconseillé, d'autant que des dispositifs en présentiel pourraient être plus adéquats dans certains cas. La communication²⁷³ de Mahmuda Nasrin²⁷⁴, Maître de Conférences à l'Université de Khulnâ au Bangladesh, présentée lors du colloque IATEFL 2005, décrit l'enseignement communicationnel comme peu pertinent dans le cadre de son établissement de rattachement (des groupes trop nombreux, des enseignants mal formés, manque de matériaux...). De ce fait, la méthode grammaire-traduction est favorisée. Pour Dörnyei (2009 : 273) la méthode grammaire-traduction pourrait être pertinente dans des contextes où les groupes seraient nombreux et les compétences communicatives des enseignants restreintes. R. Ellis (2009 : 222) s'interroge sur la pertinence d'appliquer l'approche par tâches dans des contextes où les enseignants risqueraient de ne pas avoir une maîtrise de la L2 suffisante, ce qui est le cas de certains pays asiatiques. L'auteur (ibid. : 243) reconnaît la possibilité que l'approche par tâches n'entraîne des préalables culturels, notamment la notion d'un discours démocratique et égalitaire qui pourraient rendre l'application de cette forme d'enseignement difficile ailleurs qu'en occident. Idéalement, une réflexion devrait précéder chaque projet d'enseignement-apprentissage, ainsi que chaque prise de position, afin de déterminer, en fonction des atouts de chaque approche, mais aussi, et surtout, des caractéristiques de chaque contexte, quelle modalité, voire quelle combinaison de modalités, se traduirait par l'enseignement et l'apprentissage le plus efficaces²⁷⁵.

Loin de vouloir défendre un modèle plutôt qu'un autre, il s'avère que les observations des situations

273 « Justification of using grammar-method in ELT classrooms in Bangladesh », programme du colloque téléchargeable sur http://www.iatefl.org/component/option.com_phocadownload/Itemid,94/id,11/view/category/, (site consulté le 30 septembre 2010).

274 Cf. http://eng.ku.ac.bd/index.php?option=com_content&view=article&id=106%3Amahmuda-nasrin&catid=37%3Ateachers, site consulté le 30 septembre 2010.

275 Cf. la proposition de dispositifs hybrides intégrant des TICE et des enseignements en présentiels de Bertin, Gravé et Narcy-Combes (2010).

d'enseignement et d'apprentissage que nous avons conduites, lors de la constitution de notre corpus²⁷⁶, ont eu lieu dans le cadre des dispositifs d'enseignement en présentiel et collectifs, n'ayant par ailleurs recours aux TICE. Dans une étude idiographique (Narcy-Combes, op. cit. : 99) comme le nôtre, se revendiquant par ailleurs proche de l'ethnométhodologie, il nous semble que l'argument de la réalité qui découle des situations observées doit être le principal, voire le seul, qui détermine le choix de repères conceptuels et théoriques : en fonction de notre corpus, parler d'enseignements communicatifs, en présentiel et collectifs, demeure pertinent.

3.1.1. Enseignement communicatif et par tâches : principes de base.

Le lien entre l'enseignement communicatif et par tâches semble étroit²⁷⁷ : les deux modalités d'enseignement sont rapprochées par certains des commentateurs en didactique des L2 (Nunan, 1989 : 86 ; Bérard, op. cit. : 56-57 ; Richards et Rodgers, op. cit.). Germain (op. cit. : 207) décrit le matériel didactique propre à un enseignement communicatif comme devant « correspondre aux besoins langagiers et aux intérêts des apprenants »²⁷⁸, d'autant que « les activités proposées doivent refléter le type de langue utilisé dans la vie de tous les jours » (ibid. : 209) ; R. Ellis (2000 : 196) écrit sur « relationship with the real-world » ; Narcy-Combes (op. cit. : 174) considère des « situations repérées, dans la vie courante ou professionnelle », ainsi que « l'observation de situations de communication « authentiques » » ; Bertin et Narcy-Combes (loc. cit. : 445) décrivent une « reference to corpora of real-world social and professional situations ».

Ainsi, l'enseignement communicatif et celui par tâches partagent certains principes de base, notamment le lien avec le monde réel et la prise en compte des besoins, ainsi que des spécificités, des apprenants. Nous trouvons que la différence fondamentale entre ces deux modalités d'enseignement se trouve dans le fait que, alors que dans l'éventuel apprentissage par tâches, notamment celui intégrant des TICE²⁷⁹, les possibilités de communication se multiplient, dans l'enseignement communicatif en présentiel on a souvent recours à des matériaux finis et parfois

276 Que nous détaillerons dans la deuxième partie (§ 4).

277 Pour Tan (2005 : 105) les tâches représentent l'une des trois techniques de communication propres aux enseignements communicatifs, les deux autres étant le différentiel d'information (« information gap ») et les jeux de rôle.

278 Cf. avec la capacité d'adhésion des apprenants aux tâches (Demaizière et Narcy-Combes, loc. cit. : 50).

279 Un travail par tâches ne comporte pas nécessairement un recours aux TICE. Or, nous souhaiterions regrouper, afin de pouvoir proposer une comparaison, l'apprentissage par tâches et par TICE autour d'un groupe plus ou moins uniforme, plus ou moins cohérent, que nous contrastons avec l'apprentissage communicatif – la modalité que nous avons rencontrée au cours de nos observations.

élaborés préalablement, voire choisis, par l'enseignant.

Le partage d'information (Richards et Rodgers, op. cit. : 76), souvent résultant des informations différentes que des apprenants différents possèdent, en vue de la complétion d'une tâche ou activité²⁸⁰, sert à déclencher l'interaction (Gatbonton, 2005 : 327) et la négociation du sens (§ 2.1.1). Toute tâche ou activité doit comporter une quantité d'input qui devient de l'information que les apprenants doivent manipuler ; des instructions concernant le résultat sont aussi nécessaires, afin que les apprenants arrivent à manipuler utiliser la L2 en vue de l'accomplissement d'un objectif (Brett, loc. cit. : 40 ; Conseil de l'Europe, op. cit. : 121 ; R. Ellis, 2000 : 195 ; 2003 : 9-10 ; Gatbonton, 2005 : 327 ; Eckerth, loc. cit. : 110).

Les caractéristiques fondamentales des tâches que nous avons présentées, notamment la reproduction de situations de la vie courante et la capacité de déclencher des négociations du sens, renvoient vers ce que Demaizière et Narcy-Combes (loc. cit. : 50) et Bertin et Narcy-Combes (loc. cit. : 448) appellent « macro » : ces « macro-tâches » semblent correspondre à des activités que des chercheurs, revendiquant leur filiation communicationnelle, décrivent comme des « simulations » (Bérard, op. cit. : 56) ou encore des « jeux de rôles » (van Lier, 1988 : 156 ; Gatbonton, 2005 : 326 ; Tan, loc. cit. : 105). Comme complément aux macro-tâches, il existe des « micro-tâches » qui sont décrites comme « analytiques » et « moins réalistes » (Demaizière et Narcy-Combes, loc. cit. : 51), ou encore plus proches des a priori sociolinguistiques (Bertin et Narcy-Combes, loc. cit. : 448), plus éloignées donc des usages de la langue qu'on trouve dans la vie réelle. Les micro-tâches ont pour but un entraînement plus fin ; elles ressemblent formellement aux activités de répétition²⁸¹ qu'on peut trouver dans certains enseignements communicatifs (van Lier, 1988 : 156 ; Gatbonton, loc. cit. : 326).

3.1.2. Communication et tâches : relation avec les matériaux.

La « multicanalité » (Narcy-Combes, op. cit. : 172) propre aux TICE suggère la richesse des matériaux employés afin de provoquer l'interaction, la négociation et le traitement du sens : des extraits vidéo et audio, des textes comportant des hyperliens qui rendent la lecture plus flexible et

280 Cf. « information gap » (R. Ellis, 1997 : 108 ; Clark (1987) in Bannink (2002 : 276) ; Griggs, Carol et Bange, loc. cit. : 27 ; R. Ellis, 2003 : 10 ; Gatbonton, 2005 : 331 ; Tan, loc. cit. : 105).

281 « Drills », en anglais.

plus personnalisée et, en général, des ressources entraînant une souplesse directement proportionnelle aux avancées technologiques multimédia, tout cela peut trouver leur place dans un dispositif d'apprentissage intégrant des TICE (Bérard, loc. cit. : 37). Ces ressources peuvent, par ailleurs, être manipulées, améliorées, copiées, reproduites infiniment, sous-titrées, ralenties... Bénéficier, bref, des avancées du numérique.

Les dispositifs d'enseignement n'ayant pas recours aux TICE, ont souvent recours à des matériaux « dits authentiques [...] non expressément conçus pour être utilisés dans une classe » (Germain, op. cit. : 207). Dans la description de Bertin et Narcy-Combes (loc. cit. : 445) des enseignements communicatifs des années soixante-dix, les auteurs confirment l'« authenticité » des documents employés, bien qu'ils signalent, non sans porter un certain jugement de valeur, que ce dont il s'agissait à l'époque était d'exporter des bouts de la langue cible en classe. Richards et Rodgers (op. cit. : 76-77) signalent que parfois dans les enseignements communicatifs aucun support n'est employé : une interaction exclusivement parmi les apprenants serait encouragée, plutôt qu'avec l'enseignant.

Finalement, Samuda (loc. cit. : 119) signale le danger que la tâche, en tant que facteur déterminant le processus d'apprentissage de la L2, prenne le dessus sur d'autres facteurs tels que, par exemple, les différences individuels entre les apprenants. Ainsi, l'auteure estime qu'il revient à l'enseignant de maintenir l'équilibre parmi ces différents éléments – alors qu'il semble y avoir peu de recherche autour des rôles de l'enseignant dans des dispositifs d'enseignement par tâches. La relation entre la tâche et l'enseignant doit être complémentaire (ibid. : 120) : la tâche doit créer des opportunités pour que les apprenants produisent, ainsi que pour qu'ils négocient et traitent du sens en la L2 ; l'enseignant doit compléter et soutenir les processus que la tâche met en place. R. Ellis (2000 : 207-208) signale la difficulté de tirer des conclusions générales pertinentes concernant les effets des tâches sur les actions langagières des apprenants : en effet, la tâche est, d'une part, le résultat d'un travail collaboratif, susceptible de changer en fonction des participants ; d'autre part, la possibilité que la tâche entraîne des modifications sur l'interlangue des apprenants dépend en partie des rôles déployés par l'enseignant dans chaque étape de la rencontre. Ainsi, la tâche, en tant qu'activité encourageant un apprentissage, montre une instabilité qui dépasse les desseins de la programmation pédagogique.

Synthèse.

L'enseignement communicatif et par tâches partagent une certaine conception de l'apprentissage d'une L2, basé sur la réalité de la langue cible telle qu'elle est employée dans la vie de tous les jours, en dehors du dispositif. Ces enseignements prennent en compte les besoins, les capacités et les orientations personnelles des participants : les matériaux responsables de provoquer l'interaction doivent être significatifs pour les utilisateurs. C'est en manipulant la L2 que des négociations du sens peuvent avoir lieu ; ces négociations peuvent, à leur tour, modifier l'interlangue des participants vers des stades de maîtrise supérieurs.

Certains auteurs décrivent les tâches comme un type d'activité propre aux enseignements communicatifs. D'autres prennent les tâches comme une modalité d'apprentissage indépendante. Les tâches, dont l'on distingue entre « macro » et « micro », ont été associées avec un éventuel apprentissage par TICE.

Nous abordons les rôles de l'enseignant dans des dispositifs d'enseignement communicatif.

3.2. Favoriser l'apprentissage : rôles de l'enseignant dans la classe communicative de L2.

« It is clear that classroom language learning is an extremely complex process and that language students learn from many sources within that environment, among which the teacher is one element [...] » (Freeman et Johnson, 1998 : 407).

« En situation scolaire, le partenaire social principal de l'apprenant est l'enseignant. Son intervention se manifeste dans l'interlocution par l'input de ses propres énoncés ou des supports textuels qu'il présente et par le feedback qu'il fournit en réponse aux énoncés de l'apprenant. C'est à partir de là que l'apprenant doit établir ou modifier son savoir déclaratif. L'enseignant intervient encore en organisant la pratique (exercices, tâches communicatives...). » (Griggs, Carol et Bange, loc. cit. : 24).

« Language teachers are by definition group leaders and as such they determine every facet of classroom life. » (Dörnyei, 2007 : 724).

Grâce aux analyses et descriptions de la RAL, nous disposons aujourd'hui de descriptions par rapport au type de manipulations de la L2 qui peuvent être le plus indiquées afin de déclencher des processus cognitifs menant vers des modifications dans l'interlangue des apprenants, et donc vers un éventuel apprentissage (§ 2.1). Aussi, toujours par le biais de la RAL, connaissons-nous les éléments matériels (input + instructions) et les pratiques (négociation du sens) requis pour que ces modifications de l'interlangue des apprenants puissent avoir lieu, notamment lorsqu'ils interagissent dans la L2. Par ailleurs, l'apprentissage a été décrit comme une action située qui résulte d'une co-construction de sens accomplie par les participants à l'action ; nous avons aussi insisté sur l'importance que l'un des participants assure une médiation qui facilite l'apprentissage des autres participants (§ 2.2). Finalement, nous avons suggéré l'existence de buts préalables dans toute situation d'apprentissage : nous avons insisté sur le fait que la multiplication de moyens d'éventuel apprentissage offerte par l'intégration des TICE dans le cadre des contextes d'enseignement-apprentissage peut se révéler fort peu utile si elle est dépourvue d'un mode d'emploi, voire d'objectifs précis.

La valorisation de modèles prenant en compte l'autonomie, l'initiative et les caractéristiques particulières de chaque apprenant ayant été présentée comme pertinente dans la mesure où elle rend possible un apprentissage plus efficace, car plus personnalisé, les trois aspects que nous venons d'évoquer – interaction et négociation, médiation, maintien des objectifs pédagogiques – nous renvoient vers la figure d'un acteur capable de les intégrer dans son répertoire de rôles afin de les faire valoir : c'est l'enseignant, de par ses rôles canoniques, qui assure cette mise en œuvre. C'est

autour de lui que certains rôles se polarisent, tout en rendant possibles des pratiques censées favoriser l'apprentissage.

3.2.1. Rôles canoniques de l'enseignant.

« [...] en fin de compte, la décision d'apprendre ne peut être prise que par l'apprenant. Qu'il y ait apprentissage ou non, cela dépend de l'apprenant ; l'enseignant ne peut que mettre en place les conditions favorisant l'apprentissage : son rôle est de se mettre au service de l'apprenant qui, lui, peut profiter de ses services ou non. » (Bogaards, op. cit. : 100).

« We must always remember that teaching never causes learning, but rather creates (or fails to create) the conditions in which learning can occur. » (Van Lier, 1988 : 32).

« [...] l'agent de l'apprentissage est bien l'apprenant lui-même [...] » (Bange, Carol et Griggs, 2005 : 35).

L'interaction en classe de L2 suppose un objectif pédagogique préalable (§ 2.3.2) : faciliter l'apprentissage de la L2. Nous avons vu que selon les enseignements communicatifs l'apprentissage peut être encouragé par le biais des échanges engagés par les apprenants et par l'enseignant au cours de la rencontre en classe. Cicurel (1988 : 22) signale que l'enseignant est responsable²⁸² « de faire communiquer les apprenants dans la langue-cible », notamment en adaptant son discours « à la mesure de son public » (ibid.). Cette capacité d'adaptation requiert une certaine sensibilité, ainsi qu'une capacité de compréhension par l'enseignant des problèmes que les apprenants peuvent rencontrer lorsqu'ils sont exposés, voire lorsqu'ils interagissent avec la L2 (van Lier, 1996 : 130). Il revient à l'enseignant, en tant que « garant de la didacticité » (Cicurel, 1993 : 204) de veiller à ce que la finalité pédagogique propre à la rencontre en classe soit respectée. L'enseignant est souvent celui qui est responsable de la planification de ce qui va se passer au cours de la rencontre avec les apprenants, de veiller à ce que le travail qui sera proposé favorise l'apprentissage.

3.2.1.1. L'enseignant organisateur.

L'un des rôles de l'enseignant consiste ainsi à « proposer des documents et des activités » (Bérard, op. cit. : 58), ce qui entraîne une fonction d'organisateur du travail (ibid. : 101). Les deux extraits ci-dessous, tirés des entretiens semi-directifs auprès de Candence et Richard²⁸³ montrent leur vision

282 Cicurel se réfère aux « obligations de l'enseignant », ce qui semble cohérent avec une conception de la rencontre en classe de L2 basée sur la notion du « contrat didactique » (§ 2.3.2). Or, il nous semble qu'aujourd'hui il serait plus pertinent qu'on parle de tâches et de responsabilités par rapport à l'apprentissage – ce qui relève d'un cadre humaniste et socioculturel.

283 Des enseignants d'anglais langue étrangère à l'Université de Glasgow, en Écosse. Davantage de détails concernant le

par rapport à ce travail d'organisation :

« A lot of the eh, the syllabus here is laid out for us, so, it's quite often a matter, you read it OK so, we, we're doing this thing and these are the books (breath intake) so eh, I, I might be looking at materials and, and thinking, I mean {to some extent, it's} things that we've, done before, so, I, I'm doing (breath intake) eh, syllabus level three, which I did, in, in October, so in that sense the materials I know exactly what I'm doing, on a particular day [...] what I might bring to this preparation would be (short breath intake) yes I remember when I did that in October actually it didn't work or that was too long, so it's, I mean it's, it's very much just practical things, will I use that worksheet again, eh, will, will I find the tape, should I use a different tape instead ».

Extrait 18 : Candence : préparation d'une rencontre.

« I think about the balance, of students in the class, I think about, the level, the balance of activities, what I think they might need, what I think they might not needed, eh, the other teachers, on, the course, what they may, the way they may be interacting, with students, too, eh, how much time, in an EAP class, how much time, I've got, before, we start the courses, if for example, it's in October, we can be, you know, {you need} one year, to finish the course, we can be, fairly relaxed, {without pushing} them, but if it's in the summer, and they have for example, two IELTS levels to go up, in ten weeks, we have to really push the students ».

Extrait 19 : Richard : préparation d'une rencontre.

Les deux extraits appartiennent à notre corpus d'entretiens semi-directifs (Juan, 1999 : 107-112) réalisés auprès des sept enseignants observés. Les extraits présentent des verbalisations produites par Candence et Richard, à propos de leur démarche de préparation d'une rencontre. Nous y trouvons des arguments qui correspondent au rôle d'organisateur qui vient d'être évoqué. Les arguments de Candence et Richard montrent l'occurrence d'actions vraisemblablement résultant d'une réflexion (« I think », « I know »), intégrant des éléments matériels (« materials », « tape », « worksheet »), conceptuels (« time », « level », « activities ») mais aussi humains (« students », « other teachers ») propres à une situation de rencontre en classe.

Nous constatons un apparent consensus parmi les commentateurs en didactique des L2 pour ce qui concerne le rôle d'organisateur propre à l'enseignant de L2 : lorsque Richards et Rodgers décrivent les tâches propres aux enseignants dans des enseignements dits communicatifs (op. cit. : 77), ils se réfèrent à la gestion des processus collectifs dont ils se chargent : ce sont les enseignants qui organisent la rencontre de façon à ce qu'il y ait un favorable aux activités de communication (ibid. : 78). Ailleurs, Nassaji et Wells (loc. cit. : 378) se caractérisent le rôle de « manager »²⁸⁴ des

déroulement de ces entretiens seront fournis dans la deuxième partie (§ 4).

284 Pour les auteurs, le rôle de « manager », lorsque les enseignants ouvrent un nouveau tour, viendrait juste après celui de détenteur d'un savoir, en l'occurrence la L2, ce qui nous renvoie au concept d'enseignant comme possesseur d'un savoir à transmettre (Cicurel, 1988 : 22).

enseignants comme le plus fréquent lors des activités de communication : c'est par le biais de ce rôle que les enseignants peuvent déployer de nouvelles orientations, voire désigner un apprenant pour ainsi faire, ou encore demander des clarifications à des apprenants à propos de leurs productions. Margarida Cambra Giné²⁸⁵ (op. cit. : 84) aborde aussi la tâche propre à l'enseignant « de solliciter ses élèves, de les évaluer, de les corriger, en plus de gérer les activités, de contrôler l'organisation et l'ordre », tandis que le Britannique Paul Seedhouse²⁸⁶ (2004 : 62-63) conclut que les enseignants sont chargés de contrôler l'ensemble des échanges, bien qu'ils doivent laisser une marge d'initiative aux apprenants. Seedhouse semble reprendre l'avis de David Nunan²⁸⁷ (1989 : 94), pour qui l'enseignant a la responsabilité d'accepter le droit des apprenants d'exprimer leur point de vue par rapport à la sélection des matériaux d'apprentissage. Cicurel (2005 : 8) adhère à l'idée du contrôle exercé par l'enseignant sur la communication lorsqu'elle affirme que l'action de l'enseignant vise à « [t]enir l'interaction », si bien que l'enseignant « [régule] la parole des apprenants entre eux et [les guide] vers un but ». Quant à Nancy-Combes (op. cit. : 150), il corrobore le rôle d'organisateur propre aux enseignants, d'autant qu'il signale que « [l]'initiative dans les formations reste largement [leur] responsabilité ». Enfin, lorsque le Belge van den Branden²⁸⁸ (loc. cit. : 284) s'intéresse aux rôles propres à l'enseignant dans le cadre d'un enseignement par tâches, il prend aussi en compte celui d'organisateur.

Nous avons décrit auparavant l'asymétrie propre au discours pouvant avoir lieu au cours de la rencontre en classe (§ 2.3.1 et 2.3.2.3) elle résulte des droits conversationnels inégaux de l'enseignant et des apprenants. C'est l'enseignant qui décide fréquemment de la participation des apprenants par rapport à un thème spécifique – souvent choisi par l'enseignant préalablement – d'autant qu'il évalue leurs productions. C'est dans la mesure où l'enseignant peut avoir, à tout moment, son mot à dire à l'égard de *qui*, *quoi*, *quand* et *comment*, que ce rôle d'organisateur se matérialise sur un plan discursif. Penser à l'enseignant en tant qu'organisateur du travail au cours de la rencontre en classe entraîne sa conception en tant que preneur de décisions. Nous venons d'avancer la pertinence du concept d'action réfléchie dans le cadre d'une caractérisation de l'action enseignante : bien que l'enseignante puisse avoir un plan préalable (§ 2.3.2), il s'avère que le contexte discursif où se déroule son action, la communication lors de la rencontre en classe, connaît parfois des situations inattendues qui sollicitent des réponses ponctuelles de la part de l'enseignant.

285 Cf. <http://www.ub.edu/dll/catala/personal/cambra/fitxa/cambra.htm> (site consulté le 13 août 2010).

286 Cf. <http://www.ncl.ac.uk/ecls/staff/profile/paul.seedhouse> (site consulté le 13 août 2010).

287 Cf. <http://www.davidnunan.com/index.html> (site consulté le 13 août 2010).

288 Cf. <http://ghum.kuleuven.be/ces/documents/Staff/Kristiaan%20Van%20Den%20Branden.html> (site consulté le 13 août 2010).

Les cognitivistes Gaea Leinhardt²⁸⁹ et James J. Greeno²⁹⁰ (1986) décortiquent l'action enseignante en tant que compétence cognitive complexe et située : ils observent le comportement d'enseignants de mathématiques du primaire dits « efficaces »²⁹¹. Les auteurs (ibid. : 75) s'intéressent au contexte où cette action se déroule : il est décrit comme partiellement structuré et dynamique, d'autant que ses objectifs peuvent ne pas être spécifiés définitivement. Deux atouts se dégagent de la compétence enseignante qui seraient particulièrement appréciés : la capacité à construire des plans et la capacité à faire des décisions rapides en temps réel (ibid.). Pour ces auteurs, une dernière caractéristique du dynamisme du contexte de classe se trouve dans le fait que certaines informations, dont l'enseignant a besoin afin de poursuivre sa prestation efficacement, ne sont pas accessibles à l'avance : elles ne se présentent que lorsque l'enseignant est en contact avec les apprenants (ibid.).

D'une manière similaire, le chercheur en sciences de l'éducation et en didactique des L2 Devon Woods²⁹² (1996 : 126) s'intéresse à la prise de décisions par des enseignants des L2 : les facteurs à incorporer dans chaque prise de décision sont nombreux, d'autant que des décisions doivent être prises sur des plans d'autant plus nombreux qu'ils sont différents. Or, Woods (ibid.) suggère que toute prise de décision est limitée par le fait que l'enseignant ne peut faire qu'une seule chose à la fois. Van Lier (1996 : 200) se réfère à un enseignement dit « équilibré », qui entraîne la capacité de l'enseignant à intégrer la planification et l'improvisation (cf. van Lier, 1988 : 179) : ce sont les deux axes sur lesquels l'enseignant se déplace constamment. Ceci implique le développement d'une « double vision » (R. Ellis, 2000 : 215) : l'enseignant projette une certaine direction pour la rencontre, tout en devant répondre en temps réel aux éventuelles exigences²⁹³. Ailleurs, Amy Tsui²⁹⁴ (2003) montre son intérêt par le contexte de « la classe », dont elle souligne le caractère multidimensionnel, simultané, immédiat et imprévisible (ibid. : 30), si bien que l'enseignant doit traiter des informations multiples rapidement, prendre en compte des événements ayant lieu simultanément, ainsi que détecter des indices d'un comportement perturbateur chez les apprenants afin d'empêcher qu'il ne devienne problématique (ibid.).

289 Cf. <http://www.education.pitt.edu/people/GaeaLeinhardt/index.aspx> (site consulté le 13 août 2010).

290 Cf. <http://www.education.pitt.edu/people/JamesGreeno/> (site consulté le 13 août 2010).

291 « Successful » en anglais.

292 Cf. <http://www2.carleton.ca/slals/directory/applied-linguistics-discourse-studies/woods-devon/> (site consulté le 13 août 2010).

293 Dufficy, (loc. cit. : 73) signale, à la suite d'un travail d'observation, la capacité d'un groupe d'enseignants du primaire de prendre en compte la participation des élèves tout en gardant à l'esprit les contenus principaux de la rencontre en cours. Pour Lacorte (2005 : 389) le contrôle qu'exercent les enseignants comporte une dimension pédagogique – suivre une direction voulue par l'enseignant – et une dimension disciplinaire – de maintien de conditions de travail acceptables par l'institution.

294 Cf. <http://www.hku.hk/curric/amytsui/> (site consulté le 13 août 2010).

Il peut arriver qu'au cours d'une rencontre des moments de conversation sporadique parmi deux, ou plusieurs, apprenants, aient lieu. Un participant peut éventuellement manifester son désaccord par rapport à une activité, voire par rapport à la manière dont une activité est conduite. C'est ce que nous voudrions illustrer par le biais de l'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Naomi :

```

1      NB:    est-ce qu'il y a d'AUTRES problèmes de compréhension (5.1)
           ->NB s'éloigne du tableau vers AS [h.d.c.]<-
                                           ->GR regarde tableau,
                                           baisse tête<-
2      GR↑ + est-ce que ça va↑ (3.0)
           ->GR penche tête droite, nie avec tête<-
→ 3      #no↑# (1.2)
           ->GR regarde NB<-
4      (.) #et pourquoi↑# (2.5)
           ->GR regarde notes baisse tête<-
           (2.5)
           ->GR hausse épaules, sourit<-
5      GR:    parce que:-il faut: (1.0)
           ->GR regarde tableau<-
           ->GR penche tête gauche regarde notes<-
6      j'{espère}-je pense qu'{il faut en fait}-il faut-{un}-il
           ->GR regarde tableau<-
7      faut savoir-eh: la:-la-la langue familière (0.2)
           ->GR regarde vers NB [h.d.c.]<-
8      il faut trouver les mots: (0.4)(.) {familiers} +
9      dans le-tout le texte dans tout le: (0.2) XXX
10     (0.6)
11     NB:    pour bien comprendre
12     (0.3)
13     GR:    °oui° (0.4)
14     oui
           ->GR acquiesce<-
15     (0.6)

```

Extrait 20. Naomi. « Réflexions sur compréhension orale 2 ».

L'extrait montre un échange entre Naomi et GR à la suite d'une activité de compréhension orale au cours de laquelle les apprenants ont écouté un enregistrement par rapport auquel ils ont répondu à des questions²⁹⁵. La question qui ouvre la séquence, en premier mouvement déployé par Naomi (ligne 1) projette une éventuelle transition vers une activité ultérieure ; elle est traitée par GR comme une véritable question, si bien que ses orientations gestuelles et non verbales pendant la pause qui suit le premier mouvement de Naomi (informations gestuelles au-dessous de la ligne 1), semblent être traitées par Naomi comme des indices significatifs : Naomi reformule²⁹⁶ le premier

295 Non reproduit ici.

296 Au cours de nos observations auprès de Naomi nous avons constaté que «est-ce qu'il y a d'autres problèmes de compréhension ? », a souvent précédé une transition ; la formule s'est ponctuellement matérialisée comme « est-ce que ça va ? », ou encore « est-ce que ça va, tout le monde ? ». Nous avons aussi constaté ce phénomène dans les observations auprès des autres enseignants. Gourlay (loc. cit. : 411) signale l'utilisation par des enseignants anglophones, d' «ok » comme indice

mouvement en le déployant spécifiquement auprès de GR (ligne 2). Il suit un tour collaboratif, co-construit en principe entre GR et Naomi (ligne 3), qui sert à construire une réponse à la question originale reformulée de Naomi (ligne 2). Il suit une demande de justification faite par Naomi (ligne 4), qui est satisfaite par GR, ce qui entraîne une certaine élaboration de sa part (lignes 5-9). Il suit un nouveau tour co-construit, qui sert à ce que Naomi propose une possible orientation à la justification qui vient d'être présentée par GR (ligne 11), et qui est sanctionnée positivement par celui-ci (lignes 13 et 14).

Les indices suggérant des menaces possibles pour le déroulement préalablement prévu par l'enseignant renvoient vers deux fonctions qui lui sont propres : (a) être un facilitateur lorsque l'intersubjectivité²⁹⁷ parmi les participants est défaillante en déployant des stratégies de réparation ; (b) motiver en trouvant des manières de relancer l'interaction qui provoquent l'intérêt des apprenants. Nous reviendrons sur ces deux fonctions au fur et à mesure que nous présenteront des extraits ultérieurs.

Pour ce qui concerne la capacité de l'enseignant de répondre à des demandes simultanées, Tsui (op. cit. : 37) souligne l'importance des routines, qui peuvent libérer les ressources cognitives de l'enseignant, lui permettant de diriger son attention sur des aspects non routiniers²⁹⁸ (cf. Leinhardt et Greeno, loc. cit. : 76). L'enseignant organisateur-décideur suscite aussi le commentaire de Seedhouse (2004 : 62), selon qui l'enseignant doit jongler souvent avec des exigences multiples, parfois contradictoires, telles que la poursuite du plan pédagogique et la prise en compte des contributions des apprenants, parfois nécessitant d'un travail de réparation. Finalement, Cicurel (2005 : 5) sous-entend la complexité de la prise de décisions par l'enseignant du fait qu'il doive se positionner, en tant qu'interlocuteur, sur quatre plans :

- celui de la langue, ce qui suppose la position de l'enseignant en tant qu'expert dans la L2 (§ 2.2.1), voire en tant que détenteur d'un savoir (§ 3.2.1) ;

d'une redirection de leur discours. Pour Kim et Elder (2005 : 365) des énoncés tels que « well », « OK », « now », « good », « right » et « all right » remplissent une fonction de sollicitation de l'enseignant auprès des apprenants pour qu'ils arrêtent leur travail. D'une manière similaire, Waring (2008 : 581-582) signale comment les louanges faites par l'enseignant marquent des transitions – l'auteur suggère leur fonction de clôture d'une séquence.

297 Ashforth and Humphrey (1995), cités par Kangasharji et Kinno (loc. cit.), définissent l'intersubjectivité parmi les participants comme le partage d'un ensemble de signifiés.

298 Le concept de « routine » nous renvoie à celui de « rituel » (§ 2.3.2).

- celui d'autrui, en l'occurrence l'apprenant, ce qui renvoie à l'influence qu'autrui peut avoir sur la présentation du soi (§1.2) ;
- celui de la planification, qui fait penser à nouveau à l'action enseignante comme une action réfléchie ;
- celui de la place de soi, qui relève du projet identitaire mis en œuvre par l'individu (§ 1.1).

Nous reviendrons plus tard sur l'analyse de l'action enseignante en tant qu'action réfléchie (§ 3.4).

3.2.1.2. L'enseignant facilitateur.

Lors de la caractérisation du schéma IRF (§ 2.3.3), nous avons qualifié le troisième mouvement « F » selon deux matérialisations possibles – « évaluatif » et « discursif » (2.3.3.1). Nous avons ainsi avancé le rôle de facilitateur propre à l'enseignant de L2. Ce rôle est lié aux prestations assurées par l'enseignant lors des échanges avec, et parmi, les apprenants : pour Bogaards (op. cit. : 100) il est lié avec la responsabilité de l'enseignant de « se mettre au service de l'apprenant »²⁹⁹. La description proposée par Bogaards recoupe Cicurel (1988 : 130), pour qui l'enseignant « taille [son] savoir à la mesure de son public. » En effet, cette mise à disposition des apprenants accomplie par l'enseignant semble particulièrement prenante lorsqu'il s'agit de communiquer dans la L2. Nunan (1989 : 87) associe spécifiquement le rôle de facilitateur à des processus de communication, tout comme Bérard (op. cit. : 58), pour qui il revient souvent à l'enseignant d'« expliciter des points de fonctionnement de la langue et de la communication », ce qui demande parfois de se mettre « en retrait, à l'écoute des apprenants » (ibid. : 59).

L'idée de mise en retrait de l'enseignant est confirmée par Richards et Rodgers (op. cit. : 78) lorsqu'ils insistent sur le domaine éminemment communicationnel propre au rôle de facilitateur de l'enseignant, voire de « conseiller », selon ces auteurs : ce qu'il est attendu de l'enseignant-conseiller, c'est qu'il se montre comme un communicateur efficace, capable d'aider les apprenants à exploiter au maximum (a) leurs capacités de locuteurs lorsqu'ils transmettent une intention par le biais de la parole ; (b) leurs capacités de compréhension lorsqu'ils interprètent le message d'un tiers.

299 Pour Phipps et Borg (2009 : 387) la mise au service des apprenants pourrait se traduire par la prise en compte de manières d'enseigner correspondant aux attentes des apprenants, voire aux impositions du programme, et qui pourraient être contraires aux manières préférées, voire revendiquées, par l'enseignant. Nous illustrerons ceci lors de l'analyse de l'action enseignante de Candence (§ 5.2.1) et de Janice (§ 5.2.2) dans la troisième partie.

Ainsi, c'est à travers la paraphrase, la confirmation et le *feedback* que l'enseignant assure le maintien de l'intersubjectivité parmi les participants. Pour Deborah Binnie Smith (1996 : 213) la portée du rôle de facilitateur va jusqu'à des situations de classe relevant d'une attention pédagogique particulière à la forme : c'est lors des tâches entraînant des objectifs et des résultats préalables³⁰⁰, que les enseignants montrent une tendance à adopter un rôle de facilitateur, ou encore de surveillant. Seedhouse (2004 : 63), par contre, entend l'existence d'une focalisation double³⁰¹, dirigée aussi bien sur la forme que sur le contenu. Selon la Britannique Lesley Gourlay³⁰² (loc. cit. : 416), le rôle de facilitateur de l'enseignant se traduit par sa responsabilité en tant qu'initiateur d'épisodes de vérification fréquents : c'est par le biais de ces épisodes que l'enseignant s'assure que l'intersubjectivité qui unit le groupe soit maintenu au fur et à mesure que la communication se construit dans la direction voulue par l'enseignant. D'ailleurs, pour l'auteur (ibid.) le rôle de facilitateur est celui que les enseignants et les apprenants reconnaissent comme étant le plus essentiel chez l'enseignant.

Le rôle de facilitateur relève en outre d'une dimension interpersonnelle : van Lier (1996 : 130) affirme que pour que l'enseignant puisse agir comme facilitateur de la communication une connaissance des apprenants avec qui il travaille est nécessaire, ainsi que de leurs capacités ; cela permet à l'enseignant d'adapter sa connaissance de la L2 à celle des apprenants. Les Britanniques Marion Williams et Robert Burden³⁰³ (op. cit. : 68) insistent sur cette dimension relationnelle et interpersonnelle lorsqu'ils comparent le rôle de facilitateur de l'enseignant à celui d'un médiateur : il s'agit pour ces auteurs de donner aux apprenants les moyens pour qu'ils développent leurs connaissances, leurs compétences et leurs stratégies afin de devenir des apprenants « véritablement indépendants » (ibid.). Proche aussi de la dimension interpersonnelle avec les participants, Elizabeth Gatbonton³⁰⁴ (1999 : 43-44) définit le rôle de facilitateur de l'enseignant en relation avec trois pratiques de classe spécifiques :

300 Le type d'interaction quatre (van Lier, op. cit.), diamétralement opposée au type un (§ 2.3.2.1).

301 Selon Ulichny (loc. cit. : 741), les enseignants de L2 jonglent avec les « demandes duales » des apprenants qui veulent, d'une part, pouvoir bénéficier d'une pratique authentique de l'oral en interagissant avec d'autres apprenants et, d'autre part, profiter d'une instruction explicite et d'une pratique contrôlée. Ainsi, selon l'auteur (ibid.), le travail de l'enseignant consiste à organiser efficacement l'instruction tout en assurant qu'il y ait des occasions pour que tous les apprenants s'engagent dans une utilisation dite authentique de la L2 – deux aspects qui relèvent à notre sens des facettes d'organisateur et de facilitateur de l'enseignant.

302 Cf. <http://cuba.coventry.ac.uk/leverhulme/project-researchers/lesley-gourlay/> (site consulté le 13 août 2010).

303 Cf. http://education.exeter.ac.uk/staff_details.php?user=rlburden&page=overview (site consulté le 13 août 2010).

304 Cf. http://doe.concordia.ca/faculty/?page=faculty_list&categoryid=6&facultyid=22 (site consulté le 13 août 2010).

- rendre visibles les objectifs de la rencontre aux apprenants ;
- faciliter l'instruction à travers des démonstrations, des exemples ainsi que des explications, tout en partageant la parole et en faisant attention à la gestion du temps ;
- surveiller le progrès des apprenants en songeant à prévoir les difficultés ainsi qu'en vérifiant que ceux-ci arrivent à suivre.

Toujours par rapport à la médiation, Cicurel (2002 : 150-151) décrit le rôle de facilitateur comme entraînant un guidage qui renvoie partiellement à un ordre institutionnel : la médiation se trouve au carrefour « entre la langue, le public et les activités d'enseignement ». Le rôle de facilitateur-médiateur de l'enseignant est souligné par Demaizière et Narcy-Combes (loc. cit. : 50-51), pour qui dans tout processus d'apprentissage la médiation reste nécessaire « tant que le nouvel apprentissage n'est pas stabilisé ». Pour ces auteurs, la médiation doit idéalement conduire vers un dialogue métacognitif entre apprenants et enseignant capable de produire des réflexions sur le processus d'apprentissage ; dans ce sens, le travail de l'enseignant ressemble à celui d'un tuteur chargé d'« aider l'apprenant à accélérer ce processus » d'apprentissage. Enfin, pour van den Branden (loc. cit. : 284) la fonction de facilitation des enseignants dans le cadre d'enseignements par tâches renvoie à la responsabilité de l'enseignant de soutenir les apprenants dans les interactions qu'ils engagent : forts de leurs compétences langagières dans la L2, les enseignants peuvent satisfaire les besoins des apprenants.

Nous constatons, en effet, que l'une des fonctions de l'enseignant-facilitateur au cours de la rencontre en classe de L2 est le maintien de l'intersubjectivité parmi les participants : il veille à ce que la communication collective et en permanente co-construction se définisse selon des termes reconnaissables et accessibles par tous les participants. Les éventuels progrès dans la maîtrise d'une L2 ayant été associés aux éventuelles modifications dans l'interlangue des apprenants, ces modifications pouvant se produire à la suite des négociations du sens à partir de l'input auquel les apprenants sont exposés, la communication au cours de la rencontre en classe ayant été décrit comme une co-construction résultant du travail collaboratif de tous les participants, l'enseignant demeure un soutien pour les apprenants lorsqu'ils tentent leurs hypothèses sur la L2, dans la L2. En tant que soutien des apprenants, voire médiateur, l'enseignant peut se montrer plus ou moins actif : il peut rester à la disposition des apprenants pour n'intervenir que lorsqu'il est sollicité, ou bien

prendre l'initiative pour intervenir sur des échanges où apparaissent des menaces à l'intersubjectivité³⁰⁵. L'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Naomi, illustre ce rôle de facilitateur :

```

21      MAIS + eh: au niveau de métro: + et + notamment entre deux
22      stations + quand on est-eh: (0.2) dans le métro↑ (0.6)
→ 23      eh (0.2) de:-on va RATTER + on-ratte (0.4)
24      le:-le réseau (0.2) réseau
25      (0.3)
26      AF:      [XXX]
→ 27      NB:    [{m'oui} + le réseau + oui (0.2) on ne capte pas BIEN le
          ->NB tourne vers fond salle<-
28      réseau + oui↑ (0.9)

```

Extrait 21. Naomi. « Téléphones portables : des réactions » – enseignant-facilitateur en retrait.

TB présente, en deuxième mouvement, son avis à propos de l'utilisation des téléphones portables dans le métro (lignes 21 à 24) ; vers la deuxième moitié de son tour (lignes 23 à 24) apparaissent des indices d'hésitation (ligne 23) où se définissent des pauses (lignes 23 et 24). AF et Naomi s'auto-désignent interlocutrice suivante ; c'est Naomi qui obtient le tour (ligne 27), pour s'orienter positivement vers l'action immédiatement précédente, celle de TB, lorsqu'elle reprend la fin du tour de celui-ci (« réseau »). Cela suggère une lecture du tour immédiatement précédent faite par Naomi, selon laquelle TB aurait eu du mal à finir son tour, du fait de la difficulté, voire de l'insécurité, rencontrée lors de son essai de production du mot « réseau ». Ainsi, Naomi remplit la fonction de ratification du tour de l'apprenant, qui reste valide et légitime.

Le rôle de facilitateur de l'enseignant peut parfois être dirigé vers un travail sur la forme ; dans ce cas l'enseignant peut chercher à contenir les menaces que d'éventuelles productions non conformes pourraient poser à l'intersubjectivité. L'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Marta, servira à illustrer ce travail de sauvegarde de l'intersubjectivité :

```

3      PB:      mi: familia (0.8)
4      {hmm}-tengo:: + una hermana que se llama JN:↑ (1.1)
5      eh::mm:: (0.8)
6      tiene:: veinti:: (0.3) unos: + años: [y-
          ->MM debout se berce vers la gauche, puis hors du champ<-
→ 7      MM:    [veintiún años]
8      PB:      veintiún años + y vives en Suiza
9      (0.7)
→ 10     MM:    y vive↑
11     (0.2)
12     PB:      en Suiza
13     MM:    no vives:

```

305 Notamment des hésitations, des pauses, l'éventuel recours à des remplisseurs, l'élongation de voyelles, l'éventuelle utilisation d'une langue autre que la L2.

14 (1.4)
 ->PB *semble écrire*<-
 15 PB: {eh}-vive (0.4) {ah[:]}
 16 MM: [claro + no↑ + ella=
 17 PB: =sí-sí-sí-°sí-sí-sí° (0.5)
 18 en Suiza↑ (0.5)

Extrait 22. Marta. « Corrección PB » – enseignant-facilitateur anticipant.

En deuxième mouvement, PB présente des informations à propos de sa famille (lignes 3 à 6) ; il y a des indices (des élongations en lignes 4 et 6, remplisseur en ligne 5) dans le discours de PB qui suggèrent une certaine difficulté. À la suite d'une production non conforme (« veinte unos » ligne 6), Marta s'auto-désigne interlocutrice suivante en répétant la production non conforme délivrée par PB (ligne 7) ; cette auto-désignation se produit avant la fin du tour de l'apprenant PB, ce qui entraîne un chevauchement entre PB et Marta (lignes 6 et 7). PB prend en compte l'hétéro-réparation déployée par Marta et reprend son tour (ligne 8) ; une hétéro-réparation³⁰⁶ ultérieure est déployée par Marta (ligne 10), qui reprend l'action immédiatement précédente de PB (ligne 8). L'action immédiatement suivant l'hétéro-réparation déployée par Marta montre une l'orientation partielle de PB, dans la mesure où il y seulement orientation vers l'action d'hétéro-réparation : PB répond, en deuxième mouvement (ligne 12), à la forme de question sous laquelle s'est opérée cette hétéro-réparation (ligne 10) sans donner davantage d'indications concernant son orientation vers l'élément que l'on cherchait à réparée.

Ensuite, Marta insiste sur l'hétéro-réparation antérieure (ligne 13) ; cela suggère que l'intersubjectivité qu'elle partage avec PB serait menacée tant que PB ne s'oriente pas clairement vers le travail d'hétéro-réparation qu'elle a accompli. Cela est fait une première fois par PB (ligne 15) ; Marta insiste (ligne 16) jusqu'à ce que PB montre une orientation définitive (ligne 17) vers l'hétéro-réparation déployée par Marta ; cela permet à PB de reprendre son tour.

Nous avons suggéré un peu plus haut comment l'attention de l'enseignant est centrée sur deux niveaux : celui du message et celui de la forme (Seedhouse, 2004 : 63). Ces deux niveaux peuvent être conçus comme un continuum sur lequel se déplace l'enseignant en fonction de l'objectif pédagogique de l'activité en cours : une activité centrée sur la forme donnera lieu à enseignant-

306 L'intonation ascendante (↑) de Marta en ligne 10 pourrait faire penser qu'il s'agit d'une hétéro-initiation, plutôt que d'une hétéro-réparation. Or, ce que Marta semble produire est « vive », forme de la 3^e personne singulier, et non pas « vives », forme de la 2^e personne du singulier. Il se peut que Marta ait effectivement dit « vives » : en espagnol méridional il y a une perte systématique des -s finaux, cf. Villena Ponsoda et Requena Santos (1996).

51 PB: porque: + {está bien↑}
 52 (0.2)
 53 MM: sí:: + muy [bien:
 54 PB: [(glousse) ((ri[t))
 55 MM: [(ri)t]

Extrait 23. Marta. « Corrección PB » – enseignant-facilitateur qui anticipe et perte de l'intersubjectivité.

Le discours de PB montre des traces d'auto-réparation, ainsi que d'hésitations (ligne 19) ; il sollicite l'assistance de Marta à deux reprises (lignes 20 et 21) ; Marta s'oriente vers cette sollicitation (ligne 22), proposant un lien entre l'action discursive déployée par PB deux tours auparavant (ligne 19), dans laquelle un nouveau contenu (« escuela de arte ») et l'action discursive qui objet de la dernière hétéro-réparation (« y vive », ligne 10, extrait 22). Ce faisant, Marta introduit une nouvelle hétéro-réparation sur le discours de PB en lui signalant que l'emploi de « vive » serait plus pertinent que « es ».

PB s'oriente aussitôt vers la correction de Marta, sans pour autant l'intégrer formellement dans son propre discours (ligne 23). , Marta remet en question l'hétéro-réparation qu'elle vient d'introduire (ligne 25). Cela provoque une orientation négative de la part de PB (ligne 26), mais ce n'est qu'une orientation formelle, que PB ne semble pas capable de réparer immédiatement : PB semble traiter vers la remise en question par Marta de sa propre proposition (ligne 25) comme un indice qu'il y a des éléments dans sa production nécessitant d'une réparation (ligne 26) ; C'est GN qui engage une hétéro-réparation (ligne 27) de l'auto-initiation faite par Marta, vers laquelle Marta s'oriente aussitôt (ligne 28).

Suite à cette hétéro-réparation PB reprend son tours (ligne 30-32) ; il est interrompu par Marta qui s'auto-désigne avant qu'une zone de transition ne se dégage (lignes 32-33). Marta déploie un mouvement « F » « discursif », par le biais duquel elle évalue le contenu de l'action que PB vient de déployer, en relation au prénom du père espagnol de PB ; or, PB semble ne pas être capable de décider immédiatement sur la valeur de l'action de Marta (lignes 35-36), ce qui provoque un nouvel appel à l'aide par PB (ligne 38), nécessitant d'une ratification afin de pouvoir poursuivre son discours ; il obtient cette ratification aussitôt (ligne 40).

Marta relance le mouvement « F » discursif précédent : cette fois-ci il est centré sur PB lui-même (ligne 42) : à nouveau nous trouvons un échange entre Marta et PB indiquant des orientations de la

part de PB (lignes 43 et 45) aux actions de Marta qui ne sont pas évaluées par celle-ci comme suffisamment claires, donc méritant d'être réaffirmées (lignes 44 et 46). Vraisemblablement incapable de cerner les intentions dans les actions discursives de Marta, PB lance un nouvel appel à l'assistance de celle-ci (ligne 51) ; ceci suggère que l'intersubjectivité est atteinte : PB n'a pas eu les moyens d'interpréter la portée des implications dans les évaluations que Marta vient de faire en relation au prénom espagnol du père de PB, ainsi que de son propre prénom ; ainsi, afin de rétablir un minimum d'intersubjectivité capable de garantir la fin de l'échange, PB pose une question qui le renvoie, lui, et Marta à leur position de participants à une activité se définissant comme étant correcte ou incorrecte, pouvant être validée ou réfutée. Ce point commun minima lui est finalement accordé par Marta (ligne 53), ce qui semble rétablir une nouvelle intersubjectivité parmi les deux.

L'extrait soulève des questions par rapport à la manière de gérer l'hétéro-réparation au cours d'un échange lors de la rencontre en classe de L2. Il ne semble pas clair dans l'extrait au bénéfice de qui est accomplie la correction³⁰⁸. Nous ne pouvons pas affirmer que l'hétéro-initiation et l'hétéro-réparation déployées par Marta n'aient pas été utiles au reste d'apprenants témoignant l'échange entre l'enseignante et l'apprenant. Or, ce que nous constatons est qu'à partir de la ligne 33, à la suite des quatre hétéro-réparations déployées par Marta auprès de PB, les réactions de celui-ci à des mouvements « F » discursifs pointent vers une perte de l'intersubjectivité.

L'extrait indique que des actions mises en place par Marta, caractérisée comme adhérant à un rôle de facilitatrice qui anticipe, ont empêché la communication au lieu de la faciliter : Polly Ulichny³⁰⁹ (1996 : 761) suggère combien il peut être compliqué d'interrompre une activité de conversation afin de focaliser sur un aspect langagier formel, d'autant plus que cela peut provoquer une certaine frustration chez les apprenants, qui se voient poussés par l'enseignant à abandonner l'activité de conversation qu'ils ont engagée. Nous ne saurions nous montrer prescriptif pour ce qui concerne l'utilisation de la correction formelle dans le cadre d'une rencontre en classe de L2 ; nous trouvons que l'observation de van Lier (1996 : 130) à propos de la sensibilité des enseignants par rapport aux compétences des apprenants est particulièrement pertinente. Le type de correction et le type de troisième mouvement « F » favorisés par les enseignants déterminent partiellement l'ambiance au cours de la rencontre. Cette ambiance, à son tour, peut déterminer la motivation des apprenants. La

308 Littlewood (loc. cit. : 247) se réfère aux effets négatifs de certains processus pédagogiques qu'on trouve dans le cadre de la rencontre en classe de L2 : selon l'auteur (ibid.) ces processus peuvent faciliter ou inhiber l'apprentissage d'une L2.

309 Cf. <http://www.brown.edu/Departments/Education/personnel.php?who=pulichny> (site consulté le 13 août 2010).

motivation, finalement, peut avoir une incidence sur l'apprentissage (Guilloteaux et Dörnyei, 2008).

Le maintien de l'intersubjectivité dont se charge l'enseignant renvoie à un apprentissage de l'écoute. Cet apprentissage est à la base de la co-construction des éventuels épisodes de communication que peuvent avoir lieu au cours de la rencontre en classe de L2 – c'est une rencontre d'individus ayant, au moins, un but commun, l'apprentissage d'une L2, qui comporte un protocole censé faciliter ce but (Pica, 1987 : 4 ; van Lier, 1988 : 164). Ces règles, construites par et pour les participants ponctuels au groupe, peuvent changer, d'autant que le type de communication pouvant mener vers une facilitation de l'apprentissage a été définie comme une co-construction résultant de l'union des sensibilités de tous les participants (Bouchard, 1995 : 98-99 ; Firth et Wagner, 1997 : 290 ; Williams et Burden, op. cit. : 46 ; R. Ellis, 2000 : 215 ; Mondada et Pekarek Doehler, 2004 : 504). Or, il revient à l'enseignant-facilitateur de faire valoir ces règles, ainsi que de les rappeler, voire les enseigner, aux participants.

Nous avons suggéré plus haut comment l'étude de l'oral dit spontané a été longtemps boudé par la recherche en linguistique (§ 1.3.1 et § 3.1), de par son organisation vraisemblablement non maîtrisable. L'étude de l'oral reste aujourd'hui un élément problématique, mais pour des raisons différentes. Bouchard (1995 : 101-101) caractérise l'oral en fonction de sa « fugacité temporelle »³¹⁰, dont « découle sa fragmentation, son organisation en petites unités syntaxiques autonomes ». Cela pose des problèmes sur le plan de l'authenticité (ibid. : 105-107) que l'on cherche à importer dans la situation d'éventuelle facilitation de l'apprentissage au cours de la rencontre en classe de L2 (§ 2.3.2.3 et § 3.2.1). Quant à Élisabeth Nonnon (1999 : 109), elle signale que la pratique de l'oral au cours de la rencontre en classe suppose une « activité de régulation improvisée », entraînant des contradictions sur le plan des choix faits par l'enseignant (Nonnon, 2004 : 75) ; cette activité devient problématique dès lors qu'elle met en jeu la personne – voire des projets identitaires ponctuels – des participants à une communication (§ 1.2.1 et § 1.2.2). Par ailleurs, sur un plan cognitif, et du point de vue de celui qui écoute, l'oral entraîne des tensions à niveau « de l'intelligence pour accéder à un univers référentiel qui n'est pas le [propre] » (Nonnon, 2004 : 79), d'autant que la capacité d'attention et la mémoire sont particulièrement sollicitées. « Modifier sa position de départ [...] peut être un indice d'écoute » (ibid. 81-82) : nous nous sommes référé auparavant à la capacité d'écoute comme expression d'empathie chez les bas contrôleurs de soi (§ 1.1.4.1), capables de se mettre à

310 Nonnon (2004 : 79) parle de « fluidité irréversible de l'oral ».

l'écoute d'autrui ; c'est ce que Bérard souligne (op. cit. : 59), lorsqu'elle se réfère à la mise en retrait de l'enseignant. L'enseignant doit jongler avec la didactisation, voire la programmation, de l'oral et sa capacité à négocier, sans renoncer à la créativité, avec les apprenants lors des interactions (Nonnon, 1999 : 110). La pratique de l'oral, favoriser la co-construction d'un discours au cours de la rencontre en classe, entraîne un apprentissage de l'écoute qui requiert que « les règles de circulation de la parole dans un groupe » soient respectées³¹¹ (Nonnon, 2004 : 77). Le travail de médiateur de l'enseignant opère donc sur deux niveaux : (a) un niveau formel, où l'enseignant agit en tant qu'expert dans L2, mais aussi comme communicateur expert chargé d'assurer le maintien de l'intersubjectivité ; (b) un niveau d'accompagnement, qui demande que l'enseignant soutienne les apprenants afin de les aider « à s'approprier [leur] propre jugement, en faisant explicite en quoi il est semblable ou différent de celui énoncé par un autre » (ibid. : 78).

3.2.1.3. L'enseignant participant.

« To some extent, interviewers and teachers share similar constraints in the roles they play. For example, they are expected to ask questions, not give answers. At the same time that they are trying to find out the other person's opinion, they are limiting the expression of their own. » (Nakamura, 2009 : 129)

Le troisième et dernier rôle propre à l'enseignant de L2 auquel nous nous référerons renvoie à sa capacité de co-construire activement les échanges qui ont lieu au cours de la rencontre en classe. Contrairement à ce qui a été dit auparavant concernant l'asymétrie au niveau des droits et des devoirs interactionnels au cours de la rencontre en classe de L2 (§ 2.3.1), la capacité de l'enseignant à *contribuer* lors des échanges avec, voire parmi, les apprenants, sous-entend des épisodes de communication où les droits conversationnels parmi les participants se rapprocheraient.

Le rôle d'enseignant-participant que nous proposons est un hybride de deux des rôles décrits par Nunan (1989 : 87) pour l'enseignant : ceux de participant et d'observateur-apprenant. Cette manière de comprendre le rôle d'enseignant-participant implique l'acceptation par l'enseignant, d'une part, de la capacité des apprenants à co-diriger les échanges en classe et, d'autre part, de la logique résultant de ce partage de responsabilités en tant que co-auteur de l'interaction. L'enseignant dépasse sa facette d'organisateur, sans pour autant y renoncer, d'autant qu'il délègue les apprenants – ce qui peut entraîner une relaxation du rôle de facilitateur de l'enseignant. Pour Williams et Burden (op.

311 Cf. l'action de l'enseignante Naomi dans l'extrait 16 (§ 2.3.3).

cit. : 51) il importe que les enseignants trouvent un sens à ce qu'ils font : ce sens repose sur l'action contextuellement définie dans laquelle ils se trouvent. Appliqué au rôle de participant, ce raisonnement implique l'acceptation par l'enseignant d'une logique définie par la situation, voire par la somme de ses participants, qui peut ne correspondre ni au plan ni à la logique personnelle de l'enseignant, ce que van den Branden (loc. cit. : 284) décrit comme un rôle de partenaire et interlocuteur.

Or, il demeure le fait que l'enseignant doit définir sa position, même lorsque la situation ne correspond pas à l'idée qu'il s'en était fait. Nous avons vu comment l'enseignant peut avoir recours au troisième mouvement « F » dit discursif (§ 2.3.3) afin de lier une action immédiatement précédente, déployée par un apprenant, avec d'autres orientations possibles. Le troisième mouvement « F » discursif entraîne le développement du sujet en cours, à partir duquel l'enseignant suggère des orientations possibles pour que les apprenants produisent davantage d'input. Le troisième mouvement « F » dit discursif suppose ainsi une approche de la L2 où le message prévaut sur la forme. Cette relation avec le message, plutôt qu'avec la forme, demeure lorsqu'on réfléchit à l'enseignant-participant, dans la mesure où il s'agit de contribuer à ce que les échanges se poursuivent, de nourrir l'input en quelque sorte. L'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Candence, servira à illustrer cette idée :

```

33  AF2:  uh {I mean} (0.3) everybody can have a gun or:=
34  JU:   =yeah + they are allowed [XXX
35  C:    [THAT'S right + YES=yes a-ha (0.2)
36      it's actually ((fait rouler le tableau)) part of their
37      constITUTION ((écrit au tableau, 4.3))
38      and it-is phrased in this way this is-I think-ACTUALLY-
39      IN the constitution (0.4)
40      THESE are the words that are used (3.2)
41      that every citizen has a right (0.2)
42      to KEEP them in their house (0.5)
43      and where necessary {you know} to HOLD them +
44      to open ready + ready to {fight} ((fait rouler le tableau))
45      SO + if you SAY you have to: XXX {restrict} people will say
46      this is {against} XXX rights of American citizens +
47      {so it's always a-}a controversial issue (0.4)
48      (.) {but} what's something + eh: (0.3)
→ 49      (.) REMEMBER↑ I was saying yesterday that I went to a nice
50      place in the country↑ +
51      I went for a walk by the river↑ (0.5)(.)
52      the place that I WENT: TO: ((écrit au tableau, 4.8))
53      eh: on Saturday it was a place called Dunblane: (0.2)
54      NOW (0.3) I don't know if you-if you-if you {KNEW} about
55      this in the NEWS: but {about} TEN or twelve YEARS ago (0.5)
56      (.) there was a MASSACRE in the school + in Dunblane (0.5)
57      where a MAN just came with a GUN XXX they were + starting
58      {the morning + lessons} (0.4)

```

59 (.) and the man just came into the gun (0.4)
 60 and just fired and killed about twenty children (0.2)
 61 and killed the: + school {teacher} (0.3)
 62 (.) and for US of course that was a: a TERRIBLE THING (0.6)

Extrait 24 : Candence. « Revue de presse » – enseignant-participant.

L'extrait présente le déploiement d'une nouvelle orientation par Candence, au cours d'une réflexion collective à propos des informations présentées par les participants – qu'ils ont lues, vues ou entendues dans les médias (non reproduit ici) – et suite à une question, en premier mouvement, posée par Candence par rapport à la possibilité de tenir des armes de feu aux États-Unis (non reproduit ici). AF2 propose une réponse alors qu'elle s'oriente vers l'idée que tout le monde a le droit à avoir une arme de feu aux États-Unis (ligne 33). JU s'oriente favorablement vers cette idée (lignes 34). Candence sanctionne positivement ces orientations (ligne 35), et s'oriente vers une justification qu'elle développe (lignes 36 à 46). Quelques lignes plus tard (ligne 49), Candence déploie une orientation introduite comme un vécu personnel (lignes 49 à 52). Candence fait appel à la possibilité que certains apprenants soient au courant de l'orientation que Candence déploie (lignes 54 à 55), ce qui remplit une double fonction : Candence reconnaît la capacité des apprenants à être des individus ayant une démarche autonome et compétente à l'égard des actualités, en même temps qu'elle annonce que son orientation suivante aura le format d'une histoire (Goodwin et Heritage, loc. cit. : 298-300), ce qui entraîne une répartition assez spécifique des rôles parmi les participants : Candence détient le tour tandis que les apprenants, ayant été sollicités en tant que récepteurs de la narration, se montrent (ou pas) attentifs. Candence présente la nouvelle orientation (lignes 56 à 61), qui est suivie d'une orientation ultérieure sous la forme d'une appréciation personnelle (ligne 62).

Lorsque l'enseignant déploie un troisième mouvement « F » discursif il réagit à des actions (immédiatement) précédentes produites par les apprenants ; ces réactions sont liées aux actions précédentes, d'autant plus qu'elles peuvent se montrer sous forme de questions posées par l'enseignant afin de faire qu'un apprenant, ou des apprenants, continuent de produire. En posant des questions, certes, des orientations sont proposées, mais plutôt comme des pistes à partir desquelles les apprenants peuvent poursuivre la co-construction du sens ; lorsque l'enseignant agit comme participant, par contre, ses orientations ne relèvent pas que de pistes discursives proposées aux apprenants : le discours de l'enseignant-participant est complexe, cohérent et construit, d'autant qu'il peut communiquer son propre vécu, ou encore des évaluations présentées comme personnelles. C'est ce que nous apprécions dans l'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Janice :

66 J: OK ANYWAY + {ANYWAY} I-I [THIS IS SPAIN + YEAH↑
67 {CH}: [XXX hm-mm
→ 68 J: ((tableau)) I went about HERE + yeah↑ in the <SOUTH ((board)) EAST>
69 this is the west=[+ yeah↑ like SOMALIA is the EAST of Africa
70 LR: =[ah yeah
71 J: ((tableau)) SOUTH EAST (.) AND: + it was VERY NICE weather in
72 Scotland + it was very nice in Scotland + like this
73 {AF}: hm-mm=
74 J: =and in SPAIN: ((tableau)) it was: RAINING + [it was: COLD
75 {AF}: [°XXX°
→ 76 J: it was COLD + I had to WEAR {AT NIGHT a} VERY THICK PYJAMA
77 ((tableau)) PYJA[MAS↑ VERY [THICK A HOT-WATER-BOTTLE +
78 {LR}: [{really↑}
79 {CH}: [((rient))
80 J: you know this RUBBER [BOTTLE + you put HOT WATER=[{that} you put
81 {LR}: [{yeah} =[{hmm}
→ 82 J: in the BED + keep you warm + I needed THAT
83 (0.4)
84 LR: {real[ly↑}
85 J: [it was VE::RY COLD: and then it was raining and then there
86 was a THUNDERSTORM BANG BANG BANG {in}the sky [(.)
87 LR: [ouah: ((rit))
→ 88 J: {and I thought} THIS IS SPAIN and my mother said ((d'une voix
89 aiguë)) IT'S LOVELY IN SCOTLAND=
90 AS: =(éclat de [rire))
91 J: [LOVELY IN ENGLAND

Extrait 25 : Janice. « Holidays » – présentation du propre vécu par l'enseignant-participant.

L'extrait montre l'orientation de Janice par rapport à « holidays » ; on trouve une négociation au début de l'extrait (lignes 66 à 73) par le biais de laquelle Janice cherche à assurer une intersubjectivité minima parmi les participants concernant la situation géographique de l'Espagne. Janice déploie son action discursive, au cours de laquelle elle donne des détails concernant le temps lors de son séjour en Espagne (lignes 74, 76, 85 à 86) ainsi que ses réactions à ce temps (lignes 76 à 77, 82).

Synthèse.

Nous venons de présenter trois rôles propres à l'enseignant de L2 au cours de la rencontre en situation de classe. Le rôle d'organisateur a été décrit comme celui qui permet à l'enseignant de choisir et présenter une série d'activités qui portent sur la L2 aux apprenants ; nous avons vu que ce rôle entraîne parfois la prise de décisions de la part de l'enseignant. Cette prise de décisions implique une certaine manière de se représenter ce que c'est que l'apprentissage, ainsi que la rencontre avec les apprenants lors de la rencontre en classe.

Le deuxième rôle auquel présenté est celui de facilitateur, dont la principale fonction est de veiller au maintien de l'intersubjectivité parmi les participants. L'intersubjectivité est essentielle afin de pouvoir mener à bien les activités, les tâches et la co-construction de la communication au cours de la rencontre. En tant que facilitateur et responsable du maintien de l'intersubjectivité, l'enseignant peut se mettre en retrait et rester disponible, afin d'aider les apprenants qui le sollicitent ; il peut aussi avoir une démarche plus active et essayer d'anticiper les éventuelles difficultés. Nous avons suggéré que cette démarche d'anticipation peut parfois provoquer une rupture de l'intersubjectivité.

Le dernier rôle évoqué est celui de l'enseignant-participant, par le biais duquel l'enseignant nourrit l'input, parfois en ayant recours à son propre vécu. Il a été suggéré que le déploiement du rôle de participant peut entraîner une certaine réification de l'enseignant même, alors que celui-ci présente des appréciations sur sa propre personne.

3.3. Favoriser l'apprentissage : l'ambiance dans la classe communicative de L2.

« If the 'emotional' intertwines with the 'rational' in all human social experience, it is easy to see that learning in general – and the learning of languages in particular – is also an 'emotional' business [...] » (Dufva, 2003 : 135).

« [...] shedding light on emotions *between* the people – or the social aspects of emotions – is clearly needed to complement our knowledge base formed by previous SLA research exploring affective factors *within* a learner. » (Imai, 2010 : 279)

Nous avons évoqué (§ 1.3.1, § 3.1) la rupture conceptuelle et méthodologique qu'entraîne la prise en compte de la parole – de l'oral spontané – par certaines perspectives linguistiques, notamment dans le cadre des processus d'enseignement et d'apprentissage d'une L2 : l'abandon d'un modèle d'enseignement, voire d'une conception de l'apprentissage, basé sur la répétition, l'imitation et les renforcements positif et négatif (Richards et Rodgers, op. cit. : 56-58 ; Germain, op. cit. : 143) d'une part, l'intégration des théories socioculturelles, qui caractérisent toute activité humaine comme sociale et située (Williams et Burden, op. cit. : 53) d'autre part, donnent lieu à une compréhension de l'apprentissage qui entraîne une complexité bien au-delà de l'essai et l'erreur. L'apprentissage étant défini comme l'éventuel résultat d'un ensemble d'activités coopératives et ciblées nécessitant de l'engagement de tous les participants, la possibilité de risques et de menaces (Nunan, 1989 : 86), voire de déstabilisations (Demaizière et Narcy-Combes, loc. cit. : 53) et de conflits émotionnels (Bertin et Narcy-Combes, loc. cit. : 455) est intégrée comme ultime variable dans les modèles d'enseignement communicatifs et par tâches.

3.3.1. Une ambiance sécurisante pour favoriser l'apprentissage d'une L2.

Dans le chapitre précédent nous avons proposé que la fonction principale de l'enseignant-facilitateur est le maintien de l'intersubjectivité parmi les participants à la communication. Ce maintien obéit, d'abord, à un principe formel : on a besoin de connaître, voire de comprendre, les orientations déployées par les différents participants afin de pouvoir participer à la co-construction du sens. Le maintien de l'intersubjectivité peut freiner la parution d'éventuelles frustrations, voire de l'anxiété, chez certains participants, amenés à communiquer par le biais de moyens langagiers inachevés, approximatifs, instables, et dont la forme peut, à tout moment, être évaluée par un tiers, que ce soit l'enseignant, un autre participant (Morris et Tarone, 2003), ou un locuteur natif de la L2

(Dausendshön-Gay et Krafft, 1991). L'enseignant-facilitateur est le garant d'une certaine ambiance au cours de la rencontre en classe de L2 ; cette ambiance est censée favoriser les échanges parmi les participants (Bérard, op. cit. : 57 ; Johnson, op. cit. : 154). L'enseignant-facilitateur est aussi l'agent responsable d'encourager une certaine prise de risques par les apprenants. Ces échanges, nous l'avons vu, servent idéalement à ce que les apprenants négocient du sens en vue d'une modification dans leur interlangue et d'éventuels progrès dans leur maîtrise de la L2.

Selon Allwright, (1984 : 162) il est nécessaire que les interactions soient fréquentes au cours de la rencontre afin qu'il y ait une gestion conjointe de la communication par les apprenants et l'enseignant ; cette gestion conjointe est la condition pour une pédagogie réussie, qui favorise l'apprentissage (ibid. 159), notamment par la mise en place d'une ambiance sociale et émotionnelle favorables (ibid. :162). À la suite de l'analyse de deux situations d'enseignement par tâches, van den Branden (loc. cit. : 282) conclut que l'ambiance détendue observée parmi les participants se traduit par des interactions efficacement orientées vers la consécution des objectifs de l'activité. Bogaards (op. cit. : 124) signale que l'« atmosphère » en classe doit permettre que « les apprenants se sentent à leur aise », tandis que Bérard (op. cit. : 57) souligne l'importance d'un « climat d'écoute » par le biais duquel on « [sécurise] l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés, ses erreurs. » Selon Johnson (op. cit. : 154), une atmosphère sécurisante requiert que l'enseignant prenne en compte toutes les contributions des apprenants (cf. Williams et Burden, op. cit. : 73) : celles-ci doivent être traitées non pas comme des réponses correctes ou incorrectes aux questions posées par l'enseignant, mais plutôt comme des indices d'un travail d'interprétation, voire de compréhension, entrepris par chaque apprenant. Pour Smith (loc. cit. : 208), une atmosphère de soutien à l'apprentissage est capitale : les activités coopératives en groupes réduits, voire le travail par paires, sont les plus à même de satisfaire les besoins des apprenants (ibid. : 209). Williams et Burden (op. cit. : 73) soulignent aussi l'importance du soutien affectif en vue d'un apprentissage réussi en classe de L2: il est crucial que les enseignants soient capables de construire un climat de confiance, dans lequel des productions non conformes puissent être produites sans crainte, où les apprenants puissent s'exprimer sans gêne, qui fasse prévaloir la sensation de réussite plutôt que l'impression d'échec.

Outre l'ambiance sécurisante, Dörnyei (2007 : 719) signale la nécessité que la communication au cours de la rencontre en classe motive durablement les apprenants, faute de quoi toute perspective

d'apprentissage dans le long terme est compromise ; l'auteur synthétise la motivation en termes d'inspiration et d'amusement, mais aussi en prenant en compte les mécanismes d'attraction et d'acceptation qui peuvent jouer au niveau des relations parmi les membres d'un groupe, en l'occurrence l'enseignant et les apprenants (ibid. : 720).

L'importance pour les enseignants de se montrer sensibles par rapport aux apprenants est aussi mise en avant par Gatbonton (1999 : 43-44) : cette sensibilité se traduit par une appréciation des contributions faites par les apprenants, ainsi que par la reconnaissance de leur personnalité, leurs capacités, leurs attitudes et réactions, leur vécu et leur façon d'apprendre. Enfin, Sutton et Wheatley (2003 : 335-336), affirment que l'expression d'émotions joue un rôle important pour les apprenants, mais aussi pour l'enseignant et pour l'enseignement.

Il revient à l'enseignant, organisateur, facilitateur et participant, d'assurer cette ambiance favorisant l'apprentissage par le biais d'un soutien affectif.

3.3.2. L'enseignant comme garant d'une certaine ambiance.

Certains commentateurs en didactique des L2 se montrent quelque peu prescriptifs par rapport aux attitudes par le biais desquelles un enseignant peut assurer une ambiance sécurisante au cours de la rencontre en classe de L2. Ainsi, selon Bogaards (op. cit. : 124)

« Pour créer une atmosphère où les apprenants se sentent à leur aise, il faut que l'enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible [...] qu'il inspire confiance, le respect de [soi] et des autres et un sentiment d'acceptation [...] qu'il ait une personnalité forte et soit une source de stabilité [...] ».

Williams et Burden (op. cit. : 62-63) coïncident avec Bogaards pour ce qui concerne l'importance pour l'enseignant de L2 de se montrer comme quelqu'un de sûr, tout en étant capable de respecter les essais des apprenants de s'exprimer dans la L2, et de poursuivre leur apprentissage en fonction de leurs propres intérêts et de leur propre curiosité. Quant à Simon Borg³¹² (2006 : 8), il suggère que la créativité, la flexibilité et l'enthousiasme sont les caractéristiques distinctives de l'enseignant.

312 Simon Borg, au départ enseignant d'anglais L2, conduit des recherches dans le domaine des ECE, notamment sur les représentations des enseignants de L2 sur la terminologie grammaticale. Il est également le webmestre d'un site consacré à la recherche sur la cognition des enseignants des L2 (cf. <http://www.personal.leeds.ac.uk/~edusbo/cognition/index.htm>, site consulté le 12 février 2010). Cf. aussi <http://www.education.leeds.ac.uk/people/staff.php?staff=29> (site consulté le 13 août 2010).

Pour ce qui concerne les pratiques précises par le biais desquelles les enseignants peuvent construire une ambiance favorable, l'encouragement et les louanges sont souvent mis en avant. L'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Naomi, en est un exemple :

```

154          QUEL EST↑-QUI: SONT les intervenants↑ (2.0)
155          PT
              ->NB pointe vers AS<-
156          (3.4)
157  PT:      hmm:: la personne qui est (0.2) {intervenu}↑ (1.0)
              ->NB lève tête<-
158          eh:: (1.0)
159          {elle travaille} pour la FNAC↑
160          (0.5)
→ 161  NB:     elle travaille à la FNAC + c'est [très bien

```

Extrait 26. Naomi. « Réflexions sur compréhension orale » – encouragement de l'enseignant.

Pour Johnson (op. cit. : 42) l'encouragement a une double fonction : motiver les apprenants, dont l'enseignant reconnaît les exploits, et indiquer que le tour revient à l'enseignant. L'encouragement se rapproche du troisième mouvement « F » évaluatif (§ 2.3.3) en ce sens qu'il marque des limites parmi les tours des participants. Nous observons cela dans l'extrait ci-dessous, tiré des observations de classe de l'enseignant Cristóbal :

```

65  CD:      aceptamos [(rit))
66  LD:      [{los bares + es} en Fuengirola {hay los bares
67           buenos}
68  CD:      AH + SÍ + muy bonito
69  {LD}:    sí
70          (0.6)
71  CD:      per:fecto + un buen fin de semana
72  LD:      un buen + {*yeah*} ((glousse))
73  CD:      súper YG: + <qué pasa> + <el Sábado↑>

```

Extrait 27. Cristóbal. « Fin de semana » – l'encouragement comme délimitation des tours.

L'extrait montre un échange entre Cristóbal et LD. Cristóbal fait un tour de table afin d'interroger les apprenants sur leur week-end (non reproduit ici). Lorsqu'il est son tour, LD s'oriente vers l'expression de sa préférence pour les bars à Fuengirola (lignes 66 à 67) ; Cristóbal s'oriente (ligne 68) vers une évaluation positive de l'action de LD avant de marquer une transition (ligne 71) vers YG (ligne 73).

Intéressé par l'attitude qui se dégage du discours observable de l'enseignant de L2, Seedhouse (2001 : 359) analyse la manière dont celui-ci évalue les actions discursives des apprenants : l'auteur

signale que les enseignants n'ont recours à des évaluations directes, voire ouvertement négatives, que très rarement. Pour Seedhouse (ibid. : 355) les actions interactionnelles des enseignants cherchent à éviter les évaluations négatives, ce qui se traduit par un discours d'évaluation atténué des actions des apprenants. Or, l'enseignant peut, toutefois, avoir recours au « non », lorsqu'il s'agit de réparations procédurales (McHoul, 1990 : 372-374 ; Seedhouse, 2001 : 364). La psychologue socioculturelle basée au Canada Kimberly Noels³¹³ (loc. cit. : 136) se montre du même avis : le *feedback* donné par l'enseignant doit être positif, d'autant qu'il doit être présenté d'une manière encourageante. Le discours atténué de l'enseignant à l'égard des évaluations négatives, semble cohérent avec sa responsabilité de mettre les apprenants en sécurité, comme le suggère l'extrait ci-dessous, tiré des observations auprès de Cristóbal :

```

73   CD:   súper YG: + <qué pasa> + <el SÁbado↑>
74           (9.8)
75   {YG}:   °ehm°-°ehm° (0.7)
76           China (0.4) {°a-amigo°}
77   CD:   <con: + amigos:↑ + de China↑> (0.7)
78           <en:: + en Fuengirola↑> (0.8)
79           <vosotros> + estáis en Fuengirola (1.2)
80           hmm:: (1.0)
81           pero + YG↑ (0.7)
82           tú-<tú practicas:: + deporte↑> + chu-chu-chu + chu +
              ->CD simule balle dans les mains<-
83           baloncesto↑
84   YG:     en: + hmm
85           (2.7)
              ->YG simule clavier ordinateur<-
86   LD:     {°internet + ordenador°}
              ->CD et YG regardent LD<-
87   CD:   tú practicas (0.3) BALONCESTO↑ (1.0)
              ->CD simule tire balle<-
88           en INTERNET↑ (1.0)
              ->YG acquiesce tête<-
89           cómo↑ (0.5)
→ 90       eh: #s-sí::↑# (0.6)
              ->YG acquiesce tête<-
91           a-ha: (0.6)
92           con-con (0.2) amigos:: (0.9)
93           en el ordenador↑ (0.3) ah::
              ->CD simule clavier ordinateur<-
94           (2.2)
95           ((ri[t]))
96   AF:     [((rit))
97           (1.0)
→ 98   CD:   PERO + un buen fin de semana + amigos: + no↑ (1.0)
99           perfecto (1.0)

```

Extrait 28. Cristóbal. « Fin de semana » – *feedback* positif.

Cristóbal déploie un premier mouvement auprès de YG (ligne 73) par le biais duquel il s'intéresse

313 Cf. <http://web.psych.ualberta.ca/people/showperson.php?id=65> (site consulté le 13 août 2010).

au weekend de l'apprenant ; après une très longue pause (ligne 74)³¹⁴, pendant laquelle aucun participant ne s'oriente vers la demande de Cristóbal, YG déploie un deuxième mouvement apparemment composé par deux éléments lexicaux (ligne 76). Cristóbal déploie un troisième mouvement « F » discursif (ligne 77) auprès de YG qui semble aussi vérifier son interprétation de l'action immédiatement précédente. Cristóbal déploie encore deux orientations (lignes 78 et 79), suivies de pauses relativement longues, qui ne provoquent aucune orientation de la part de YG ; après un indice de planification (ligne 80) Cristóbal déploie une nouvelle orientation (lignes 81 à 83), accompagnée par un travail gestuel (informations gestuelles au-dessous de la ligne 82). YG déploie un deuxième mouvement de réponse fondamentalement accompli par des moyens gestuels (informations gestuelles au-dessous de la ligne 85). LD s'oriente vers l'action gestuelle de YG (ligne 86) en la verbalisant. Cristóbal s'oriente aussitôt vers ces actions (ligne 87), déployant une partielle remise en question (lignes 89 et 90 à 93). YG confirme par des moyens gestuels son action précédente (informations gestuelles au-dessous de la ligne 90). Enfin, Cristóbal déploie un troisième mouvement d'évaluation positive (lignes 98 et 99).

Lorsque nous avons abordé les principes de l'analyse conversationnelle, nous avons insisté sur le fait que chaque participant à une interaction se positionne de manière favorable ou contraire, en relation aux orientations déployées par le reste des participants : nous avons appelé cela affiliation ou désaffiliation (§ 1.3.4). Outre le discours atténué de l'enseignant par rapport à la conformité de leurs productions nous trouvons que l'éventuelle affiliation, voire la désaffiliation, de l'enseignant envers les actions discursives des apprenants peut servir, voire desservir, à la construction de l'ambiance favorable à l'apprentissage au cours de la rencontre en classe L2. Un enseignant peut, agissant en tant qu'organisateur, décider de marquer une transition, peut-être afin de poursuivre un plan préalable ; il peut ainsi ignorer des orientations déployés par certains apprenants, voire ne pas encourager leur poursuite. C'est bien ce que nous constatons dans l'extrait suivant, tiré des observations auprès de Richard :

```

7      KR:   XXX {about}-eh:-this-eh: I want-eh:-to: to ask about-
8      the:for-smoking and non smo[king + {definition} about-eh:
9      R:                                     [HMM::
10     KR:   contagious† + °eh::°
11     (0.2)
→ 12     R:   HMM: + I mean-I (0.3) in my HEAD I haven't got ((glousse))
13     #I haven't got the TRANSCRIPT [in my HEAD#-so did she

```

314 Selon McHoul (1978 : 191-192) l'apprenant désigné par l'enseignant comme interlocuteur suivant bénéficie d'un temps de silence pendant lequel aucun apprenant ne peut intervenir ; ce temps sert à ce que l'apprenant planifie sa réponse (ibid. : 193).

14 KR: [ah::
 15 R: say {that} buh-buh-buh-buh (.)
 16 KR: {it was for smoking thing} or contagious:-eh::
 → 17 R: I-I DIDN'T HEAR it-I didn't hear it or I don't reMEMber it
 18 (0.4)

Extrait 29 : Richard. « Contagious head-transcript » – désaffiliation de l'enseignant.

KR annonce un premier mouvement par le biais duquel il projette son orientation vers une réflexion (lignes 7 à 8) sur le sens d'un élément présenté dans l'enregistrement audio sur lequel le groupe vient de travailler (non reproduit ici) ; Richard s'oriente négativement vers cette demande (lignes 12 à 13 et 15) ; la manière qu'il choisit pour formuler³¹⁵ son orientation étant construite autour d'une idée implicite nécessitant d'être déchiffrée afin de comprendre la négation sous-jacente, KR semble s'orienter d'abord vers l'apparente explication donnée par Richard (ligne 14, chevauchement), avant d'essayer une nouvelle tentative d'élaboration de sa demande (lignes 16) ; Richard déploie une orientation contraire formulée d'une manière plus directe en principe (lignes 17).

Favoriser l'apprentissage dans le cadre de la rencontre en classe de L2 entraîne pour l'enseignant la recherche d'un compromis entre sa planification – son éventuel plan préalable – et la prise en compte des initiatives des apprenants. L'application des TICE aux situations d'enseignement des L2 (§ 2.4) offre des réalités technologiques riches en possibilités pédagogiques et vraisemblablement efficaces en vue d'un dépassement des contraintes spatio-temporelles propres à la rencontre en classe de L2 en présentiel, dont l'équilibre entre la prise en compte des initiatives des apprenants et la planification de l'enseignant peut être déterminé par les préférences de celui-ci, voire par son style (Cicurel, 2005 : 187-188).

3.3.3. Gérer la communication : style et prise de positions de l'enseignant.

Se mettre à l'écoute des apprenants, prendre en compte leurs initiatives et travailler activement pour qu'il y ait une ambiance favorable à l'apprentissage car sécurisante, peut parfois se traduire par la capacité de l'enseignant à s'adapter à des situations au cours de la rencontre en classe qu'il n'avait pas été anticipées. À notre sens, cette capacité relève du rôle de participant de l'enseignant (§ 3.2.1.3), d'autant qu'il entraîne une mise en attente de ses fonctions comme organisateur. La curiosité, ainsi que les intérêts personnels de l'enseignant, peuvent éventuellement être légitimés

315 Cf. la notion de formatage de Ten Have (1999), § 1.3.3.

lorsque l'enseignant prend en compte certaines des orientations déployées par les apprenants : les buts pédagogiques demeurent – favoriser la production, voire la reproduction contrôlée à partir d'un input ciblé préalable (§ 2.1.1) –, ils peuvent éventuellement faire l'objet d'échanges avec les participants que l'enseignant co-construit par le biais de questions de découverte (§ 2.3.2.3).

Van Lier (1988 : 161) signale comment les apprenants trouvent parfois une manière de détourner le vrai agenda de la rencontre afin de s'orienter vers des échanges dits plus légers : ces tentatives ne peuvent réussir que si l'enseignant accepte de suivre les apprenants. Cicurel (1998 : 10), trouve qu'au fil des allers-retours entre le fictionnel/figuratif et le réel des « décrochages communicationnels » peuvent avoir lieu qui conduisent vers des moments de surprise, voire des éclats de rire. Quant à Seedhouse (2001 : 348), il souligne qu'il peut y avoir des buts différents de la part de l'enseignant et des apprenants, ce que l'on peut constater dans la présence, au cours de la rencontre, d'épisodes qui s'éloignent des buts institutionnels. Ailleurs, Cicurel (2005 : 187-188) suggère qu'au-delà de la planification des détopicalisations sont possibles³¹⁶ à la suite des orientations déployées par les apprenants : face à ces « tentatives de détopicalisation », l'enseignant est amené à se positionner, soit en les résistant, soit en les prenant comme des « occasion[s] à saisir » (ibid.). Autant dire que, outre la régulation de la parole des apprenants vers un but, l'enseignant peut avoir un style (cf. Borg, 2006 : 8) qui serait en partie observable à partir de ses réactions face aux orientations des participants, dans le vif de l'action.

Saisir l'occasion, se montrer flexible d'un point de vue communicatif, peut se traduire par l'acceptation de l'enseignant que des éléments de l'ordre du vécu des participants deviennent le combustible du discours qui est co-construit au cours de la rencontre en classe de L2 (§ 2.3.2.3) ; l'enseignant peut ainsi articuler, autour d'éventuels éléments intimes, une présentation de soi lorsqu'il agit comme participant (§ 3.2.1.3). L'extrait ci-dessous tiré des observations auprès de Richard, montre comment l'enseignant concilie l'intégration d'éléments discursifs d'ordre personnel avec le contrôle de l'interaction :

```

6      R:      REPEAT + WHY↑ are SOME DREAMS + <RE[PEATED]>
7      AF:      [{{°repeated°}} + °XXX°
8              (0.5)
9      R:      <repeated> ({{tableau}}, 0.6))
10     YEAH↑ do you have ({{tableau}}, 0.3)) a REPEATED dream↑

```

316 Van Lier (1988 : 153) parle des séquences latérales produites pour alléger la lourdeur des séquences d'activités (cf. Jefferson, 1972).

11 AF: yes
 12 AF: XXX
 13 R: hm-mm (.) {well}-ACTUALLY there's another word in English +
 14 {for} + reCURRENT=
 15 KR: =recurrent=
 16 AF: =recu[rrent=
 17 {AM}: [XXX
 18 R: =it's ac-it's ACTUALLY the [SAME meaning
 19 {KR}: [{}°yes°}
 20 °recurrent°=
 21 R: ={}°ok↑°} (.) + do you have a recurrent DREAM↑
 22 (1.0)
 23 KR: eh:
 24 {R}: ((glousse))
 25 TS: sometimes
 26 KR: {from}-maybe from the PAST and then=
 27 R: =A-HA
 28 AM: {yeah} + now
 29 TS: yes sometimes
 30 R: which one (0.3) can you TELL me↑
 31 (0.9)
 32 TS: #no# ((glousse))
 33 R: {a-ha↑} is that + where you're a POP STAR↑
 34 AS: ((gloussent))
 35 R: ((rit)) (.) (2.8)
 36 it's a secret=
 37 TS: =maybe ((rit))
 38 AS: ((rient))
 39 R: ((laughs))

Extrait 30 : Richard. « Recurrent dream » - recours au vécu.

L'extrait présente une réflexion collective qui porte sur une liste de mots élaborée par les apprenants en relation au thème des rêves (non reproduit ici). Richard s'oriente vers « recurrent dream » à deux reprises (lignes 6 et 9) ; Richard désigne un apprenant interlocuteur suivant en déployant un premier mouvement auprès de lui (ligne 21 et 22). L'apprenant ne s'oriente que partiellement vers la demande de Richard (ligne 25). Richard relance la question par le biais d'un premier mouvement plus ciblé (ligne 30), vers lequel l'apprenant déploie un deuxième mouvement négatif atténuée par son rire (lignes 32). Richard déploie un ultime premier mouvement auprès de TS (ligne 33) qui fonctionne comme sauvegarde de sa propre face, sous forme d'une connaissance intime de TS. Après un long silence (ligne 35) Richard déploie ce qui ressemble à un deuxième mouvement de réponse à sa propre question, par le biais duquel il confirme le droit de TS à montrer une orientation négative à sa propre demande ; l'apprenant s'oriente partiellement vers la demande de vérification de l'enseignant (ligne 37), Richard et un groupe indéterminé d'apprenants s'orientent vers le rire (lignes 38 et 39).

Pour ce qui concerne la notion d'une flexibilité communicative propre à l'enseignant – comprise comme son éventuelle capacité à accorder davantage de droits interactionnels aux apprenants –

Noels (loc. cit : 107) suggère une relation inversement proportionnelle entre la perception que les apprenants peuvent avoir de l'enseignant en tant que contrôleur de l'interaction et leur ressenti d'autonomie dans le cadre de leur propre apprentissage : plus l'enseignant est perçu comme ayant le contrôle, plus la motivation intrinsèque des apprenants diminue, plus ils ressentent qu'ils n'ont pas de choix par rapport à leur propre apprentissage, moins ils ont l'impression d'apprendre (ibid. : 135). Cette relation complexe, qui met en relation (a) l'attitude de l'enseignant par rapport à la gestion de la communication au cours de la rencontre en classe, (b) l'impression des apprenants de participer à un apprentissage dans lequel leurs choix comptent, et enfin (c) leur motivation pour apprendre, nous renvoie vers une responsabilité de l'enseignant : sa capacité à motiver les apprenants.

3.3.4. Ambiance sécurisante et flexibilité de l'enseignant : motiver en vue d'un apprentissage.

Dans sa *Théorie de la Motivation Humaine* le psychologue belge Joseph Nuttin (2000 : 13) décrivait la motivation comme « la direction active du comportement vers certaines catégories préférentielles de situations ou d'objets ». Selon Nuttin (ibid.) la motivation est une « structure cognitivo–dynamique » qui dirige l'action de l'individu vers des buts concrets. L'idée de « catégories préférentielles » (ibid.) entraîne la capacité de l'individu d'établir des priorités parmi un ensemble d'éléments avec lesquels il peut entrer en relation. Selon Bogaards (op. cit. : 52) l'individu choisit ses propres buts « grâce à l'intervention des attitudes » : plus ces attitudes sont intenses, plus la motivation est importante.

En appliquant la notion de motivation dans le cadre d'un apprentissage d'une L2, Noels (loc. cit. : 208) affirme sa pertinence dans la mesure où elle se matérialise dans des variables telles que l'énergie que l'on dépense à acquérir une L2, ou les raisons pour lesquelles on veut apprendre cette L2. Pour l'auteure (ibid.), la motivation est un concept pertinent pour des réflexions sur la pratique des enseignants de L2, du fait qu'elle peut être modifiée, donc éventuellement augmentée, pourvu qu'on arrive à créer des conditions sociales favorables. On sous-entend qu'une amélioration des conditions sociales peut conduire vers un accroissement de la motivation des apprenants, donc vers une amélioration des conditions d'apprentissage. Sur le plan de l'influence de la motivation sur l'apprentissage, Noels distingue entre une « orientation instrumentale », qui relève des raisons pour apprendre une L2, ainsi que des conséquences pragmatiques de cet apprentissage (ibid. : 108-109), et une « orientation intégrative », qui porte sur les raisons sociales et émotionnelles justifiant

l'interaction et la communication avec des membres de la communauté d'utilisateurs de la L2 (ibid.). Dörnyei (2003 : 5-6) suggère que l'orientation intégrative entraîne une disposition positive sur un plan interpersonnel et affectif, ainsi qu'une ouverture envers, voire un respect, d'autres groupes.

Noels (loc. cit. : 109-110) distingue aussi entre la motivation intrinsèque et extrinsèque : la première relève de la capacité des apprenants à choisir librement, dans la mesure où ils trouveraient un intérêt personnel dans l'activité ou tâche qu'ils sont amenés à compléter (cf. § 2.4.2). La motivation intrinsèque déclenche chez les apprenants des comportements volontaires dont ils peuvent profiter : elle requiert le recours à des capacités créatives. La motivation extrinsèque fait référence à des orientations qui ne sont pas régulées par les propres apprenants, éventuellement mus par le plaisir d'engager une activité stimulante. Noels (ibid. : 208) regrette le manque d'études empiriques sur les manières d'améliorer la communication entre l'enseignant et les apprenants en vue d'une amélioration de la motivation ; l'auteure (ibid.) laisse entendre la responsabilité de l'enseignant à l'égard de cette amélioration. Le relais est pris par Guilloteaux et Dörnyei (2008 : 72) dans une étude qui présente un répertoire de stratégies de motivation décrites depuis une double perspective : celle de l'enseignant, qui porte sur les interventions à travers lesquelles il peut provoquer et stimuler la motivation des apprenants ; la perspective de l'apprenant qui se sert des stratégies d'autorégulation afin de gérer son propre seuil de motivation. Pour ce qui concerne les stratégies de l'enseignant, vingt-cinq variables observables sont proposées en vertu desquelles les auteurs (ibid. : 63-64) affirment pouvoir mesurer la pratique de motivation de l'enseignant. À notre sens, certaines des variables répertoriées par les auteurs recoupent des fonctions propres aux rôles d'organisateur (§ 3.2.1.1), de facilitateur (§ 3.2.1.2) et de participant (§ 3.2.1.3) que nous avons traité plus haut : nous trouvons que l'« explicitation des buts communicatifs, voire de l'utilité, de l'activité », la « promotion de la coopération », la « promotion de l'autonomie », le « travail en équipe », le « travail par paires », la « compétition individuelle » la « compétition par équipes » et l'« encouragement à l'autocorrection et à l'hétéro-correction », ce sont des variables qui relèvent des décisions conscientes prises par l'enseignant en vue d'une organisation concrète du travail en classe sur la L2. Le « balisage », l'« étayage », le « feedback neutre », le « feedback sur le processus », voire métacognitif, et l'« encouragement efficace », car sincère et spécifique, sont des actions qui semblent se rapprocher du rôle facilitateur de l'enseignant. Finalement, « les échanges sociaux », voire légers car informels ou cocasses, et la « personnalisation », qui crée un espace pour des échanges plus personnels, avoisinent, à notre sens, le rôle de participant de l'enseignant.

Synthèse.

La communication qui met en place l'enseignement communicatif et par tâches, censée favoriser l'apprentissage d'une L2, est conçue comme un phénomène flexible qui se déroule sur plusieurs niveaux dont les règles sont négociées en fonction des acteurs participants, ainsi que de l'activité en cours ; cela permet à chaque apprenant de trouver sa propre manière de se représenter la rencontre, en fonction de ses propres moyens et expériences, voire de son rapport au monde.

Demander davantage d'engagement de la part des apprenants entraîne une plus grande prise de risques par ceux-ci : négocier du sens, tester leurs hypothèses sur le fonctionnement d'une L2, participer à la co-construction du sens au sein d'une communauté tout en communiquant dans la L2 peut conduire à des situations de déstabilisation, voire de frustration. Il revient à l'enseignant de prévenir l'apparition de ces situations, voire de les atténuer : cela semble être réalisable à travers l'affichage, par l'enseignant, d'une attitude sécurisante et valorisante vis-à-vis des apprenants et de leurs compétences. Une ambiance positive est aussi à développer, où les contributions des apprenants puissent être traitées comme des indices de compréhension et du développement d'une identité dans la L2, et non pas comme (exclusivement) en fonction de leur conformité – selon de critères purement linguistiques. Certains commentateurs en didactique des L2 conseillent que l'enseignant utilise un discours d'évaluation atténué, car il serait plus à même de véhiculer cette attitude sécurisante et d'écoute.

La motivation intrinsèque ayant été identifiée comme plus pertinente en vue d'un apprentissage réussi, la portée du travail de sécurisation engagé par l'enseignant sur l'ambiance au cours de la rencontre en classe entraîne aussi des efforts visant à rendre les activités plus attractives pour les apprenants, car plus proches de leurs centres d'intérêts, bref, de leur rapport au monde : cela requiert que l'on leur accorde davantage d'initiative. Des recommandations précises sont faites par des commentateurs en didactique des L2 qui proposent des manières de mettre en œuvre ces améliorations. Loin de reposer seulement sur de possibles atouts personnels, l'action de l'enseignant se présente comme le résultat d'un processus complexe et réfléchi, dans lequel interagissent la planification, des principes personnels et pédagogiques, ainsi que ses propres préférences : tous ces éléments se matérialisent dans la prises de décisions par l'enseignant, dans le vif de la rencontre.

3.4. L'action enseignante en tant qu'action réfléchie.

« [...] teacher cognition is central to what happens in classrooms [...] » (Andon et Eckerth, loc. cit. : 289).

« Teaching, like learning, must be concerned with teachers making sense of, or meaning from, the situations in which they find themselves. » (Williams et Burden, op. cit. : 51).

« The course is the trail that the decision-making process leaves behind. » (Woods, op. cit. : 13).

Lors de la présentation des trois rôles canoniques (§ 3.2) propres à l'enseignant des L2 nous avons proposé des fonctions assurées par chacun des rôles. C'est lors du contact avec les apprenants que ces fonctions se matérialisent dans des actions observables à finalité a priori pédagogique, qui sont mises en œuvre par l'enseignant : l'enseignant s'oriente, par le biais de ces actions, vers des situations à la suite desquelles des épisodes d'apprentissage peuvent éventuellement avoir lieu (Gatbonton, 1999 : 36).

Selon certains commentateurs en didactique des L2 les actions observables déployées par l'enseignant face aux apprenants au cours de la rencontre en classe observables s'appuient sur trois éléments non observables : (a) les expériences préalables de l'enseignant en tant qu'apprenant³¹⁷ (Borg, 2003 : 81) ; (b) ses représentations sur la L2 et sur son apprentissage, acquises par le biais de la formation, ou bien bâties à force de se faire une expérience en tant qu'enseignant (Johnson, op. cit. : 11 ; Ulichny, loc. cit. : 760 ; Breen et al., 2001 : 471 ; Freeman, 2002 : 7 ; Cambra Giné, op. cit. : 44 ; Tsui, op. cit. : 63 ; Lacorte, 2005 : 382 ; Phipps et Borg, 2009 : 388) ; (c) la manière dont l'enseignant se représente le contact avec les apprenants au cours de la rencontre en classe (Freeman, 1993 : 489 ; Johnson, op. cit. : 35 ; Smith, loc. cit. : 208 ; Williams et Burden, op. cit. : 52 ; Golombek, 1998 : 459 ; Lacorte, loc. cit. : 382-383).

Ces non observables façonnent les actions observables de l'enseignant (Woods, op. cit. : 117) : ils relèvent d'un domaine de recherche connu comme « cognition des enseignants » (Borg, 2003 ; Barrios Espinosa, 2005), ou encore « vie mentale des enseignants » (Freeman, 2002). Pour François Tochon (2000 : 130) il s'agit d'une recherche sur la « pensée » des enseignants, c'est-à-dire sur la

317 Pour Freeman et Johnson (loc. cit. : 401) les expériences des enseignants comme apprenants déterminent leur manière de se représenter toute situation d'enseignement, et ce jusqu'au point de créer des visions de l'enseignement qui peuvent entrer en conflit avec des perspectives sur l'enseignement proposées par les formateurs d'enseignants.

manière dont ils se représentent leur profession et ses problèmes quotidiens. La cognition des enseignants relève ainsi d'un ensemble variable de représentations, de croyances et de savoirs savants qui interviennent lors de toute prise de décisions d'ordre pédagogique par un enseignant particulier, pris comme individu participant à une situation de classe face à des étudiants

3.4.1. Les origines des études sur la cognition des enseignants.

Les études sur la cognition des enseignants relèvent d'un courant de recherche en éducation qui s'intéresse à la portée de la « vie mentale » des enseignants dans des contextes pédagogiques institutionnels ; l'on entend par « vie mentale » l'ensemble de représentations, de croyances et de savoirs savants qu'interviennent lors de la prise de décisions d'ordre pédagogique par l'enseignant, en vue d'une situation d'enseignement. Le concept de « vie mentale », qui selon Freeman (2002 : 2) date de la fin des années soixante-dix, est fréquemment employé aujourd'hui par des chercheurs qui adhèrent au courant cognitif (cf. Gatlinton, 1999 ; Borg, 2003) afin d'explorer la dimension non observable de l'action enseignante (Borg, 2003 : 81). Barrios (2005, p. 5), situe la naissance du courant en 1968, suite à la parution de l'ouvrage de Philip Wesley Jackson *Life in classrooms* sur le quotidien des écoles primaires à Chicago. Pour les Suédois Ingrid Carlgren et Sverker Lindblad³¹⁸ (1991 : 510) le domaine de la cognition des enseignants relève d'une réaction contre les visions réductrices de l'action enseignante qui ont prévalu dans le passé : les enseignants ne sont plus perçus aujourd'hui comme des décideurs rationnels et uniques, mais plutôt comme des co-constructeurs d'une action collective³¹⁹ (ibid.).

Selon l'Américain Donald Freeman³²⁰, chercheur en sciences de l'éducation, les études sur la cognition des enseignants résultent d'une évolution dans la compréhension de l'action enseignante qui commence dans les années soixante-dix et va jusqu'à nos jours (2002). D'abord considéré comme un agent chargé de mettre en œuvre des idées « préfabriquées » dans un milieu où l'expérience antérieure et le contexte social n'étaient pas jugés pertinents, l'enseignant devient un acteur essentiel du processus d'enseignement, si bien que sa voix, sa perspective et son ressenti sont

318 Cf. http://www.lincs.gu.se/members/sverker_lindblad/ (site consulté le 14 août 2010).

319 Nous avons plus haut comment certains courants de la RAL s'inspirent des modèles complexes et systémiques afin d'expliquer certains des processus cognitifs qui ont lieu dans tout processus d'apprentissage et d'acquisition d'une L2 (§ 2.1). D'une manière analogue, Tudor (2003) propose l'adhésion à ces modèles systémiques dans le but d'analyser et de décrire l'enseignement d'une L2.

320 Cf. http://sitemaker.soe.umich.edu/soe/faculty_introduction&mode=single&recordID=1960109 (site consulté le 14 août 2010).

intégrés dans une conception plus large du métier (Tochon, op. cit. : 130). En effet, pour Carlgren et Lindblad (1991 : 510), l'apparition des études sur la cognition des enseignants relève d'une réaction contre les visions réductrices de l'action enseignante. L'enseignant est désormais perçu comme l'un des co-constructeurs (ibid.). Cette vision polyphonique de la situation d'enseignement est soutenue par Cambra Giné (op. cit. : 203), pour qui l'enseignant de L2 a des idées, des croyances et des ressentis à l'égard du métier qui déterminent ce qui se passe au cours d'une rencontre de classe en milieu institutionnel.

Comme ce fut le cas pour d'autres disciplines, dont la linguistique appliquée, une rupture s'est produite au cours des années soixante-dix avec le paradigme béhavioriste, dominant jusqu'alors ; à la suite de cette rupture, de nouveaux modèles ont cherché à comprendre comment s'articulent la pensée intérieure de l'individu et le contexte social où se déroule toute interaction. Dans le cas des études sur la cognition des enseignants, la rupture avec le béhaviorisme donne lieu à une conception de l'action enseignante qui prend en compte le caractère social de l'interaction avec les étudiants, tout en reconnaissant le rapport unique et individuel qu'un enseignant donné entretient avec son métier.

3.4.2. L'enseignement comme compétence cognitive : prise de décisions et expérience.

Selon Carlgren et Lindblad (op. cit. : 507), l'action enseignante relève d'une pratique sociale façonnée, certes, par les actions ponctuelles que l'enseignant déploie, mais aussi par les réactions des apprenants à ces actions. Il s'agit ainsi d'une conception plurielle de l'interaction, qui est comprise comme une co-construction accomplie par tous les participants, enseignant et apprenants, au cours d'une rencontre en classe (ibid. : 509). Dans l'ouvrage sur la formation des enseignants de L2 édité par Donald Freeman et Jack C. Richards³²¹ (1996), Anne Burns³²² (ibid. : 158), chercheuse en sciences de l'éducation en Australie, reprend la notion de multiplicité, si bien que l'action enseignante intègre pour l'auteure différents facteurs contextuels :

- un contexte institutionnel, où se constitue une culture institutionnelle, et dont les programmes sont une matérialisation possible ;

321 Cf. <http://www.professorjackrichards.com/> (site consulté le 14 août 2010).

322 Cf. <http://www.professoranneburns.com/> (site consulté le 14 août 2010).

- un contexte personnel, où se concentrent les philosophies, les représentations, les attitudes, et les attentes des enseignants à l'égard du langage, de l'apprentissage et des étudiants ; c'est en fonction de ce contexte que l'enseignant planifie, sélectionne des contenus et favorise des formes d'interaction avec les apprenants ;
- un contexte spécifique, où des décisions sont prises concernant le type d'instruction mise en place, les tâches effectuées et les matériaux utilisés.

Toujours dans l'ouvrage édité par Freeman et Richards, Smith (loc. cit.) signale le caractère situé et immédiat de la prise de décisions par des enseignants de L2 ; selon l'auteure, le rôle de décideur de l'enseignant se matérialise parfois dans le vif de la rencontre avec les apprenants, notamment concernant des aspects d'ordre logistique dans le cadre de la rencontre en classe. Pour Cambra Giné (op. cit. : 206) il est des décisions « préactives », planifiées à l'avance, et des décisions « interactives », qui ont lieu au cours de la rencontre, et qui peuvent être « improvisées » ou « routinières ». Selon l'auteure (ibid.) les décisions routinières dépendent des répertoires de pratiques de l'enseignant ; ces répertoires se développent par le biais de l'expérience et sont constitués par les croyances, les savoirs pratiques et les représentations de chaque enseignant³²³. Ainsi, les décisions prises par un enseignant seraient façonnées par l'ensemble de croyances, de savoirs et de représentations qu'il possède, ce qui contribue à réduire la complexité de l'interaction en classe de langue (ibid. : 207).

Pour Woods (op. cit. : 145) le travail de planification que mène l'enseignant comporte deux niveaux, obéissant chacun à une logique procédurale : l'objectif de l'enseignant étant de proposer une réflexion collective encadrée portant sur des unités conceptuelles de la L2, telles qu'elles se présentent dans le programme, il doit d'abord donner une structure à ces unités. La structure conceptuelle produite par l'enseignant définit une séquence linéaire d'étapes qui doit être présentée progressivement aux apprenants. Ensuite, l'enseignant se focalise sur la mise en œuvre de cette planification préalable : il s'agit pour Woods de cartographier la structure conceptuelle dans des cadres chronologique liés – la temporalité du calendrier et de la rencontre. Enfin, le travail de planification pris en charge par l'enseignant est continuellement modifié en fonction de l'évaluation

323 Cicurel (2002) suggère un « répertoire » propre à l'enseignant qui contiendrait « les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification et interaction » (ibid. : 145) ; l'auteure propose l'hypothèse d'un « répertoire didactique », constitué « progressivement et peut-être par empilement », qui réunirait « un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations sur lesquels un enseignant s'appuie » (ibid. : 157). Selon l'auteure, la formation initiale et l'expérience enseignante participeraient au développement de ce « répertoire didactique » (ibid.).

des résultats de ses décisions précédentes.

En effet, tout au long de ces deux étapes, l'enseignant demeure, entre autres, un décideur qui, certes, intègre l'éventuel programme en tant qu'objectif de la rencontre, mais aussi les expériences des apprenants, ainsi que les siennes, tout en étant attentif à produire une structure cohérente. Ainsi, l'enseignant doit limiter les possibilités, trouver des alternatives, évaluer et sélectionner (ibid.), en même temps qu'il demeure à l'affût des options nouvelles qui peuvent apparaître au cours de l'interaction avec les apprenants, et qu'il peut intégrer dans la foulée dans ses objectifs.

3.4.3. L'action enseignante comme problématique de recherche : individualité et réflexivité.

« [...] there are whole populations of language teachers worldwide whose understandings of teacher research, at best, are that it is something that might be done to them by others. [...] Collaboration between academics and teachers is in fact commonly seen as a productive strategy in enhancing teacher research engagement [...] » (Borg, 2010 : 421).

L'action enseignante est déployée lors de la rencontre entre l'enseignant et les apprenants. Cette rencontre donne lieu à une interaction collaborative et co-construite. Cependant, avant la rencontre³²⁴, l'action enseignante a été l'objet d'un projet imaginé par l'enseignant où l'institution, le programme, les contenus, les représentations et le ressenti de l'enseignant ont été convoqués. Des enseignants différents peuvent se représenter différemment des aspects liés à l'enseignement, et cela en fonction de leurs expériences passées uniques ; dès lors qu'on accepte que des représentations différentes puissent exister, on légitime la possibilité que des manières de faire différentes puissent se développer.

C'est dans ce sens que les études sur la cognition des enseignants préconisent une conception de l'action enseignante qui prenne en compte sa dimension individuelle : une démarche inscrite dans le courant de la cognition des enseignants et s'intéressant à l'analyse de situations d'enseignement particulières intègre les visions, les attitudes et les représentations d'un enseignant-informateur à l'égard de sa pratique afin de permettre une caractérisation plus complète de l'action enseignante observée. Outre la légitimation de différentes manières de faire (on dépasse le paradigme béhavioriste), l'analyse de l'action enseignante préconisée par les études sur la cognition des

³²⁴ On peut imaginer un *temps* avant la rencontre variable : l'enseignant peut planifier les unités conceptuelles des semaines à l'avance, et ce en dressant des plans détaillés ; il peut aussi prendre quelques notes sur un bout de papier quelques minutes avant la rencontre avec les apprenants, peut-être lors d'une pause entre deux rencontres.

enseignants légitime aussi des manières différentes de dire ce faire. Cette deuxième légitimation s'appuie sur des méthodes d'observation qui permettent de comprendre l'action de l'enseignant « de l'intérieur »³²⁵, en étudiant ses valeurs et la manière dont il transmet ces valeurs dans son action quotidienne (Woods, op. cit. : 47). Le but est en effet de reconstituer l'expérience de l'enseignant telle qu'il la décrit, par le biais de sa propre voix et dans le cadre d'une réflexion conjointe qui relève d'une relation complémentaire entre l'enseignant et le chercheur. Pour Tochon (op. cit. : 134), c'est grâce à cette réflexion qu'on accède à la connaissance unique d'un enseignant sur son métier ; c'est cette connaissance unique qui permet une description détaillée de l'action enseignante, selon la logique propre à l'un des participants dans l'action. L'approche descriptive et le dialogue entre chercheur et enseignant donnent lieu à une recherche essentiellement qualitative (ibid. : 139), cohérente avec les méthodes ethnographiques³²⁶ de recueil et d'analyse de données souvent employées par les auteurs s'intéressant aux études sur la cognition des enseignants.

Borg (2003 : 81) distingue quatre types de problématiques dans le domaine des études sur la cognition des enseignants :

- sur quoi la cognition des enseignants porte-t-elle ? ;
- comment se développe-t-elle ? ;
- quel est son rapport avec la formation des enseignants, voire avec l'apprentissage du métier d'enseignant ? ;
- comment interagit-elle avec les actions concrètes que les enseignants déploient en classe ?

La problématisation de l'action enseignante par les études de la cognition des enseignants résulte d'un type de recherche qu'on peut caractériser comme allant du bas vers le haut. Le dialogue entre le chercheur et l'enseignant peut ainsi se dérouler dans le cadre d'auto-confrontations, au cours desquelles le chercheur demande à l'enseignant de réfléchir à sa propre pratique, telle qu'elle a été documentée, entre autres, par le biais de moyens audio-visuels.

325 Capables, donc, de restituer dans une perspective émique, le point de vue des participants, en l'occurrence les enseignants. cf. Borg (1999 : 100), Breen et al. (loc. cit. : 477).

326 L'ouvrage de Cambra Giné en est un exemple : l'auteure décrit et analyse la manière dont les enseignants façonnent la rencontre institutionnelle avec les apprenants en fonction de leur parcours, leur formation, leurs attitudes et leur ressenti. Cambra Giné s'intéresse ainsi à des phénomènes observables, tels que l'interaction parmi les participants, mais aussi des aspects qui ne sont pas directement accessibles, notamment les représentations des enseignants, que Cambra Giné qualifie de « forces qui sous-tendent les comportements observables » (ibid. : 203). Woods (op. cit. : 22) revendique aussi le versant ethnographique de son étude qui puise dans le récit des informateurs-enseignants pour décrire la culture d'un groupe d'enseignants de L2.

Synthèse.

L'action enseignante peut être caractérisée comme une compétence cognitive complexe : en tant que telle, elle mobilise des stratégies particulières qui visent à garantir l'aboutissement d'objectifs précis, notamment pédagogiques, dans un contexte dynamique et parfois imprévisible, menaçant de ces faits parfois la réussite des objectifs.

Il est suggéré que les actions observables mises en place par les enseignants sont déterminées par des processus mentaux non observables ayant lieu à l'intérieur de leur boîte noire. Depuis peu de temps on s'intéresse à l'étude de ces processus, inévitablement non observables : la recherche autour de la cognition des enseignants, voire de leur vie mentale, se présente comme une voie permettant des descriptions de l'action enseignante plus accomplies. Or, cette voie de recherche soulève des problèmes méthodologiques importants, notamment en ce qui concerne la valeur attribuée aux verbalisations produites par les enseignants sur leur propre pratique. Tâcher d'avoir accès à ce qui est inobservable aux premiers abords entraîne des procédures d'enquête spécifiques : outre l'observation de rencontres en classe, des protocoles intégrant des entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation, et des questionnaires sont mis en place afin de répertorier les représentations à la base des actions observées.

Les principes pédagogiques sont proposés comme un ensemble hétéroclite de représentations spécialisées, opérant en situation pédagogique, lors du contact avec les apprenants. Des attitudes vis-à-vis de la L2, de l'apprentissage et des apprenants sont réunis autour de ces principes ; dans ce sens, ils correspondent pertinemment au caractère institutionnel propre à la rencontre en classe de L2, qui relève des objectifs spécifiques – notamment l'apprentissage d'une L2. Outre la détermination des actions situées en classe, ces principes interviennent aussi dans la programmation et la planification dont se chargent les enseignants.

3.5. Au-delà de l'institutionnel : équilibre et tensions chez l'enseignant de L2.

« Il existe chez l'homme des tendances conflictuelles qui, dans certaines circonstances, peuvent pousser le sujet à des conduites opposées. [...] » (Nuttin, op. cit. : 189).

Nous avons annoncé, au début de ce travail (§ 1), le triple prisme conceptuel de cette recherche : (a) la psychologie sociale et de la personnalité, auxquelles nous avons eu recours lors de la caractérisation d'un individu-acteur qui intègre des facettes diverses dès lorsqu'il participe à des contextes sociaux différents ; (b) l'analyse conversationnelle, qui a été présentée comme un outil et une méthode par le biais de laquelle il est possible de revenir sur un événement afin de déterminer les responsabilités de chaque participant par rapport à son façonnement ; (c) la RAL et la didactique des L2, qui nous ont permis, d'une part, de caractériser l'apprentissage d'une L2 selon des critères cognitifs et, d'autre part, de préciser comment cet apprentissage peut être éventuellement favorisé par le biais d'une communication co-construite, en l'occurrence dans le cadre du contexte institutionnel dont relève la rencontre en classe de L2 – celui des terrains que nous avons observés. Tout au long de notre argumentation, des croisements parmi ces trois domaines ont été proposés. Nous revenons, à présent, sur certaines des idées avancées afin de caractériser l'action enseignante comme une pratique complexe, opérant sur plusieurs niveaux et pouvant éventuellement donner lieu à des orientations qui mettent en attente l'activité institutionnelle – la facilitation de l'apprentissage de la L2 selon la co-construction d'une communication particulière.

3.5.1. L'insuffisance des rôles *apprenant* et *enseignant*.

Le linguiste Keith Richards³²⁷ (2006 : 61) s'attaque à la perspective étroite qui domine l'analyse des discours que co-construisent les participants à la rencontre en classe de L2 : il s'agit d'une analyse qui renferme les participants dans les rôles statiques d'*enseignant* et d'*apprenants*³²⁸ (ibid. : 51). La critique de Richards laisse entendre la possibilité que la recherche menée en didactique des L2, ainsi qu'en RAL, ait ignoré des *situations de classe réelles*, des épisodes de communication ayant lieu parmi les participants à la rencontre de classe, lorsque celle-ci se déroule, et qui serviraient à

327 Cf. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/staff/teaching/richards_k/ (site consulté le 14 août 2010).

328 Mondada (loc. cit.) remet en question la facilité avec laquelle certaines analyses octroient les identités d'apprenant et d'enseignant dans une situation dite de classe : l'auteure trouve que ce sont des identités a priori ; or, toute analyse d'interactions doit caractériser les éventuelles identités des participants en fonction des orientations qu'ils déploient, plutôt que de leur imposer des identités préalablement décidées par l'analyste.

façonner la rencontre elle-même, ses caractéristiques et les buts possibles qui s'en dégagent. Richards (ibid. : 61) critique qu'on accepte comme allant de soi les rôles, définis par défaut, de l'*enseignant* et des *apprenants*, dans la mesure où ceux-ci ne serviraient qu'à des fins strictement pédagogiques : définir une rencontre de classe seulement en fonction des objectifs pédagogiques – de l'institution, voire de l'enseignant – est incompatible avec une conception plus large du lien parmi les participants au cours de la rencontre, d'autant qu'une telle conception nie la prise en compte de situations imprévues, voire spontanées, pouvant avoir une influence sur les opportunités d'apprentissage (loc. cit. : 57). Richards (ibid.) distingue ainsi entre l'action enseignante, qui relève d'intentions souvent pédagogiques bien précises et la légitimité d'une interaction qui peut obéir à des principes autres que les strictement pédagogiques : il s'agit d'une idée que nous avons avancée plus haut lorsque nous nous sommes attardé sur les éventuels glissements vers le non institutionnel qui peuvent avoir lieu au cours des interactions dans des milieux a priori institutionnels (§ 1.3.4). Nous trouvons chez Richards (loc. cit. : 72) une attitude de contestation vis-à-vis de la position prescriptive à laquelle adhèrent certains chercheurs en RAL et en didactique des L2 : l'introduction d'autres identités, des « identités transportables »³²⁹, dans l'analyse des communications qui peuvent avoir lieu dans le contexte a priori institutionnel de la rencontre en classe de L2 peut servir à élargir la compréhension des échanges, parfois complexes et non strictement observant des principes institutionnels, qui peuvent avoir lieu parmi les participants³³⁰. Or, ces identités transportables peuvent demander de la part de l'enseignant un engagement personnel beaucoup trop important, notamment des exigences émotionnelles, relationnelles et morales (ibid.) qui peuvent éventuellement faire chevaucher des sphères distinctes de l'individu³³¹. À notre sens, Richards plaide pour un élargissement de la problématisation légitimée par la recherche en RAL et en didactique des L2 : il plaide pour que la nature prescriptive de la didactique dépasse le strictement programmatique et institutionnel, afin d'intégrer des situations pouvant être perçues comme accessoires, car n'ayant pas été conçues comme des déclencheurs potentiels de l'apprentissage³³².

329 Cf. Zimmerman (1998).

330 Ce qui nous renvoie à l'approche holistique préconisée par Kramsch (2003).

331 Hargreaves et Tucker (1991 : 494) soulignent que la frustration et la culpabilité que peuvent ressentir les enseignants peuvent nuire à leur vie privée ; selon Cambra Giné (op. cit. : 72), des phénomènes de figuration, ainsi qu'émotionnels et affectifs ayant lieu au cours de la rencontre en classe de L2, peuvent porter préjudice à l'enseignant dans la mesure où des questions liées à son activité professionnelle pourraient envahir son loisir, voire sa vie privée (ibid. : 266). Cette idée d'exigence émotionnelle est présente chez Ball (2003), lorsqu'il analyse le poids négatif de la performance sur le métier d'enseignant.

332 Des situations qui seraient, d'ailleurs, réelles au cours de la rencontre en classe de L2, selon certains commentateurs en didactique des L2 (cf. van Lier, 1988 : 153 ; ibid : 161 ; Seedhouse, 2001 : 348 ; Cicurel, 2005 : 187-188)

Nous trouvons que le positionnement de Richards, qui propose de concevoir la caractérisation des discours que peuvent être co-construits par les participants à la rencontre en classe de L2 en fonction des facettes multiples de chaque individu intégrant le groupe, est cohérent avec la conception de Carl Rogers (1969 : 106-107) d'un enseignant-facilitateur qui se donne les moyens, lorsqu'il est face aux apprenants, d'être une « personne réelle » car capable d'accepter son ressenti, voire de ne pas le cacher³³³ : au-delà des rôles canoniques et des fonctions associés aux enseignants (§ 3.2.1) censés favoriser l'apprentissage d'une L2, le positionnement de Richards cherche à légitimer la décision de l'enseignant de se montrer enthousiaste, ennuyé, intéressé par les apprenants, fâché, sensible et empathique à leurs besoins, enrichissant ainsi son répertoire identitaire³³⁴. La critique de Richards et ses revendications par rapport à la conception des interactions au cours de la rencontre en classe de L2 recourent celles de Firth et Wagner (1997 ; 2007) concernant l'élargissement de la perspective analytique adoptée en RAL, notamment la caractérisation des identités des participants, que les auteurs perçoivent comme contraignante et simplificatrice.

3.5.2. La perméabilité entre l'institutionnel et le non institutionnel.

Nous venons de nous référer à l'occurrence de situations, au cours de la rencontre en classe de L2, pouvant être décrites comme accessoires, car non conçues comme de potentiels déclencheurs de l'apprentissage. Selon van Lier (1988 : 179), l'interaction au cours de la rencontre en classe de L2 résulte d'un mélange d'ingrédients locaux et non locaux qui donnent souvent lieu à l'improvisation et à la variation : il arrive que des diversions se produisent, permettant ainsi que des échanges dits « plus légers » aient lieu³³⁵ (van Lier, 1996 : 161). On peut s'attendre à trouver, lors de la rencontre en la classe de L2, des échanges parmi les participants qui ne se construisent pas en fonction des rôles répertoriés par la littérature en didactique des L2.

Heritage (1995 : 409 ; 2005a : 107) rappelle la possibilité que des échanges non institutionnels se produisent dans des contextes institutionnels : selon l'auteur (1997 : 164 ; 2004 : 109), on peut reconnaître l'occurrence d'un échange institutionnel par des pratiques interactionnelles réduites chez

333 Cf. Glowacka (1999).

334 Dans leur étude sur les représentations d'un enseignant d'anglais japonais, Sakui et Gaies (2003 : 155-156) affirment que l'identité d'un enseignant n'est pas unique mais multiple, d'autant que ce qu'ils appellent l'identité professionnelle d'un enseignant résulterait de l'interaction des identités multiples de l'individu, un enseignant en l'occurrence.

335 Cf. Seedhouse, 2001 : 348 ; Cicurel, 2005 : 187-188.

les participants³³⁶. Un échange non institutionnel semble donc élargir les pratiques interactionnelles des participants, ce qui semble recouper le plaidoyer de Richards (§ 3.5.1) lorsqu'il demande que l'analyse de la communication co-construite par les participants à la rencontre en classe de L2 aille au-delà du strictement pédagogique et institutionnel, afin d'intégrer des identités et des liens plus complexes, car plus flous, mais non pas pour autant moins réels.

336 Selon Arditty et Vasseur (loc. cit. : 4) les « finalités officielles » de la rencontre de classe peuvent ne pas correspondre aux « finalités personnelles des interlocuteurs ».

Synthèse.

Les différentes perspectives conceptuelles qui ont été annoncées au long de cette première partie ont été rassemblées dans le but de caractériser un portrait complexe de l'enseignant de L2, dont l'action se situe, dans le cas particulier de la rencontre en classe communicative de L2, dans un contexte institutionnel qui définit ses rôles et ses fonctions, sans pour autant les limiter ou les contraindre.

Nous avons suggéré qu'au cours de la rencontre en classe de L2 les participants peuvent co-construire des échanges qui échappent aux buts pédagogiques décrits comme propres à la situation institutionnelle de la rencontre. L'incorporation d'identités qui dépassent les rôles canoniques des enseignants de L2 répertoriés par la littérature en didactique des L2 peut servir à ce que ces situations, vraisemblablement non institutionnels, puissent être intégrées dans une analyse écologique (van Lier, 1998 ; Kramsch, 2003 ; Tudor, 2003 ; Kramsch et Whiteside, 2009).

4. La mise en œuvre de la recherche : ontologie, méthodologie et logistique.

« As qualitative researchers, our goal is to see the world through someone else's eyes, using ourselves as a research instrument [...] » (Dickson-Swift et al., 2009 : 62).

Sommaire

4.1. La conception d'un objet de recherche : recherche et co-création d'une réalité possible

4.2. Journal de bord : la constitution d'un corpus d'interactions de classe de L2 et d'analyses des pratiques enseignantes en L2

Après avoir présenté notre positionnement théorique, nous commenterons la manière dont nous avons procédé sur le plan logistique afin mener ce travail. Les réflexions que nous proposons dans cette partie se dessinent d'autant plus clairement que le temps passé nous a permis une certaine prise de recul. Outre la référence à un certain journal de bord de chercheur débutant nous présenterons des réflexions qui portent sur :

- la conception d'un objet de recherche tel qu'il s'est développé à partir des hypothèses héritées d'un travail antérieur ;
- la création d'un corpus comprenant des observations de classes de L2 ainsi que des entretiens auprès des enseignants observés ;
- le traitement et l'exploitation de ce corpus, ce qui nous renverra vers une justification de notre emploi de l'analyse conversationnelle ;
- le débat sur la possibilité de reconstituer partiellement un événement ayant laissé des traces observables et documentées. Nous entendons par *événement* toute situation (re)connue par un ensemble de participants y véhiculant des représentations, des buts et des impressions, matérialisés dans des actions observables dont les traces peuvent être retrouvées et reconstituées à des fins propres à l'observation et à l'analyse, telles qu'elles ont été laissées par les participants. Ce débat nous renverra aux positions parfois contradictoires au sein de l'analyse conversationnelle, telles que ses propres praticiens les expriment, par rapport à la possibilité de se prononcer sur les motivations des participants à un événement.

4.1. La conception d'un objet de recherche : recherche et co-création d'une réalité possible.

« *Deep in the human consciousness is a pervasive need for a logical universe that makes sense. But the real universe is always one step beyond logic.* » (Herbert, F. *Dune*. Londres : New English Library, 1965, p. 430)

« La pratique et la recherche en didactique des langues s'appuient sur des objets dont l'existence « réelle » (la validité ontologique) n'est pas nécessairement remise en cause en raison de la nature parfois scientifique de la terminologie ou parce que ces objets ont une validité institutionnelle : compréhension orale, langue générale, FLE (Français Langue Étrangère), cours de conversation, niveau A1, correction des erreurs, etc. » (Narcy-Combes, 2010 : 111)

L'origine du présent travail se situe dans la continuité d'un travail précédent, matérialisé dans un mémoire de Master 2 Recherche complété en juin 2006. Ce mémoire s'inscrivait dans une logique de recherche ascendante à partir d'une série d'observations de contextes d'enseignement d'une L2³³⁷. Ces données ont permis une analyse qui portait sur la relation parmi les rôles³³⁸ observés chez les enseignants étudiés. Ce premier travail de recherche avait comme point de départ deux hypothèses : (a) la possibilité qu'il y ait des tensions entre les fonctions, ou les rôles, qu'un enseignant de L2 est amené à jouer face aux apprenants au cours de la rencontre en classe ; (b) la possibilité de rendre ces tensions observables suite à une analyse des interactions entre l'enseignant et les apprenants au cours de la rencontre. De par ces deux hypothèses, ce premier travail de recherche s'est défini comme analytique, déductif et explicatif (Narcy-Combes, op. cit. : 101-103).

Dans les pages qui suivent nous présenterons une caractérisation de l'objet propre au présent travail. Notre approche se veut synthétique et heuristique (ibid.) dans la mesure où nous tâchons d'intégrer dans nos analyses toutes les variables que nous avons été capables de prendre en compte, telles qu'elles se sont dégagées des observations menées.

4.1.1. Le rapport avec un objet sensible : ontologie du présent travail.

Nous avons insisté plus haut (§ 2.3) sur ce que certains commentateurs en didactique des L2, mais aussi en RAL, entendent par *classe de langue*. Nous avons par ailleurs proposé une caractérisation

337 Il s'agissait d'enseignements d'anglais et d'espagnol auprès d'un public d'apprenants adultes dans un centre privé de langues étrangères en région parisienne. Ces observations ont eu lieu le premier trimestre de 2006 : le corpus rassemblé comportait environ dix heures d'enregistrements d'enseignements assurés par trois enseignants ainsi que quatre heures environ d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants observés.

338 Ces rôles correspondaient grosso modo aux trois rôles pris en compte plus haut : organisateur (§ 3.2.1.1), facilitateur (§ 3.2.1.2), et participant (§ 3.2.1.3).

d'ordre institutionnel de la rencontre en classe de L2. Nous avons suggéré l'adhésion des participants à la rencontre en classe de L2 à des rôles à travers lesquels ils accomplissent des activités. L'observance de ces rôles, parfois liés à des attentes particulières, donne lieu à des comportements observables, systématiques et récurrents, chez les participants à la rencontre en classe de L2 (van Lier, 1988 : 164). Nous avons ensuite proposé une caractérisation d'ordre discursif de la rencontre en classe de L2. Le schéma IRF a été proposé en tant que discours récurrent et reconnaissable propre à rencontre en classe en général (McHoul, 1978). Enfin, la conception de la rencontre en classe selon cette perspective discursive a permis une réflexion sur les droits interactionnels distincts attribués aux participants (§ 1.3.6 et § 2.3.2). Il nous a semblé nécessaire de déconstruire cette description afin de nous donner les moyens d'écartier, tant que faire se peut, l'influence d'une observation biaisée par notre propre expérience comme enseignant. Ceci nous semble d'autant plus probable que cette expérience se trouve à l'origine de la problématisation de l'objet de recherche de notre travail de mémoire.

À la suite de nos expériences en tant qu'enseignant débutant d'espagnol et d'anglais L2 en 2000, nous avons éprouvé des sentiments que nous avons identifiés comme proches de la frustration et de l'échec. Nous avons souvent interprété ces sentiments comme étant provoqués par une prestation insuffisante de notre part. Ces sentiments ont provoqué notre envie de trouver des réponses. Grâce aux conseils bibliographiques d'un de nos anciens maîtres³³⁹ et à une formation à la recherche en FLE³⁴⁰, nous avons entamé une réflexion, nous semble-t-il, plus empirique. Avec la prise de recul³⁴¹ nous nous rendons compte que d'autres variables, dont nous n'aurons certainement pas su prendre compte, ont influencé notre premier travail de recherche, duquel le présent travail est, nous insistons, redevable jusqu'à un certain point. Ces rajouts, souvent d'ordre intime et personnel (Devereux, 1980 : 80-81), unis à notre manque de compétences méthodologiques, ont nuit à l'empirisme de notre mémoire (ibid. : 27-30), jusqu'au point de nous faire créer parfois des réalités. Nous avons parfois analysé les données rassemblées en fonction de nos propres représentations et convictions, dont nous n'avons pas eu le temps de prendre la distance empiriquement pertinente (cf. van Lier, 1988 : 2).

339 Douglas Graham, enseignant d'anglais L2 à l'Université de Glasgow nous a fait découvrir l'œuvre de Goffman.

340 Master 2 Recherche en Didactique des langues et des cultures à l'Université Sorbonne Nouvelle.

341 Pour Rampton et al. (2002 : 374) l'une des conditions essentielles lorsqu'on fait de la recherche ethnographique est de rendre compte de l'activité du chercheur par rapport à l'objet de recherche – c'est en fonction de celui-ci que peut être évalué la validité de la recherche.

Dans le cas du présent travail, un temps de recherche plus long a permis une exposition aux données plus longue, une analyse plus détaillée, ainsi qu'une multiplication des contacts avec nos informateurs. Ces conditions de recherche ont permis le repérage de phénomènes, observés dans les interactions entre les enseignants et les apprenants que nous avons analysées, qui ne faisaient pas partie de nos hypothèses de départ – partiellement héritées de notre travail de mémoire de Master 2. Nous avons identifié des aspects relatifs au formatage (§ 1.3.3) du discours des enseignants observés face aux apprenants lors de la rencontre en classe, qui suggèrent des orientations vers des aspects relevant d'une certaine intimité.

4.1.2. Ethnographie, constructivisme et rapport avec la réalité.

« [...] to understand what actually takes place in our classrooms, we have to look at classrooms as entities in their own right and explore the meaning they have for those who are present within them in their own terms. [...] Understanding classroom teaching and learning therefore involves exploring the meaning these activities have for students, for teachers, and for the others who, in one way or another, influence what takes place in each classroom as a reality in its own right. » (Tudor, 2003 : 4)

Nous nous revendiquons proches d'une approche ethnographique. Cette revendication est justifiée du fait que nous sommes allés sur *des terrains* spécifiques afin d'observer et de documenter *des communautés* – celles des participants aux classes auxquelles nous avons assisté – partageant une culture. Celle-ci est visible à travers les rôles et les attentes vers lesquels ces participants s'orientent alors qu'ils sont engagés dans la poursuite d'un but – ici, l'apprentissage d'une L2 dans un contexte institutionnel. L'idée principale dans toute approche ethnographique est que le sens des actions observées chez les membres de la communauté étudiée peut seulement être saisi lorsqu'on observe ces membres agir dans la communauté à laquelle ils appartiennent tant qu'ils participent au façonnement collectif de l'activité observée (Edge et Richards, 1998 : 334 ; Rampton et al. 2002 : 374). À notre sens, les observations sur le terrain que nous avons réalisées – la première étape de notre protocole de recherche – relève de cette démarche ethnographique dans la mesure où elle entraîne l'étude, l'enregistrement et la documentation d'une communauté – en l'occurrence des groupes d'enseignants et d'apprenants se retrouvant au cours de rencontres en classe de L2. Outre l'approche ethnographique, notre recherche comporte une dimension ethnométhodologique dans la mesure où nous nous intéressons aux pratiques à travers lesquelles les membres d'une communauté font sens des activités auxquelles ils participent – ces activités font l'objet d'une observation par le chercheur (Garfinkel, 1996 : 6). La manière dont nous avons rendu compte de ces activités entraîne l'utilisation de transcriptions des interactions observées – ce qui relève de l'analyse

conversationnelle – mais aussi des comptes-rendus fournis par les participants – ce qui nous éloigne de l'ethnométhodologie ainsi que de l'analyse conversationnelle pure (§ 1.3.4).

Certains des auteurs que nous avons consultés se sont intéressés à la mise en place de protocoles d'observation de *classes* ayant recours à des approches de nature ethnographique. Woods (op. cit. : 22) justifie son orientation ethnographique par le fait qu'il observe des individus, appartenant à une communauté spécifique, en tant qu'informateurs des pratiques qu'ils déploient dans ladite communauté – en l'occurrence des enseignants de L2 intervenant dans un milieu guidé et institutionnel – des classes de L2 –, dont les pratiques, les conventions et les valeurs sont analysées par Woods lui-même (ibid. : 47). Ailleurs, van Lier (1988 : 63) signale comment l'intégration de l'ethnographie dans un protocole d'observation permet la description des « circonstances normales de la classe ». Ceci conduit vers une identification de la manière dont le discours est organisé au cours de la rencontre en classe, tel qu'il est co-construit par l'ensemble des participants en fonction de leurs attentes et des rôles auxquels ils adhèrent, à travers desquels ils déploient des actions spécifiques (§ 1.3.6). Van Lier (ibid.) signale aussi la capacité de l'approche ethnographique à repérer des « circonstances inusuelles » dans la classe. La prise en compte de ces circonstances peut servir à ce que l'observateur évalue les règles de la classe en relation avec les pratiques habituelles des participants.

L'idée de découper ce qui se passe dans un contexte observé, en l'occurrence dans une rencontre en classe de L2, en fonction du caractère « normal » ou « inusuel » des phénomènes qu'y apparaissent nous renvoie vers la manière de traiter les données des analystes conversationnels. Ils cherchent des dessins systématiques et récurrents dans l'ensemble le plus grand de situations différentes, car repérés dans des contextes variés auprès de participants distincts. C'est lorsque l'on arrive à isoler l'occurrence d'un dessin – compris comme une action ou pratique particulière – dans les actions interactionnelles d'une communauté que l'on peut argumenter qu'il relève d'un fonctionnement systématique distinct. Au-delà de la norme qu'entraîne un dessin reconnu comme tel, car identifié comme systématique, on pourra trouver des « cas marginaux » qui serviront à fixer la portée et les limites du dessin systématique. On pourra aussi trouver des « cas déviants », car s'écartant du modèle systématique et, de ce fait, intéressants pour l'analyse car présentant des orientations et des comportements non habituels car non systématiques chez les participants (Heritage, 1995 : 399 ; cf. Arditty et Vasseur, loc. cit. : 8 ; Ten Have, op. cit. : 15).

Le présent travail ayant hérité des hypothèses d'un travail précédent, la possibilité de porter notre regard vers des orientations *déviantes* semble prometteuse. Caractériser comme déviant une pratique observée au cours d'une rencontre en classe de L2, en fonction de la manière dont les propres participants à l'interaction traitent cette pratique comme déviant à travers leurs orientations, est un point de départ pertinent dans le cadre de notre recherche, dont l'attention porte sur la manière dont des enseignants comprennent et rendent compte de leur savoir-être³⁴² face à un groupe d'apprenants au cours d'une rencontre en classe³⁴³.

Nous venons de justifier les origines du présent travail en le rattachant à un travail précédent (§ 4.1.1), dont les conclusions ont été décrites comme entraînant l'invention des réalités qui résulteraient d'une lecture arbitraire et a priori des données analysées – donc d'une perspective étique. Notre ambition d'empirisme ne nous fera pas prétendre que notre objet de recherche actuel comporte l'existence d'une réalité à laquelle nous pourrions accéder, à condition de nous doter d'instruments d'observation adéquats. Loin de là. Ce que nous arriverons à atteindre sera une reconstruction, une recomposition, une reconstitution partielle d'un événement complexe car composé des fragments d'une intersubjectivité polyédrique, propre aux participants agissant dans les situations observées. Ces morceaux correspondront, d'une part, à notre interprétation des actions déployées par les participants étudiés à partir des transcriptions et, d'autre part, à la reconstitution faite par certains des participants, en l'occurrence les enseignants, après l'événement, au cours d'entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation. Quant à la dichotomie entre la création d'une vérité – suite à l'imposition d'une perspective étique – et la possibilité de reconstituer partiellement une vérité collective – en adoptant une perspective émique –, nous trouvons que notre démarche relève du deuxième cas. De par le protocole d'interrogation que nous avons mis en place nous nous sommes rapproché de certains aspects se dégageant du ressenti des participants aux situations observées.

Nous justifions ainsi notre positionnement dans un paradigme constructiviste que la psychologue Catherine Cassell³⁴⁴ (2005 : 169), s'intéressant aux pratiques de co-construction identitaire engagées par le chercheur et par son informateur en situation d'entretien, décrit à l'opposé du positivisme et du post-positivisme. En effet, ces deux paradigmes étant basés sur une ontologie réaliste et une

342 Dans le sens donné par le *CECR* (Conseil de l'Europe, op. cit. : 17).

343 Cf. les concepts d' « identité située » (Markus et Wurf, loc. cit. : 325 ; Zimmerman, loc. cit. : 90-91), d' « action située » (§ 1.3.1), mais aussi de « cognition située » (Mondada et Pekarek, 2000 : 5), § 2.2.1.

344 Cf. <http://www.mbs.ac.uk/research/academicdirectory/Profiles/viewProfile.aspx?sID=5614782> (site consulté le 15 août 2010).

épistémologie objective, ils entraînent l'idée qu'il y a une vérité à laquelle on peut accéder pourvu qu'on ait les moyens adéquats (cf. Richards, 2009 : 148). Contrairement à cette idée, dans le paradigme constructiviste, l'influence du chercheur sur ses observations est reconnue, d'autant plus que le chercheur interagit avec sa méthodologie, jusqu'au point de façonner son propre objet de recherche (cf. Devereux, op. cit. ; Dufva, loc. cit. : 133 ; Cassell, loc. cit. : 169-170). Un chercheur revendiquant son appartenance à un paradigme constructiviste ne prétend pas parvenir à la production d'une vérité quelconque, d'autant plus que toute réflexion autour d'un phénomène relèvera d'une construction sociale et locale (ibid : 170 ; cf. Phipps et Borg, loc. cit. : 382). Ces dimensions sociale et locale sont reprises ailleurs par Woods (op. cit. : 46) lorsqu'il réfléchit à la possibilité de généraliser les découvertes faites dans le cadre d'une recherche relevant d'un paradigme constructiviste. Selon l'auteur, la manière dont le chercheur interprète les données dépend de sa propre idéologie, parfois à son insu. Ainsi, pour Woods (ibid.), la validité n'est pas déterminée par la possibilité de généraliser les découvertes produites par une recherche qualitative comportant l'étude d'une population restreinte. À notre avis, cette attitude est cohérente avec le positionnement du chercheur dans un paradigme constructiviste. Il n'est donc pas question de produire des savoirs pouvant être présentés comme absolus – bien au contraire, ceux-ci relèvent d'un caractère local. C'est ce que Julian Edge³⁴⁵ et Keith Richards (loc. cit. : 336) signalent par rapport à l'influence que les croyances et les valeurs du chercheur peuvent avoir sur ses choix lorsque, d'abord, celui-ci définit un objet de recherche et que, ensuite, il met au point la manière dont il s'y prend pour mener sa recherche autour de cet objet. Selon ces auteurs (ibid.) la causalité est un concept insuffisant dans la recherche qualitative – un phénomène ne peut pas être compris en le découpant. C'est en fonction de la perspective adoptée qu'un objet peut montrer des vérités différentes sous des formes distinctes, tout aussi valides les unes que les autres.

Une caractérisation ultérieure du paradigme constructiviste est proposée par Richards (2009 : 149), dans son compte-rendu des recherches qualitatives menées en linguistique appliquée et en didactique des L2 depuis 2000. L'auteur (ibid.) précise quatre traits majeurs qui définissent les recherches répertoriées :

- leur caractère local, il s'agit d'études dans des contextes naturels, car non préconçus à l'avance ;
- leur perspective émique, ces études relèvent d'une orientation vers la perspective des

345 Cf. <http://www.manchester.ac.uk/research/julian.edge/> (site consulté le 15 août 2010).

- participants agissant dans les situations analysées ;
- leur caractère holistique, ces études demeurent sensibles à la complexité des contextes étudiés, renonçant donc à étudier des aspects particuliers, indépendamment de la situation où ils se produisent³⁴⁶ ;
 - leur caractère inductif, les résultats produits dépendent d'un travail d'interprétation qui entraîne l'exposition du chercheur aux données, ainsi que le recours à des perspectives différentes.

Notre recherche s'inscrit dans un paradigme constructiviste et qualitatif dans la mesure où elle satisfait, nous semble-t-il, aux quatre critères ci-dessus. Elle prend comme point de départ un ensemble de contextes institutionnels d'enseignements en présentiel des L2 en milieu guidé (§ 2.3). De ce fait notre recherche relève d'un caractère local. La composition d'un corpus de transcriptions, que nous avons analysées par la suite selon une méthodologie proche de l'analyse conversationnelle, nous a permis de reproduire la perspective des participants aux situations observées. Notre recherche s'oriente ainsi vers la perspective émique des participants. Le fait que nous ayons constitué des corpus de données différentes (des transcriptions et des entretiens), que nous ayons été exposés à ceux-ci et que nous les ayons interprétés, correspondent au critère de démarche inductive propre à une recherche qualitative. Reste à considérer le troisième critère, concernant la démarche holistique ou synthétique. Comme nous l'avons annoncé dès le début de ce travail, notre intérêt porte sur les stratégies interpersonnelles et intra personnelles des sept enseignants des L2 que nous avons observés. Ces stratégies se sont matérialisées dans des actions observables déployées par les enseignants face aux apprenants au cours des rencontres en classe de L2 – donc dans des contextes d'enseignement institutionnels. À notre sens, le fait que nous nous concentrons particulièrement sur un aspect précis que l'on essaie d'isoler à partir d'une situation générale plus large n'entraîne pas la non-satisfaction du critère holistique en recherche qualitative. Il ne s'agit pas d'extirper un élément de l'ensemble, mais de déterminer les actions et les réactions de celui-ci, dans son contexte, par rapport au reste d'éléments qui le composent – en tout cas par rapport aux éléments que nous avons réussi à repérer et à prendre en compte³⁴⁷.

Nous venons de revendiquer notre adhésion partielle à un traitement des données proche de

346 Cf. la notion d' « approche synthétique » de Narcy-Combes (op. cit. : 101)

347 Notre démarche étant éminemment qualitative et s'inscrivant clairement dans le domaine des sciences humaines et sociales, nous ne pouvons pas parler de mesure des variables.

l'ethnométhodologie dans la mesure où nous cherchons à caractériser les pratiques des participants à une activité telles que celles-ci sont rendues observables par les propres participants³⁴⁸. D'autre part, conscient de la complexité qu'entraîne l'objet de recherche que nous cherchons à décrire³⁴⁹, nous nous sommes positionné dans un paradigme constructiviste qui, bien qu'aspirant à l'exhaustivité, se trouverait pourtant limité dans sa capacité à produire des savoirs autres que locaux et nécessairement partiels. En outre, à la suite de l'observation de situations construites collectivement par un groupe de participants, les morceaux de réalité que nous aurons réussi à reproduire à travers nos transcriptions auront été préalablement déterminés, voire influencés, par notre propre présence physique³⁵⁰ lors des dites observations. Cette présence aura été d'autant plus remarquable que certains des enseignants l'ont souvent signalée aux apprenants lors de la première observation. D'autres enseignants se sont adressés à nous pendant nos observations de classe, parfois en cherchant une figure possible d'autorité linguistique, capable de fournir un élément langagier, voire pour sanctionner sa validité. Cela est allé à l'encontre de notre intention originale de rester à l'écart de ce qui s'est passé dans les situations observées (cf. Russell, 2005 : 189). Nous assumons la possibilité que notre présence, aussi discrète ait-elle été, ait modifié le déroulement des situations observées. Nous acceptons aussi que celles-ci se seraient produites différemment si nous n'avions pas été présents. Ainsi, Cambra Giné (op. cit. : 17) suggère la relation qui peut s'établir entre le chercheur et les membres de la communauté observée, qui reconnaîtraient le rôle d'observateur propre au chercheur, « intégré dans le champ même de l'observation ». Soucieux de réduire l'impact du chercheur sur le matériau humain observé, en l'occurrence des enseignants de L2, Woods (op. cit. : 37-38) suggère que la possibilité de maintenir un long contact avec la communauté observée permet d'atteindre un équilibre relatif dans les situations observées. Grâce à cet équilibre, les « tendances naturelles » de la communauté observée se révèlent graduellement³⁵¹. Nous estimons que van Lier (1988 : 9) se rapproche aussi de cette orientation méthodologique lorsqu'il signale l'importance pour le chercheur de passer, lors du recueil de données, le maximum de temps possible au cœur de la communauté. Or, du fait de la durée manifestement courte des observations que nous avons conduites – jamais plus longues de deux semaines – nous craignons que notre rôle n'ait été

348 Garfinkel (loc. cit. : 7) parle d'actions récurrentes comportant des phénomènes qui *relèvent* des détails ainsi que des groupes humains, responsables tous les deux de la conception à l'intérieur des dites actions.

349 Il est construit collectivement ; d'ailleurs, il intègre des aspects cognitifs qui échappent souvent à nos capacités d'observation.

350 Cf. Arditty et Vasseur (loc. cit. : 9).

351 Plusieurs des enseignants observés par Woods ont commenté que l'interaction avec le chercheur a modifié leur comportement ; par ailleurs, le propre chercheur semble s'être rendu compte de son influence lorsqu'il observe comment certains enseignants sont devenus plus conscients de leur prestation lors des cours, face aux apprenants, ce qui relèverait d'une évolution dans la pensée, mais aussi dans le comportement des enseignants.

compris par certains des participants apprenants faisant partie des communautés étudiées, d'autant plus que nous ignorons de quelle manière les enseignants leur ont annoncé notre présence.

Notre présence a certainement eu une influence³⁵², cependant nous ignorons quelle a été la nature de cette influence, d'autant plus que la courte durée des observations menées exige que nous restions prudent à l'égard de ce que l'on pourrait décrire comme « normal » ou « anormal », dans le cadre du fonctionnement des groupes que nous avons étudiés (cf. Lazaraton et Ishihara, 2005 : 538-539). Ainsi, face à l'impossibilité de mesurer la manière dont notre appartenance temporaire aux groupes a pu modifier leur fonctionnement, et quoique conscient de ce fait, nous avons eu recours à des modalités différentes de recueil de données³⁵³ dans le but de multiplier les voix issues, ou s'exprimant à propos, des événements originaux.

4.1.3. Production et traitement des données : hypothèses, intuition et découvertes.

« Tensions are oddly distributed here tonight, Jessica thought. There's too much going on of which I'm not aware. I'll have to develop new information sources » (Herbert, F. 1965. *Dune*. Londres : New English Library, 167).

« [...] plus le code devient complexe ou instable ou mal exploré, plus l'analyste a d'efforts à faire dans le sens d'une innovation pour élaborer ses techniques. » (Bardin, 1993 : 35-36).

Notre démarche se base sur un positionnement théorique multiple. En rassemblant des courants issus, d'une part, de la psychologie sociale et de la personnalité et, d'autre part, de la sociologie contemporaine (§ 1.1, § 1.2), nous adhérons à la conception de l'identité comme étant composée par des facettes différentes, parfois contradictoires, qui résultent des expériences sociales différentes vécues par l'individu au long de sa vie. Telle est la théorie sociale dans laquelle nous nous positionnons, en fonction de laquelle nous menons nos analyses et à partir de laquelle nous interprétons nos résultats (cf. van Lier, 1988 : 47-48). Par ailleurs, nous acceptons l'existence d'un ordre institutionnel pouvant déterminer les activités, ainsi que le façonnement des certains échanges, ayant lieu dans des contextes déterminés, en l'occurrence au cours des rencontres en classe de L2. D'autre part, toujours en fonction de l'ordre institutionnel opérant dans un contexte donné, un partage des droits des participants a lieu à l'égard de la gestion des activités.

352 Selon Devereux (op. cit. : 56-57), l'observateur devient aussi un stimulus, ce qui risque de déclencher des réactions de transfert chez les participants observés.

353 Cf. le quatrième critère concernant la recherche qualitative en didactique des L2 selon Richards (2009 : 149).

Une fois le cadre conceptuel précisé, il est possible de déterminer, à travers l'observation et l'analyse, la manière dont les participants ajustent leur présentation de soi par rapport au reste des participants, lorsqu'ils s'engagent, tous, dans une entreprise commune – en l'occurrence la participation à un dispositif d'enseignement de L2, en présentiel, guidé, et en milieu institutionnel. Ces ajustements laissent des traces observables dans les actions des participants. Ces actions entraînent l'orientation des participants vers des actions précédentes, qui peuvent être acceptées ou refusées. C'est bien à cela que nous nous sommes référé plus haut lorsque nous avons considéré les (dés)affiliations à la suite des actions des participants à une interaction (§ 1.3.2). L'idée que les participants déploient des orientations différentes, face à une action, peut nous faire supposer l'existence d'un ensemble de croyances, mais aussi de principes et de buts, autour desquels prend forme l'attitude d'un participant – rendue visible à travers ses actions.

Nous venons ainsi d'évoquer les deux mots clés, orientations et croyances, à partir desquels nous avons constitué nos outils d'observation et d'analyse. L'analyse conversationnelle d'une part, et les entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation d'autre part. Cette méthodologie a été conçue afin d'interroger les deux dimensions, interpersonnelle et intra personnelle que comportent les interactions analysées.

4.1.3.1. Notre démarche de conversationnaliste : entre purisme et application.

« Solutions to our problems often lie in the details which have been overlooked, ignored, or taken for granted. » (Nakamura, loc. cit. : 266).

Lorsque nous avons décrit les grandes lignes de la méthodologie analytique propre à l'analyse conversationnelle (§ 1.3) nous avons souligné trois principes de base :

- l'analyse conversationnelle porte un regard non conditionné sur l'objet qu'elle analyse, cela conduit vers une approche des données dépourvue d'a priori. Ceci nous renvoie vers l'adhésion à une perspective émique, à travers laquelle le chercheur reconstitue la responsabilité de chaque participant en tant que co-constructeur de l'événement analysé ;
- l'analyse conversationnelle entraîne un travail de recherche qui mène vers la découverte d'aspects relatifs aux actions des participants à une interaction. Ces actions relèvent souvent d'un caractère systématique. Des actions récurrentes, déployées par des participants

différents, repérées dans des corpus différents, peuvent conduire vers la catégorisation d'ensembles d'actions selon un ordre procédural et fonctionnel systématique et reconnaissable pour les interactants dans une multiplicité de situations³⁵⁴. Au-delà de leur caractère systématique, le repérage de ces actions récurrentes et structurellement fonctionnelles sert à découvrir des cas déviants (§ 4.1.2) qui montrent des orientations peu habituels, ainsi que des actions non systématiques déployées par des participants à des interactions différentes ;

- l'analyse conversationnelle ne revendique pas une capacité à interpréter les états mentaux des participants. Elle ne s'intéresse qu'aux actions observables que ceux-ci déploient. Ce qui peut être dit à propos des actions des participants se trouve dans les données analysées et nulle part ailleurs.

En introduisant l'analyse conversationnelle nous avons insisté sur la différence que certains analystes font entre l'analyse pure et l'analyse appliquée (cf. Ten Have, op. cit. : 10). À notre sens, la distinction entre ces deux versants obéit à l'usage répandu qu'a connu l'analyse conversationnelle, non seulement en sociologie, mais aussi dans d'autres domaines, notamment la RAL et la didactique des L2 (§ 1.3.5). Nous avons également précisé que la différence entre les deux versants de l'analyse conversationnelle, pur et appliqué, se trouve dans la prise en compte, ou encore dans le refus, d'une dimension institutionnelle pouvant déterminer la pratique que l'on cherche à étudier (§ 1.3.4). Que l'on prenne en compte la dimension institutionnelle d'une situation donnée entraîne, à notre avis, certains a priori, en l'occurrence la reconnaissance de cette dimension, l'acceptation par les participants d'un ensemble fini de rôles propres à la situation institutionnelle donnée, et l'observance de normes de conduite et d'un scénario préalable possible, en fonction desquels la situation se déroule. Ceci est le cas de notre recherche, dans la mesure où elle prend en compte le caractère institutionnel de la rencontre en classe de L2³⁵⁵.

Il nous semble, donc, que tout n'est pas noir ou blanc dans le domaine de l'analyse conversationnelle. Les trois principes décrits ci-dessus relèvent d'une analyse conversationnelle pure, au-delà de laquelle des nuances se définissent. Outre la possibilité d'intégrer des a priori dans

354 Tels que l'élaboration formelle et structurelle qui précède les orientations négatives en classe de L2, où l'utilisation de la négation directe semble rare (cf. Seedhouse, 2001), mais aussi dans des contextes non institutionnalisés (cf. Davidson, 1984).

355 Pour van Lier (1988 : 81) la tâche de l'analyste qui observe la rencontre en classe de L2 est de l'étudier tout en prenant en compte l'influence de l'institution : c'est l'institution qui détermine ce qui se passe à l'intérieur de la classe.

l'analyse³⁵⁶, en l'occurrence par la justification des orientations déployées ponctuellement par les participants susceptibles d'être caractérisées en fonction d'un ordre institutionnel, nous trouvons des querelles³⁵⁷ parmi les analystes conversationnels concernant l'incontestabilité du troisième principe présenté plus haut, qui porte sur l'impossibilité d'approcher les états mentaux des participants à une interaction à travers une méthodologie qui intègre l'analyse conversationnelle.

Pour ce qui concerne la première querelle, à propos du regard non conditionné et dépourvu d'a priori, Heritage (1995 : 399) précise que toute analyse commence normalement par une recherche inductive de la pratique que l'on veut étudier. Bien que nous acceptions le principe que tout champ scientifique puisse se nourrir de ses propres découvertes afin d'éviter d'avoir à retracer tout le chemin à chaque nouvelle entreprise, il nous semble que la direction qu'impose le chercheur sur son analyse nuance en quelque sorte le principe de regard non conditionné présenté comme fondamental dans le cadre d'une analyse conversationnelle pure. Par ailleurs, il est des voix parmi les conversationnalistes qui se montrent prudentes, voire sceptiques, lorsqu'il s'agit d'appliquer à un contexte d'observation *x* les conclusions tirées suite à l'analyse du contexte *y* (cf. Schegloff et al., loc. cit. : 18), l'idée ici étant que, dans un paradigme constructiviste comme celui de l'analyse conversationnelle, deux situations se ressemblant³⁵⁸ peuvent finalement se révéler assez différentes³⁵⁹.

Vraisemblablement en accord avec Heritage, Paul Ten Have³⁶⁰ (op. cit. : 94-95) se montre favorable à ce qu'un projet de recherche comporte des a priori, d'autant plus qu'il semble légitimer l'attention conditionnée de l'analyste et donc la possibilité qu'il détermine son analyse. Pour Ten Have, le chercheur doit, avant de procéder à l'analyse, engager un travail de réflexion au niveau de ses choix par rapport au type de transcription effectuée, ainsi que par rapport au degré d'attention prêtée aux détails, voire à la granularité de l'analyse (Cahour, 2006 : 4 ; Roulston, 2006 : 522 ; Schegloff, 2000). Par ailleurs, Ten Have (op. cit. : 94-95) trouve pertinent que le chercheur travaille

356 Nous rappelons la position prise par Kangasharju et Nikko (loc. cit. : 105) : alors qu'ils décrivent l'analyse conversationnelle comme une méthodologie qui ne cherche pas à valider des hypothèses a priori, voire à répondre à des questions préalables, dans l'analyse qu'ils font du rire lors de réunions de cadres dans des entreprises scandinaves, ils prennent comme point de départ trois questions de recherche précises (ibid.). Cf. aussi Cambra Giné, pour qui, bien qu'une recherche de nature ethnographique ne puisse pas partir d'hypothèses a priori (op. cit. : 17), le risque demeure de travailler sur des a priori lorsqu'on analyse des transcriptions ayant été l'objet d'une sélection préalable (ibid. : 102).

357 C'est nous qui les appelons comme ça.

358 Car se déroulant dans des contextes institutionnels proches, voire relevant d'une activité similaire.

359 Car se matérialisant par le biais d'orientations et de formatages distincts.

360 Cf. <http://www2.fmg.uva.nl/emca/paul.htm> (site consulté le 15 août 2010).

exclusivement sur la transcription et l'analyse postérieure des épisodes préalablement sélectionnés où apparaîtrait la pratique particulière faisant l'objet d'analyse du chercheur. Quant à Cambra Giné, elle se montre aussi favorable à ce que le chercheur effectue des choix dans ses données³⁶¹. Selon cette auteure (op. cit. : 102) « le chercheur a le loisir de décider de ne transcrire que le segment qui l'intéresse, et de ne pas investir des efforts inutiles à transcrire ceux qui ne présentent pas d'intérêt ». À notre sens, la position de Cambra Giné rend légitime que le chercheur fasse intervenir sa propre subjectivité dans l'analyse – elle pourrait par ailleurs être perçue comme arbitraire par d'autres chercheurs, dont les intérêts de recherche différents pourraient donner lieu à des sélections différentes³⁶². Afin que les segments choisis par le chercheur ne soient pas complètement « décontextualisés » par rapport à l'événement original, Cambra Giné propose qu'ils soient présentés « de façon synoptique en une sorte de carte de l'ensemble de la leçon » (ibid.). Tel a été notre choix lors du traitement de nos données primaires. Ainsi, pour chaque enseignant observé, notre corpus comporte, d'une part, des segments transcrits qui relèvent d'une attention fine aux détails, dans la mesure où des actions verbales et para-verbales ainsi que des actions visuelles et contextuelles, tels que les gestes, ont été pris en compte. D'autre part, nous avons décrit de manière plus grossière le déroulement de chaque rencontre observée³⁶³.

Les transcriptions sur lesquelles travaille le chercheur entraînent une reconstruction de la réalité que celui-ci accomplit lors du passage des données primaires aux données secondaires. Ceci comporte le risque d'introduire des a priori, si bien que des choix doivent être faits lors du travail de transcription. Ce risque est d'autant plus grand que les choix du chercheur viennent de son expérience comme interprète de données conversationnelles. Cette « expérience » peut devenir un cheval de Troie qui cache les propres a priori du chercheur.

La compétence analytique a attiré l'attention de chercheurs travaillant sur l'analyse des interactions. Elle est décrite comme un « sens du rythme » des événements transcrits et analysés (van Lier, 1988 : 162), des « pressentiments », en tant qu'utilisateur du langage compétent, à l'égard « des usages et des propriétés organisationnelles de pratiques conversationnelles particulières » (Heritage, 1995 : 399), une manière d'approcher l'analyse dans un premier temps, en s'y prenant en fonction de « sélections intuitives » (Ten Have, op. cit. : 132), une « intuition de sujet-locuteur », propre au

361 Une position partagée par Nussbaum (2006 :216), qui préconise la congruence entre les buts d'une recherche spécifique et les modalités de transcription retenues pour la mener.

362 Selon Arditty et Vasseur (loc. cit. : 9) même si l'enquêteur n'est pas présent lorsqu'une interaction est documentée les choix que celui-ci opère après-coup sur les données relèvent de l'image qu'il se fait de l'objet.

363 Cf. le volume d'annexes.

chercheur, « qui [sert] de déclencheur à l'analyse » (Bigot, 2005 : 49), ou encore une manière de traiter, de combiner et d'interpréter des informations obtenues à partir d'un ensemble de données disparates et idéalement complémentaires (Andon et Eckerth, loc. cit. : 289-290). Ces manières implicitement personnelles de se positionner par rapport aux données, cette intuition³⁶⁴, dont le caractère empirique nous semble contestable, est pourtant décrite par certains chercheurs comme une compétence propre à l'analyste. Or, de la même manière que la présence physique de l'analyste modifie l'événement observé, devenant ainsi une variable dont il faut mesurer l'impact et l'importance, cette intuition – qui, certes, peut correspondre à une compétence réelle car se dégageant d'une formation et d'une pratique d'analyste – relève, à notre sens, d'une dimension molle car mal définissable. Elle risque d'introduire les projections de l'analyste, qui peuvent se dégager de ses a priori, peut-être à son insu³⁶⁵.

La manière dont le recueil des données s'effectue semble aussi être une source de désaccord parmi certains praticiens de l'analyse conversationnelle. L'idéal de ne prendre comme objet d'analyse que des événements satisfaisant les critères d'interaction naturelle et spontanée, obéit à un principe de vérité capable de prendre en compte la complexité de l'ordre social (Goffman, 1967 ; Sacks, Schegloff, Jefferson, loc. cit.). Seul le déterminisme de l'ordre social, tel qu'il se manifeste à travers les actions que déploient les participants à une interaction, peut se trouver à la base des caractérisations des événements analysés. Ainsi, une interaction déterminée au préalable par le chercheur ne peut pas être qualifiée comme interaction naturelle et spontanée (cf. Ten Have, op. cit. : 53-54). De ce fait, pour les conversationnalistes, la garantie d'accès à des données non manipulées par le chercheur – la garantie, donc, d'empirisme – se trouve dans l'utilisation de données enregistrées en ayant recours à des moyens technologiques tels que le magnétophone ou le caméscope – ils sont les seuls à pouvoir capturer le plus de détails de l'événement original avec le minimum de distorsion. Suivant ce raisonnement, et selon une analyse conversationnelle pure, l'intégration des notes prises par le chercheur lors de l'observation de l'événement ne serait pas pertinente car ces notes présenteraient un risque de distorsion de l'événement original³⁶⁶. Or, certains

364 Pour Arditty et Vasseur (loc. cit. : 7), l'intuition linguistique fait partie intégrale de la capacité analytique d'un linguiste interactionniste, dont le centre d'intérêt ultime serait l'interprétation. Selon les auteurs (ibid. : 8-9), cette intuition est d'autant plus prenante qu'elle permettrait au linguiste interactionniste de « se mettre à la place des participants ». Or, les « décisions d'interprétation » s'appuient sur des critères bien plus empiriques : un « examen précis des formes utilisées », « la manière dont elles sont reprises pu non par leur auteur ou ses partenaires », les « réactions qu'elles provoquent chez ces derniers », « l'aboutissement ou non des actions entreprises », « la façon dont l'interaction est structurée et, éventuellement, menée à son terme » (ibid. : 9).

365 Pour Devereux (op. cit. : 81), « [le savant] déforme son matériau. »

366 Selon Cambra Giné (op. cit. : 101) une observation n'est jamais objective (cf. Devereux, op. cit. : 81 ; van Lier, 1988 : 34 ; 1994 : 330)

conversationnalistes, dont Ten Have (op. cit. : 59), signalent la pertinence de la prise de notes dans la mesure où celle-ci peut aider à soutenir les données obtenues à partir des enregistrements – les notes ne peuvent en aucun cas se substituer aux enregistrements (ibid.).

Certains conversationnalistes montrent une interprétation souple de l'analyse conversationnelle, si bien qu'elle pourrait être employée comme moyen d'interrogation des motivations des participants à une interaction. L'Américaine Anita Pomerantz³⁶⁷ (2005) se montre favorable à l'intégration de données obtenues en ayant recours à l'entretien d'auto-confrontation afin de compléter les données secondaires. Celles-ci fournissent, selon l'auteure, une vision de l'événement original dite « Événement₁ » (ibid. : 93). Quant aux données obtenues à la suite de l'entretien d'auto-confrontation auprès des participants à l'événement étudié, elles fournissent une vision après coup de l'événement original, ou « Événement₂ » (ibid.). Pour Pomerantz (ibid.), l'intégration des conclusions tirées à partir de l'analyse des deux types de données peut rendre une compréhension plus approfondie de l'événement original.

Avant de poursuivre notre commentaire sur ce que nous avons appelé des querelles entre l'analyse conversationnelle pure et appliquée, nous voudrions définir notre positionnement par rapport à celles que nous avons commentées jusqu'ici, tout en réaffirmant notre adhésion à une analyse conversationnelle appliquée. Ceci semble d'autant plus pertinent que dans notre analyse de transcriptions entrent en jeu des variables d'ordre institutionnel propres à la rencontre en classe de L2 collective et en présentiel – ces variables déterminent partiellement les actions des participants. Pour ce qui concerne notre observation du principe du regard non conditionné, il va de soi que, dans la mesure où nous revendiquons notre positionnement dans l'analyse conversationnelle appliquée – prenant donc en compte des aspects institutionnels qui sont intégrés dans l'analyse – et compte tenu de ce qui a été dit plus haut en relation à l'origine de cette recherche (§ 4.1.1), nous ne pouvons pas y adhérer. En effet, le regard non conditionné nous semble propre à une analyse conversationnelle pure, dont le but serait de trouver le caractère systématique dans une interaction. Or, notre but a été déterminé par les hypothèses héritées de notre travail de mémoire antérieur. Ainsi, dans le cadre de la recherche présente, notre utilisation de l'analyse conversationnelle a été souvent dirigée vers la caractérisation du formatage des actions que les enseignants observés ont déployées. Par ailleurs, nous avons cherché à caractériser la manière dont les enseignants observés ont construit leur présentation de soi. Ceci nous rappelle l'idée que des enseignants différents peuvent montrer des

367 Cf. <http://www.albany.edu/communication/faculty-pomerantz.htm> (site consulté le 15 août 2010).

styles différents (Cicurel, 2005 : 187-188) dans le cadre d'activités vraisemblablement similaires car relevant d'objectifs pédagogiques proches.

Il nous semble juste d'affirmer que notre recours à l'analyse conversationnelle correspond à l'intérêt que nous portons à la dimension interpersonnelle dans les interactions parmi enseignants et apprenants, au cours d'une rencontre en classe de L2. Ainsi, les analyses conversationnelles que nous avons réalisées à partir des segments des rencontres de classe que nous avons choisis ont servi à caractériser les actions que déploient les participants lorsqu'ils négocient l'équilibre de leur intersubjectivité. Au cours de ces négociations, les participants ont montré des orientations qui ont mis en jeu des identités et des attitudes particulières, visibles à travers leurs actions.

Nous avons annoncé l'intégration de la prise de notes comme une autre des querelles parmi les conversationnalistes. Nous sommes favorable à son intégration dans un dispositif de recueil de données en tant qu'outil pouvant compléter la production de données secondaires. Avant l'utilisation du caméscope, nos recueils de données primaires consistaient en des enregistrements audio et des prises de notes sur le terrain. Une fois que nous avons incorporé le caméscope dans notre protocole d'observation, nous avons gardé l'habitude de la prise de notes. Elle nous a servi à plusieurs reprises et sur plusieurs niveaux : d'abord, elle nous a permis de diriger notre attention sur des situations que nous avons préalablement jugées d'intérêt lorsqu'elles ont eu lieu. Grâce aux notes que nous avons prises nous avons pu souvent retrouver ces situations plus facilement dans nos données primaires. Par ailleurs, le champ visuel couvert par le caméscope étant limité, la prise de notes nous a permis la documentation ponctuelle de gestes, ainsi que d'autres aspects non verbaux, ayant eu lieu hors du champ du caméscope. Enfin, avant l'intégration du caméscope dans notre protocole d'observations, la prise de notes nous a permis parfois de compléter les données obtenues avec le dictaphone numérique.

Nous avons vécu la transition des enregistrements exclusivement audio vers des enregistrements audio-visuels comme une expérience positive. Nos enregistrements ont gagné en qualité : les enregistrements strictement audio de notre premier terrain ont souvent été insuffisants, voire parfois très décevants. La difficulté de comprendre ce que disaient certains des participants – notamment les apprenants – a eu comme résultat des transcriptions approximatives et parfois incomplètes – ce qui nous force à rester humbles par rapport à notre intention de reproduire la perspective émique des

participants³⁶⁸. Outre la difficulté de compréhension en raison d'une qualité du son défectueuse, et malgré le complément d'information que permet la prise de notes, l'absence d'images – des gestes et d'autres actions non verbales – limite la validité des interprétations du chercheur. Ainsi, l'arrivée du caméscope a fait que le protocole de recueil de données gagne en qualité et en profondeur³⁶⁹.

Lors de la production des données secondaires nous avons procédé en deux temps (Ten Have, op. Cit. : 9). Nous avons d'abord retranscrit l'audio et, ensuite, nous avons rajouté des informations de nature gestuelle, voire non verbale, que nous avons intégrées dans le corps de nos transcriptions. Nous avons essayé de trouver un compromis entre la précision des transcriptions et la lisibilité. Nous avons prêté attention aux actions non verbales produites par les enseignants, mais aussi à celles de certains des apprenants dans la mesure où elles ont conduit à d'ultérieures orientations de la part des enseignants. Quant au traitement des données primaires, nous nous sommes concentré sur des échanges où les enseignants déployaient des orientations qui s'éloignaient des trois rôles institutionnels décrits par la littérature en didactique des L2³⁷⁰ (§ 3.2.1). Nous avons ainsi porté notre attention à l'activité du rire, surtout lorsqu'elle a été légitimée par l'enseignant, aux occasionnelles désaffiliations déployées par les enseignants, ainsi qu'aux remises en question verbalisées par certains enseignants par rapport au savoir-être de certains apprenants. Notre intuition a été déterminante dans ces sélections.

Il nous reste à commenter une dernière querelle entre l'analyse conversationnelle pure et l'appliquée. Il s'agit de la capacité de l'analyse conversationnelle à avoir accès aux motivations des participants à une interaction – celles-ci peuvent se trouver à la base de leurs actions observables. Nous avons avancé la position partiellement favorable de Pomerantz (2005) (§ 1.3.2). Or, afin de pouvoir poursuivre cet argumentation, nous devons d'abord développer un autre point. Il s'agit du recours à des entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation.

368 Seedhouse et Altumairi (loc. cit.) présentent un dispositif d'analyse multimodale des interactions au sein d'un groupe de trois apprenants engagés dans la réalisation d'une tâche à l'aide d'un tableau électronique interactif. L'une des conclusions des auteurs suggère que le silence observé chez l'un des participants ne correspond pas à une attitude passive vis-à-vis de l'activité : au contraire, ces moments de silence, fréquents, sont riches en actions de la part des apprenants, lorsqu'ils manipulent les éléments affichés sur l'écran du tableau électronique. Ceci conduit les auteurs à suggérer la pertinence d'analyses faites à partir de données audio-visuelles, dans la mesure où elles seules peuvent garantir une reproduction fidèle de l'événement original (loc. cit. : 328).

369 Pour Phipps et Borg (loc. cit. : 383) le risque de modification du « comportement naturel » des participants observés est plus important lorsqu'on utilise le caméscope ; c'est pourquoi les auteurs ont décidé d'effectuer des audio-enregistrements.

370 Des situations, donc, candidates à être des « cas déviant » (§ 4.1.2).

4.1.3.2. Notre démarche d'intervieweur : des croyances des enseignants à l'auto-analyse de leur pratique.

La gestion des interactions dont se chargent les enseignants sous entend leurs prise de décisions, à travers lesquelles des variables d'ordre intra personnel, notamment pédagogiques, institutionnelles, personnelles et situationnelles, sont intégrées en vue de la réalisation d'actions complexes et situées. Afin de pouvoir caractériser la dimension intra personnelle que l'on suppose aux interactions entre enseignants et apprenants, notre interrogation sur l'action enseignante nécessite des outils permettant de pousser l'analyse au-delà de ce qui est directement observable à partir des données secondaires³⁷¹ (cf. Breen et al., loc. cit. : 471). Cambra Giné (op. cit., p. 223-224) distingue deux types de données permettant d'accéder aux représentations, croyances et savoirs des enseignants :

- des observations de classe, grâce auxquelles il est possible d'appréhender de comportements en situation d'interaction, ainsi que des attitudes chez les participants ;
- des données « introspectives et déclaratives », obtenues à partir d'entretiens, de journaux de bord³⁷² ou de commentaires rétrospectifs et par stimulation de la mémoire.

Selon Cambra Giné (ibid.) les données introspectives permettent d'accéder aux croyances des enseignants par rapport à leurs propres actions, voire leurs souhaits. Quant aux observations, elles renseignent sur ce que les enseignants *font*. Le projet des études sur la cognition des enseignants de décrire l'action enseignante comme étant socialement située tout en relevant de l'individu requiert la prise en compte des explications verbalisées par un enseignant à l'égard de sa propre pratique. L'utilisation de l'auto-confrontation est cohérente avec le projet, d'une part, d'observer la dimension cachée d'une activité (Cahour, 2006), en l'occurrence l'action enseignante, et, d'autre part, d'expliquer le lien entre les comportements observables des enseignants et leurs représentations, croyances et savoirs. Quant au traitement des réponses obtenues au cours d'un entretien, Cambra Giné (op. cit. : 223) insiste sur l'interprétation du chercheur désireux d'accéder aux représentations d'un enseignant-informateur, dont les verbalisations doivent être regardés sur le plan du contenu, mais aussi de la forme, afin de « faire le tri entre ce que les professeurs voudraient croire, ou

371 La démarche d'Anton et Eckerth (loc. cit.) nous semble pertinente : intéressés par l'avis de quatre enseignants d'anglais L2 par rapport aux pratiques pédagogiques favorisées par la recherche empirique, les auteurs (ibid. : 288) expriment leur besoin méthodologique de travailler à partir de données qui présentent les actions des enseignants dans des classes « réelles » et des données permettant l'accès à leurs croyances et leurs représentations.

372 Cf. Cadet (2006).

pensent qu'il faudrait croire ou ce qu'ils souhaiteraient montrer qu'ils croient, au cours d'un entretien ».

Que ce soit semi-directif ou d'auto-confrontation, l'entretien n'est pas étranger à la recherche en didactique des L2. Parmi les auteurs que nous avons consulté, huit en ont fait le noyau de leur recherche. Ainsi, Smith (loc. cit.), intéressée par la prise de décisions des enseignants dans des classes d'anglais L2, a recours à des entretiens qui portent sur cinq thèmes principaux : (a) l'expérience et la formation des enseignants (leur profil) ; (b) leurs perceptions du contexte institutionnel dans lequel se déroulent les enseignements qu'ils assurent ; (c) leurs perceptions de la tâche institutionnelle dont ils se chargent ; (d) leurs décisions lors de la planification ; (e) leurs décisions par rapport aux tâches proposées, et à la participation des apprenants (ibid. : 205). Smith signale que l'entretien sert à solliciter l'avis de l'enseignant afin de (in)valider l'analyse des données secondaires du chercheur. Ailleurs, Woods (op. cit.) analyse les croyances, la prise de décisions et les pratiques de classe d'enseignants de L2 à travers un protocole de recherche qui intègre des entretiens, par rapport auxquels l'auteur se montre prudent. Il se peut que les réponses des enseignants-informateurs ne correspondent pas à leurs pratiques réelles (ibid. : 36). Il se peut aussi que les croyances des enseignants ne soient pas accessibles par ceux-ci (ibid. : 27). Par ailleurs, Woods (ibid.) signale que certaines réponses peuvent avoir été produites en fonction de ce que les enseignants aimeraient croire, voire de ce qu'ils aimeraient faire croire. Ainsi, l'auteur (ibid. : 27-28) déconseille la formulation des questions abstraites au cours de l'entretien, du fait qu'elles pourraient ne pas servir à mettre l'enseignant-informateur en situation d'évocation des expériences vécues.

L'entretien d'auto-confrontation est utilisée par l'Américaine Paula Golombek³⁷³ (1998) auprès de deux enseignantes-stagiaires d'anglais L2 n'ayant pas d'expérience enseignante préalable. Les deux enseignantes suivent une formation de master de deux ans qui les prépare au métier d'enseignant d'anglais L2. Le protocole de recherche de Golombek comporte des observations de classe, systématiquement suivies par des entretiens avec les enseignantes-stagiaires, trois entretiens semi-directifs programmés, et une auto-confrontation au cours de laquelle une séance de classe filmée est analysée. Golombek explore ce qu'elle appelle la « connaissance personnelle et pratique »³⁷⁴ des

373 Cf. <http://www.personal.psu.edu/pxg2/> (site consulté le 16 août 2010).

374 La connaissance de soi, qui relève des identités évoquées par les enseignantes lors de l'analyse ; la connaissance de la matière à enseigner, qui renvoie à une manière personnelle de comprendre l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 ; la connaissance des formes d'instruction, où sont compris les objectifs des tâches, les rôles des participants, ainsi que les modalités d'interaction ; la connaissance du contexte, qui relève de la compréhension, par l'enseignant, du lieu institutionnel et politique dans lequel se déroule son activité (ibid. : 451-452).

enseignantes. Cette exploration permet aux deux enseignantes d'articuler des tensions qui nuisent à leur capacité à mettre en œuvre des pratiques compatibles avec leurs intentions. Ainsi, par exemple, la pratique de l'enseignante-stagiaire Jenny est caractérisée comme une quête d'équilibre. Elle jongle entre les attentes de ses formateurs qui lui conseillent d'accompagner la production des étudiants en leur donnant systématiquement du feedback et son ressenti vis-à-vis de la correction des étudiants. Jenny craint en effet que le feedback systématique n'ait une influence négative sur l'état émotionnel des étudiants, qui peuvent le percevoir comme de l'hypercorrection. Ce ressenti est à la fois influencé par l'expérience de Jenny comme étudiante de russe, qui a été marquée par un enseignant focalisé sur la grammaire et la correction formelle. Mais Jenny craint également qu'un travail de correction insuffisant puisse entraver le progrès des étudiants.

Golombek suggère que la connaissance pratique des deux enseignantes-stagiaires vis-à-vis du métier est partiellement déterminée par leurs émotions, ainsi que par des considérations d'ordre moral. Le dialogue entre la chercheuse et les enseignantes-stagiaires permet le repérage de tensions, ainsi que l'articulation d'une connaissance pratique, or, il n'a pas de conséquences observables sur la manière d'enseigner des deux enseignantes. Enfin, Golombek préconise un travail de sensibilisation auprès des formateurs chargés de former les futurs enseignants. L'auteure (ibid. : 17) recommande que la formation des futurs enseignants laisse une place à l'exploration des émotions et des croyances afin de relier le savoir savant avec la connaissance pratique des enseignants-stagiaires.

Borg (1999), pour sa part, intègre l'entretien semi-directif et l'entretien d'auto-confrontation dans le cadre d'une étude sur l'utilisation de la terminologie grammaticale par quatre enseignants d'anglais à Malte. Ces enseignants justifient la logique de leur action enseignante à partir d'un ensemble de situations de classe audio-enregistrées. L'auteur (ibid. : 101) précise que son intérêt vis-à-vis de l'utilisation de la terminologie grammaticale est apparu au cours des entretiens auprès des enseignants, à la suite des observations de classe. Ainsi, le travail d'analyse accompli porte sur ce que l'auteur décrit comme « des épisodes d'instruction clés » (ibid.) au cours desquels les enseignants se sont orientés vers une activité de focalisation sur l'enseignement de la grammaire. Le dialogue entre le chercheur et les enseignants donne lieu à une réflexion qui permet aux enseignants de justifier certaines de leurs actions. L'enseignante Martha, par exemple, justifie son refus de favoriser l'utilisation de la terminologie grammaticale par les étudiants. Ce qui compte pour cette enseignante est l'utilisation de la L2, plutôt qu'une connaissance explicite de la grammaire.

L'échange avec le chercheur permet à Martha de relier cette pratique avec son expérience comme étudiante de français L2. Bien que l'enseignante affirme que l'utilisation de la grammaire était systématique, elle nie une influence positive vis-à-vis du développement de ses compétences communicationnelles.

Borg est favorable à ce qu'il y ait une réciprocité entre la recherche sur l'enseignement de la L2 et la pratique enseignante. Placée au cœur du terrain, la recherche peut fournir aux enseignants-praticiens des éléments de réflexion leur permettant de conduire une analyse critique à travers laquelle ils pourront éventuellement améliorer leur pratique (ibid. : 122). Enfin, Borg insiste sur les limites de son travail tout en soulignant l'importance de mener des observations longitudinales (ibid., p. 123).

C'est grâce à l'auto-confrontation que Gatbonton (1999) établit un dialogue avec sept enseignants chevronnés d'anglais L2. Ce dialogue permet de réfléchir à la possibilité d'une homogénéité parmi les modèles de « connaissance pédagogique »³⁷⁵ des sept enseignants. Confrontés à des extraits de vidéo tirés des enregistrements des situations de classe, les enseignants verbalisent ce à quoi ils pensaient à des moments particuliers d'une rencontre. Ces verbalisations sont ensuite analysées : une vingtaine de catégories pédagogiques apparaissent, dont « décisions », « travail de groupe » ou « contenus », pour n'en citer que trois (ibid. : 38). Ces catégories permettent à l'auteure d'isoler des domaines pédagogiques abstraits à partir du discours des enseignants observés. Gatbonton préconise certaines précautions afin de prévenir les effets subjectifs lors de l'analyse, notamment que les données soient traitées par deux personnes devant croiser leurs résultats. La présence assez systématique de la vingtaine de catégories pédagogiques retenues dans le discours des sept enseignants conduit Gatbonton à affirmer leur pertinence en vue d'une caractérisation empirique de la connaissance pédagogique partagée par ces sept enseignants chevronnés³⁷⁶.

Breen et al. (loc. cit. : 477) affirment que c'est en respectant scrupuleusement la parole des enseignants, tel qu'elle est verbalisée, qu'on peut contenir le risque de reconstruction, voire d'imposition des a priori du chercheur. Cette conclusion d'ordre méthodologique pointe vers la pertinence, pour l'intervieweur, de construire ses questions à partir des catégories familières aux

375 Décrite par l'auteure comme la connaissance cumulative des enseignants sur l'action enseignante ; elle se trouve à la base du comportement, ainsi que des actions, d'un enseignant lors de la rencontre en classe (ibid. : 35). La « connaissance pédagogique » de Gatbonton peut être rapprochée du « répertoire didactique » proposé par Cicurel (2002) : la « connaissance pédagogique » de Gatbonton a un caractère réflexif tandis que le « répertoire didactique » de Cicurel se rapproche de l'action.

376 Des enseignants ayant une expérience d'au moins dix ans (ibid. : 37).

enseignants interviewés. Les auteurs (loc. cit.) ont recours à l'entretien dans une étude qui porte sur le sens que des enseignants donnent à leurs pratiques de classe. Breen et al. reconnaissent la nature co-construite des données produites lors des entretiens : elles se dégagent d'un discours de réflexion à partir des questions de l'intervieweur (ibid. : 499).

L'intérêt que Hannele Dufva³⁷⁷ (loc. cit.) porte sur les croyances des apprenants et des enseignants conduit l'auteure à utiliser l'entretien dans son protocole de recherche. L'outil de l'entretien entraîne pour l'auteure un processus de recueil de données de nature dialogique où l'interviewé et l'intervieweur agissent en tant que participants égalitaires (ibid. : 133). Une certaine nature de co-construction apparaît dans la manière dont Dufva semble entendre l'entretien. Il ne s'agit pas de chercher à avoir accès à des croyances individuelles, ayant une correspondance univoque avec une réalité observable (ibid. : 140). Il s'agit plutôt de construire – à travers l'entretien et dans le cadre du dialogue qu'il rend possible – des associations permettant de cartographier les croyances de l'individu. L'auteure (ibid.) entend par ailleurs la possibilité de reconstituer, dans le cadre de groupes de discussion, la nature collective d'une série des souvenirs. Bien que les participants à un groupe de discussion puissent ne pas partager leurs souvenirs, les expériences d'un individu, alors qu'elles sont mises sous forme d'un récit, donc reconstruites, peuvent évoquer des souvenirs similaires chez un autre individu, voire inspirer son accord ou son refus.

Enfin, Phipps et Borg (loc. cit.) réalisent des observations de classe auprès de trois enseignants d'anglais L2 en Turquie. Leur travail de terrain s'étale sur 18 mois, chaque enseignant est observé à quatre reprises, chaque observation est suivie par quatre entretiens d'auto-confrontation. Au cours des dialogues entre les chercheurs et les enseignants, les premiers s'intéressent aux tensions entre les croyances des deuxièmes, notamment à l'égard de l'enseignement de la grammaire, et leurs pratiques de classe. Selon les auteurs, ces tensions se matérialisent autour de trois aspects propres à l'enseignement de la grammaire : la présentation de contenus grammaticaux, la pratique contrôlée des contenus, et la pratique en groupes des contenus étudiés. Ainsi, les auteurs soulèvent des décalages entre, par exemple, la préférence d'une enseignante pour un type de présentation de contenus dans un contexte d'utilisation précis face à des étudiants de niveau débutant et la façon dont la même enseignante se représente les attentes des étudiants vis-à-vis de la présentation des contenus sans construction de contexte d'utilisation chez les étudiants de niveau avancé. Un autre exemple de décalage relève des croyances d'un des enseignants à l'égard de la valeur négative des

377 Cf. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/henkilosto/dufva> (site consulté le 16 août 2010).

exercices à trous en tant que dispositif favorisant l'apprentissage de la L2 et la croyance affirmée par le même enseignant de la capacité de ce type d'activité de calmer les étudiants, en ce sens qu'elle impose une dynamique de travail individuel. Tout en reconnaissant l'ancienneté du concept de tension dans le cadre de la recherche en éducation³⁷⁸, les auteurs préconisent l'institutionnalisation du travail d'exploration des tensions entre croyances et pratiques. C'est la capacité de cette exploration à déclencher une prise de conscience, et donc un développement, chez les enseignants et les formateurs d'enseignants qui est mise en valeur par Phipps et Borg.

Étude	Objet de la recherche	Questionnement des auteurs
Burns (1996)	Prise de décisions d'enseignants.	Le dialogue établi entre chercheur et enseignant au cours de l'entretien permet la (in)validation de l'analyse du chercheur.
Woods (1996)	Croyances, prise de décisions et pratiques de classe d'enseignants.	Prudence par rapport à l'outil de l'entretien : les décisions prises par le chercheur lors de la construction de son protocole déterminent la construction de l'objet de recherche.
Golombek (1998)	Caractérisation de la connaissance personnelle de deux enseignantes-stagiaires ; définir comment cette connaissance détermine la pratique.	Le dialogue entre chercheur et praticien permet le repérage de tensions chez les enseignants observés, mais si ce repérage permet la prise de conscience vis-à-vis de ces tensions, il ne se traduit pas par des modifications dans la pratique des enseignants observés.
Borg (1999)	Utilisation de la terminologie grammaticale par un groupe d'enseignants. Étude des facteurs cognitifs et contextuels qui déterminent les décisions des enseignants.	Les résultats sont limités de par la population réduite, ainsi qu'à cause de la courte durée de l'étude. L'auteur préconise des études longitudinales.
Gatbonton (1999)	Modèles de connaissance pédagogique de sept enseignants chevronnés. Une vingtaine de catégories pédagogiques sont reconstituées dans une perspective émique.	Les auto-confrontations ont lieu peu après l'observation (pas plus tard que trois semaines). L'utilisation par les enseignants de formes du passé lors de l'auto-confrontation est considérée comme le signe de l'évocation de souvenirs encore vifs.
Breen et al (2001)	Le sens que des enseignants de L2 donnent à leurs pratiques de classe.	L'entretien permet un dialogue entre le chercheur et l'enseignant au cours duquel un discours de réflexion est construit par les deux parties.
Dufva (2003)	Les croyances des enseignants et des apprenants.	L'entretien est un outil de nature dialogique, chercheur et enseignant-informateur sont des participants égalitaires. Le dialogue entre les deux parties permet l'exploration des croyances de l'informateur.
Phipps et Borg (2009)	Analyse des tensions entre les croyances profondes et périphériques de trois enseignants, à l'égard de l'enseignement de la grammaire, et leurs pratiques de classe.	Les auto-confrontations ont lieu quelques jours après les observations ; cela permet au chercheur de compléter la transcription sans pour autant entamer les souvenirs de l'informateur. L'utilisation d'une grille de questions lors de l'auto-confrontation encourage le travail réflexif des informateurs, et permet d'aller au-delà de la simple description.

Tableau 3 : Huit travaux ayant recours à d'entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation.

Ce qui est commun aux huit travaux ci-dessus est la valeur du dialogue établi entre le chercheur et les enseignants observés. Au-delà de la description des pratiques, le dialogue entre les deux parties

378 Les auteurs (ibid. : 381) se réfèrent notamment à Pajares (1992).

semble pouvoir conduire à des modifications de certaines des actions de l'enseignant. Or, ces modifications ne se présentent pas comme le résultat d'une imposition issue d'un savoir-savant, mais comme le résultat d'une réflexion collaborative, accomplie par le chercheur et le l'enseignant³⁷⁹. Ces travaux montrent des cas où le dialogue entre les deux parties donne lieu à des épisodes où les enseignants découvrent des aspects liés au métier d'enseignant qui jusque là leur étaient cachés. Le dialogue peut aussi permettre, par exemple, que les enseignants mettent des mots autour de leur ressenti, permettant ainsi que des tensions soient repérées et rationalisées. Le regard que portent les informateurs sur leur pratique peut s'en trouver modifié.

L'entretien d'auto-confrontation peut aussi servir à décrire la manière dont des enseignants novices se représentent le métier d'enseignant. Il devient ainsi possible d'apporter à l'institution chargée de former ces enseignants-stagiaires des outils qui lui permettent de comprendre les représentations des enseignants qu'elle forme et de remettre en question la manière dont la formation est conçue et mise en œuvre. Un autre aspect qui ressort des huit travaux commentés porte sur la valeur des données recueillies, ainsi que sur la manière dont le temps de la recherche détermine les résultats obtenus. Borg (1999) insiste sur la variabilité des représentations dans le temps ainsi que sur l'intérêt de donner une dimension longitudinale aux études afin de prendre en compte les évolutions éventuelles de ces représentations³⁸⁰. Enfin, le temps peut aussi avoir un effet négatif dans les auto-confrontations, en ce sens qu'il peut nuire à la capacité de l'informateur à évoquer l'action que le chercheur lui demande d'analyser.

Notre recours à l'entretien s'est matérialisé en deux temps : à la suite des enregistrements réalisés au cours des observations nous avons rencontré les enseignants en tête à tête dans le cadre d'entretiens semi-directifs individuels (Juan, op. cit. : 107-112). Ces entretiens ont toujours commencé par des questions concernant le parcours des enseignants, dont nous avons cherché à esquisser le profil – expérience professionnelle, expérience comme apprenant d'une L2, formation suivie comme enseignant, tâches enseignantes, voire professionnelles, actuelles. Quel que soit le terrain, ces questions de prise de contact ont été systématiquement :

– « Depuis quand êtes-vous enseignant(e) ? » ;

379 Tochon (loc. cit., p. 134) parle d'un « rapport conversationnel » entre le chercheur et les enseignants, unis par une relation complémentaire plutôt que hiérarchique.

380 La durée du recueil de données est de quatre mois pour Golombek (loc. cit. : 450), onze pour Borg (1999 : 100) et dix-huit pour Phipps et Borg (loc. cit. : 382).

- « Comment est-ce que vous êtes devenu(e) enseignant(e) ? » ;
- « Est-ce que vous avez enseigné ailleurs ? » ;
- « Est-ce que vous avez toujours donné des cours de langue générale ? » « Avez-vous aussi enseigné des cours de langue à des fins spécifiques ? » ;
- « Au cours de votre expérience, à quel type d'apprenants avez-vous été amené à enseigner ? » ;

Nous avons songé à ce que ces premières questions soient construites avec des mots simples, ensuite. Par ailleurs, il a été question d'éviter qu'elles n'entraînent des jugements de valeur. Enfin, nous avons veillé à ce qu'elles ne soient pas formulées de manière à pouvoir être perçues comme impersonnelles (cf. Castarède 1983 : 122-123). Cette première série de questions a servi à négocier avec les enseignants les rôles d'intervieweur et d'interviewé. C'est ce que Cassell (loc. cit. : 168) signale lorsqu'elle présente l'entretien comme un cadre dans lequel les identités des deux parties deviennent l'objet d'un processus permanent d'interprétation et de co-construction (cf. Denzin, 2001 : 25-26). En effet, lors des entretiens semi-directifs, nous avons souvent vécu la prise de contact avec les enseignants comme un point d'inflexion permettant de rétablir l'équilibre entre l'envie de savoir des enseignants – par rapport à notre recherche – et la nôtre, déjà partiellement satisfaite après les observations. Selon certains auteurs (van Lier, 1988 : 39 ; Russell, 2005 : 188 ; Cahour, 2006 : 5), le rétablissement de cet équilibre passe aussi par ce que l'intervieweur réussisse à se montrer comme digne de la confiance de l'interviewé. Ceci entraîne pour certains auteurs le déploiement d'une expression empathique par l'intervieweur (Dickson-Swift et al., loc. cit. : 65).

Nous distinguons une deuxième étape dans la structure des entretiens semi-directifs que nous avons conduits : elle aussi est systématique car récurrente dans tous les terrains. Elle arrive à la suite des questions de prise de contact avec les enseignants, une fois qu'ils se sont, idéalement, accommodés au cadre de l'entretien³⁸¹. Lors de cette deuxième étape, le ton de l'entretien s'est éloigné des faits. Nous avons cherché à déclencher, chez les enseignants, des verbalisations qui portent sur leurs représentations à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2. En voici la liste :

- « Je vais vous lire cinq mots à voix haute ; après la lecture de chaque mot, j'aimerais que vous me disiez si le mot en question définit, ou pas, des aspects de votre activité comme

381 L'interviewé s'habitue à l'intervieweur, et à l'envers. Cassell (loc. cit. : 167) signale les techniques dont dispose l'intervieweur afin de faire que l'interviewé se sente à l'aise.

- enseignant de L2 : éducateur, personne, connaissance, ami, conseiller. » ;
- « Comment percevez-vous votre style d'enseignant(e) ? Comment le décririez-vous ? » ;
 - « Quel souvenir avez-vous de quand vous étiez un étudiant ? » ;
 - « Comment décririez-vous votre état d'esprit avant le début de la leçon ? » ;
 - « Comment décririez-vous votre état d'esprit pendant la leçon ? » ;
 - « Comment décririez-vous votre état d'esprit après la leçon ? » ;
 - « Comment décririez-vous votre relation avec les apprenants ? » ;
 - « Y a-t-il des activités extra scolaires organisées par votre département ? Le cas échéant, y avez-vous déjà participé ? » ;
 - « D'après vous, quels sont les atouts principaux d'un enseignant de L2 ? » « Parmi ceux que vous venez de mentionner, y en a-t-il que vous considérez particulièrement exigeants ? »

Il nous semble que ce deuxième groupe de questions peut être décomposée en trois parties. La première s'intéresserait à la perception d'un enseignant de sa propre prestation, ainsi qu'aux évolutions possibles dans son état d'esprit en fonction du moment de la rencontre. La deuxième partie élargit l'exploration des représentations des enseignants tout en la reliant avec des activités pouvant avoir lieu en dehors de la rencontre de classe, voire de l'institution. Enfin, les deux dernières questions auraient comme fonction de clore l'échange tout en invitant les enseignants à évoquer leurs dernières impressions, une fois que la réflexion conjointe à propos de leur propre enseignement serait terminée (cf. Breen et al., loc. cit. : 499 ; Dufva, loc. cit. : 140).

Nous devons faire une précision à l'égard de la question « Comment décririez-vous votre relation avec les apprenants ? ». Lorsque nous avons adressé cette question à Candence, Janice et Richard, à l'Université de Glasgow, en Écosse, nous avons employé le mot anglais *rapport*. Ce mot a une implication positive, dans le sens d'une bonne compréhension mutuelle qui conduit vers une communication réussie. Nous trouvons que le mot français *entente* serait une traduction juste du mot anglais *rapport*. Or, le mot que nous avons employé lorsque nous avons adressé cette même question aux enseignantes Marie-Fabienne et Naomi, en France, et Marta et Cristóbal, en Espagne, a été *relation* et *relación*. Ces deux mots sont nettement plus neutres que le mot anglais *rapport*. Ainsi, il s'avère que nous n'avons pas parlé à partir des mêmes éléments sémantiques lorsque nous avons posé la question aux enseignants d'outre Manche, et que nous l'avons fait auprès des enseignants du continent.

Avec le recul, nous nous rendons compte que nous avons projeté nos propres idées dans la formulation de quelques-unes des onze questions faisant partie de ce deuxième groupe constituant la grille de l'entretien. Notre objectif était de trouver des formules capables d'éveiller un certain ressenti chez les enseignants afin qu'ils verbalisent leurs représentations à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2 (cf. Dufva, loc. cit. : 140). Or, nous nous sommes senti souvent pressés par le temps. Ainsi, au lieu de faire passer, par exemple, des questionnaires parmi les enseignants observés, à partir desquels nous aurions pu – en reprenant les mots clés et les formulations des enseignants – découvrir des pistes possibles d'interrogation, nous avons opté par créer nos propres items³⁸². Il nous semble que la toute première question, qui comporte cinq sous-items (*éducateur, personne, connaissance, ami, conseiller*) relève d'un lien particulièrement clair avec les hypothèses de notre travail de mémoire de Master. Bien que la presque totalité³⁸³ des enseignants se soient orientés assez rapidement vers la plupart des rôles proposées – que ce soit pour les valider ou pour les nier – ces propositions risquent d'avoir imposé aux enseignants des idées – les nôtres – dont nous ne pouvons pas démontrer l'existence préalable. Quant aux trois questions sur l'état d'esprit en fonction du moment de la rencontre, elles cherchaient à trouver une fenêtre vers l'intérieur de l'enseignant. Nous nous rendons compte de l'énorme difficulté qu'entraîne un projet qui cherche à faire que des informateurs verbalisent des états d'âme complexes³⁸⁴. Enfin, pour ce qui concerne les questions sur l'existence d'un programme d'activités extra-scolaires, nous voyons la tentative implicite de suggérer des situations qui pourraient être, à notre sens³⁸⁵, des sources possibles de tension identitaire chez l'enseignant. Qui plus est, nous arrivons à distinguer cette vocation dans toutes les questions, mais nous nous rendons aussi compte du fait que notre compréhension, bâtie à partir de notre vision du monde, n'entraîne (surtout) pas une lecture convergente chez les enseignants interrogés.

Nous ne sommes pas pour autant en train de discréditer les échanges auxquels ces questions ont donné lieu lors des entretiens semi-directifs. Ces questions ont servi, comme nous le verrons plus

382 Il s'agit bien du conseil implicite que nous avons entendu dans le commentaire de Woods (op. cit. : 27-28) par rapport à la non-pertinence des questions trop abstraites.

383 Naomi, à Paris, n'a pas eu l'occasion de se positionner par rapport à ces cinq identités car la question ne lui a été posée : en raison des circonstances quelque peu exceptionnelles dans lesquelles s'est déroulé l'entretien avec cette enseignante, le format a dû être modifié, la durée raccourcie.

384 Selon Breen et al. (loc. cit. : 476), la « connaissance dans l'action » que cherche l'analyste peut ne pas être directement accessible à l'enseignant. Cf. aussi Woods (op. cit. : 27), qui signale que les enseignants peuvent ne pas avoir accès à leurs croyances.

385 Nous avons déjà insisté sur l'idée que le travail présent est redevable d'un travail de master, à la fois produit de notre propre expérience comme enseignant : au cours de cette expérience, nous avons parfois été confrontés à des situations de contact avec les apprenants dans des contextes dits « extra scolaires » où nous avons eu du mal à négocier notre identité.

tard, à ce que les enseignants réfléchissent à voix haute sur la manière dont ils se représentent leur identité d'enseignant, leur savoir-être enseignant. De par leur valeur de réflexion, ces commentaires véhiculent certaines des croyances de ces enseignants. Bien qu'il serait empiriquement pertinent, voire souhaitable, d'évaluer dans quelle mesure ces commentaires ont eu un rapport avec des réalités qui peuvent exister dans la boîte noire des enseignants (cf. Woods, op. cit. : 36), nous ne disposons pas d'un principe de vérité à partir lequel valider, ou invalider, les commentaires produits. Nous avons exprimé un peu plus haut notre positionnement dans un paradigme constructiviste (§ 4.1.2), dont nous avons soulevé la pertinence dans le cadre d'une étude qui caractérise les interactions comme des co-constructions matérialisées par les participants à une situation donnée. Ce positionnement constructiviste se révèle pertinent aussi à l'égard de notre traitement de l'entretien semi-directif. Nous n'entendons pas l'entretien comme un outil capable de rapporter des vérités, mais plutôt comme un outil qui crée des vérités possibles en isolant des éléments extraits d'une réalité polyédrique. En effet, comme le signale Norman K. Denzin³⁸⁶ (loc. cit. : 25-26), l'entretien est une fiction qui reconstruit le monde d'une manière sélective et non systématique à partir d'une logique narrative propre (cf. Cambra Giné, op. cit. : 224). Ainsi, il ne peut pas remplir la fonction de fenêtre vers l'intérieur de l'interviewé : ce n'est qu'un simulacre, à travers lequel l'intervieweur et l'informateur acceptent de raconter des histoires sur eux-mêmes (Denzin, loc. cit. : 25).

Au début de ce travail (§ 1.1 et 1.2), nous avons passé en revue des travaux issus de la psychologie sociale et de la personnalité, ainsi que de la sociologie contemporaine qui décrivent l'individu comme multiple et contradictoire. Nous sommes de l'avis que l'entretien, en tant qu'outil d'exploration de la complexité de l'individu, sert à démontrer cette multiplicité, cette capacité d'être contradictoire. Ainsi, selon Denzin³⁸⁷, il est une évidence que l'individu n'a pas de soi essentiel, privé, ou encore réel au delà de son soi public. Il n'a que des versions interprétatives différentes de celui qu'il est (loc. cit. : 28-29)³⁸⁸.

Cette conception de l'individu, ainsi que de l'image de soi qu'il co-crée avec l'intervieweur lors d'un entretien, rend non pertinent tout principe de vérité. Tout ce que l'individu dit sur soi-même au cours

386 Cf. http://www.webeasel.net/sites/icr/faculty/profiles/Norman_Denzin.html (site consulté le 16 août 2010).

387 Du fait que dans notre société actuelle la limite entre le public et le privé est atténuée, tout phénomène faisant l'objet d'une analyse relève d'une représentation (ibid. : 28).

388 Dufva (loc. cit. : 145) signale que les verbalisations produites par les interviewés n'ont pas une valeur de croyances : elles relèvent, plutôt, des formulations possibles des croyances d'un individu.

d'un entretien est vrai dans la mesure où cela relève d'un *dire*. Seules la contradiction³⁸⁹ et la complexité que l'on suppose essentielles à l'individu sont vraies, d'autant qu'elles sont tout ce que l'on peut arriver à démontrer en relation avec la vérité de l'individu. Les commentaires que les enseignants que nous avons observés ont produits au cours de l'entretien semi-directif, ont ainsi une valeur de croyance dans la mesure où ils ont été co-construits par deux interlocuteurs qui partageaient le but commun, négocié préalablement, de réfléchir collectivement au positionnement de l'un des deux par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage d'une L2. De par leur valeur de croyances, ces commentaires ont pu par la suite être comparés avec les actions que les enseignants ont déployées lors des observations de classe. Or, comme le signalent Breen et al. (loc. cit. : 498), nous ne pouvons pas déduire la pédagogie d'un enseignant en fonction du discours de celui-ci à par rapport à son travail³⁹⁰.

Avant la fin de l'intitulé antérieur (§ 4.1.3.1), nous avons annoncé une troisième querelle parmi les analystes conversationnels. Il s'agissait de la capacité de l'analyse conversationnelle à donner accès aux motivations, non observables, que l'on suppose derrière les actions observables des participants à une interaction. Comme nous l'avons exprimé, afin de poursuivre cette querelle, il nous fallait présenter un argument – le recours aux entretiens d'auto-confrontation. Nous avons mentionné plus haut comment notre démarche a été modifiée à la suite de la découverte de l'analyse conversationnelle. Ce n'est pas la seule modification que notre projet de recherche ait subi au cours de notre parcours. En novembre 2007, alors que nous nous apprêtions à entamer notre deuxième travail de terrain³⁹¹, notre participation à un colloque sur la cognition les émotions et la motivation en sciences de l'éducation³⁹² nous a permis, entre autres, de comprendre l'intérêt d'intégrer des entretiens d'auto-confrontation dans notre protocole. En effet, nous avons réalisé, d'une part, la possibilité de contraster nos analyses des données secondaires avec le commentaire des propres enseignants, confrontés à leurs propres actions ; d'autre part, nous avons compris la possibilité de situer les croyances des enseignants dans le cadre plus concret des entretiens d'auto-confrontation.

389 Dufva (loc. cit. : 145) signale comment à force d'approfondir les significations que proposent les interviewés par les biais des question de l'intervieweur l'on peut arriver à trouver des significations multiples données à une expression apparemment simple : certaines de ces significations multiples peuvent, par ailleurs, être contradictoires.

390 D'autant plus que nous ne pouvons connaître les raisons ni les intentions pourquoi un enseignant fait ce qu'il fait, de la manière dont il le fait, lorsqu'il est confronté à un groupe en particulier, seulement à partir de l'observation de ses pratiques. Il n'est pas possible, non plus, la prédiction du comportement en classe de l'enseignant à partir des réponses données lors d'un questionnaire on d'un entretien (Breen et al., loc. cit. : 498).

391 Le terrain parisien, auprès des Marie-Fabienne et Naomi.

392 Cf. <http://www.isefc.rnu.tn/cem09/cem07archive.htm> (site consulté le 16 août 2010).

Notre découverte des entretiens d'auto-confrontation a été possible grâce à Béatrice Cahour³⁹³ (loc. cit.). Dans le cadre d'une étude sur l'ergonomie, cette auteure s'intéresse au concept d'« inconfort cognitif » (ibid. : 1) que peuvent expérimenter les utilisateurs de dispositifs technologiques permettant une interaction coopérative médiatisée par de nouvelles technologies. L'inconfort cognitif, décrit comme proche de l'inconfort social, relève « des sensations et [des] émotions désagréables comme la gêne, l'anxiété, la crainte, l'énervement » (ibid. : 2). L'auteure distingue deux sources possibles d'information à partir desquelles l'on peut déterminer l'occurrence de l'inconfort cognitif : d'abord, il y a une « part observable de l'activité [qui] donne lieu à des données observables que l'on peut enregistrer »³⁹⁴ (ibid. : 2). Selon Cahour, ces observables « peuvent être interprétées pour inférer les intentions, motifs, émotions, connaissances, raisonnements, arguments, rôles, ou tout autre élément de l'activité collective qui peut nous intéresser ». Or, « tout processus interprétatif [...] comporte des risques » (ibid.). Par ailleurs, il y a une « part inobservable » ; c'est à celle-ci que s'intéresse Cahour particulièrement, « en ce qu'elle est constituée des sensations, émotions et activités intellectuelles des sujets que l'on ne peut que partiellement observer à partir des comportements sociaux » (ibid.). Afin d'atteindre une caractérisation exhaustive de l'expérience des individus, Cahour propose la mise en place d'un dispositif intégrant des entretiens semi-directifs et des entretiens d'auto-confrontation. C'est à travers l'entretien d'auto-confrontation que Cahour essaie de « décrire [l'activité de l'utilisateur] telle qu'elle s'est déroulée en situation » (ibid.). Le but est de réussir à faire que l'informateur se retrouve en situation d' « évocation de la situation » (ibid.) ; cela requiert la reconstitution d'un « contexte favorable au rappel » (ibid. : 4), dont les conditions de réussite seraient la reconstitution d'un « contexte environnemental et sensoriel » (ibid.) et la favorisation d' « un souvenir vivace » plutôt qu'« une parole abstraite » (ibid. : 4). Enfin, lors d'un entretien d'auto-confrontation, les « pourquoi » et les commentaires généralisant doivent être évités. Ils éloignent de l'activité affective, à travers laquelle l'on cherche à reconstituer le vécu de l'informateur (ibid. : 4).

D'autres auteurs ont également suggéré leur adhésion à une approche cognitiviste. Outre les études sur la cognition des enseignants (§ 3.4), van Lier (1988 : 83) signale comment le fait d'étudier les interactions parmi des interlocuteurs sert à rapprocher le chercheur des processus mentaux ayant lieu chez ceux-ci. Lorsqu'on étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une L2 à partir des interactions produites dans la L2, l'on étudie aussi les processus mentaux qui permettent cette

393 Cf. <http://www.irit.fr/~Beatrice.Cahour/> (site consulté le 16 août 2010).

394 Dont la prosodie, les gestes, la mimique et les postures (ibid.).

utilisation, donc la cognition (ibid.). Pour en revenir à la querelle annoncée parmi les analystes conversationnels, bien que selon l'analyse conversationnelle pure les arguments par rapport à son incapacité de donner accès aux motivations des individus semblent l'emporter (Heritage, 1991 : 329 ; Ten Have, op. cit. : 31 ; Markee, op. cit. : 28 ; 2004 : 588 ; Markee et Kasper, loc. cit. : 495 ; Mondada et Pekarek Doehler, 2004 : 504 ; Seedhouse, 2004 : 3), il est des analystes conversationnels qui considèrent une dimension cognitive vraisemblablement présente dont les actions observables. Heritage³⁹⁵ (1991 : 327-328), signale l'énorme difficulté de tracer avec certitude, dans des contextes non institutionnels, le lien entre une intention supposée et des aspects observés dans le comportement des participants. Dans des contextes institutionnels, par contre, du fait que les participants ont des rôles sociaux mutuellement reconnaissables, des stratégies intentionnelles peuvent leur être attribuées avec davantage de certitude (ibid.). Pomerantz (1991) ne se montre pas, non plus, opposée à la prise en compte des concepts mentaux lors d'une analyse des orientations des participants à une interaction. Or, l'auteure alerte sur le risque d'accorder à ces concepts mentaux une nature statique, comme s'ils étaient détachés du social (ibid. : 302-303). Ailleurs, le conversationnaliste britannique Paul Drew³⁹⁶ (2005 : 161) affirme que les états mentaux des participants à une interaction sont opaques pour ce qui concerne leur comportement verbal. Il est impossible de savoir ce que les participants à une interaction pensent ou ressentent à partir de leurs comportements observables. Or, l'auteur reconnaît l'existence d'une « saillance cognitive », capable de rendre des états cognitifs visibles dans l'interaction (ibid. : 169). Par ailleurs, Drew souligne que l'emploi du concept « orientation » par les analystes conversationnels relève parfois d'une manière cachée de se référer à des états cognitifs (ibid. : 170). Enfin, Pomerantz (2005) se manifeste favorable à l'intégration de l'entretien d'auto-confrontation dans le cadre d'une analyse des interactions s'inscrivant dans la méthode conversationnelle. La prise en compte des commentaires que les participants à une interaction produisent après coup est cohérente avec l'intérêt que porte le chercheur sur la façon dont les participants se représentent l'interaction qu'ils co-construisent. Selon Pomerantz, l'entretien d'auto-confrontation peut :

- donner des pistes qui permettent au participant, devenu spectateur de ses propres actions, de se rappeler de ce qu'il pensait ou sentait lors de l'événement original ;
- mettre le participant en situation d'évocation de l'événement original. Devenu ainsi

395 Dans un travail plus récent Heritage (2005 : 201) continue de montrer une ouverture sceptique à l'égard de la prise en compte d'une dimension cognitive, voire psychologique, lorsqu'on analyse des interactions.

396 Cf. http://www.york.ac.uk/depts/soci/about/s_drew.htm (site consulté le 16 août 2010).

spectateur de ses propres actions, le participant peut se réinvestir dans l'interaction que l'on cherche à analyser, ainsi que d'y réagir à nouveau selon des manières proches des réactions originales *dans* l'interaction (ibid. : 95).

Pour Pomerantz, la confrontation du participant avec l'événement original, l'*événement₁*, crée une nouvelle série de données qui donnent lieu à un *événement₂*. Le rapprochement entre ces deux événements doit se faire avec grande précaution. D'abord, les commentaires que le participant produit lors de l'*événement₂* à propos de l'*événement₁* ne doivent pas être pris comme le compte rendu de l'état mental du participant lors de l'*événement₁* (ibid. : 100). Par ailleurs, la relation entre les actions interactionnelles vers lesquelles le participant s'est orienté lors de l'*événement₁*, et celles qui provoquent ses éventuels commentaires au cours de l'*événement₂*³⁹⁷ n'est ni simple ni directe (ibid. : 101). Pomerantz se montre favorable à ce que l'on traite les commentaires produits par le participant lors de l'*événement₂* comme des concepts mentaux relevant d'un certain dynamisme³⁹⁸, plutôt que comme des concepts stables (ibid. : 112). Ces commentaires peuvent compléter l'analyse au chercheur :

- en lui indiquant des zones de l'interaction où une analyse plus approfondie serait pertinente ;
- en l'aidant à comprendre certaines orientations repérées dans l'interaction, qui relèveraient des cas déviants (§ 4.1.2) par rapport au comportement des participants ;
- en (in)validant les analyses du chercheur³⁹⁹ des données secondaires – l'*événement₁*.

Enfin, Pomerantz (ibid. : 113) insiste sur le fait que les données produites lors de l'*événement₂* ne doivent en aucun cas prévaloir sur l'analyse de l'interaction – l'*événement₁*.

Certains des auteurs des huit travaux que nous avons commenté plus haut se sont prononcés par rapport aux aspects méthodologiques de l'entretien d'auto-confrontation. Selon Phipps et Borg (loc. cit. : 383), afin que l'entretien d'auto-confrontation donne lieu à une véritable évocation des actions qui stimule la formulation de commentaires par les enseignants il est important qu'il ait lieu peu de temps après l'observation de l'« événement premier ». Dans le but de prendre en compte l'influence

397 Pour Cahour, l'entretien d'auto-confrontation comporte « un risque de captation sur des éléments nouveaux au détriment de l'évocation » (loc. cit. : 6).

398 Un avis proche de la description de l'entretien semi-directif que nous avons proposée.

399 Cf. Lazaraton et Ishihara (loc. cit. : 529).

négative du temps sur la capacité des informateurs à garder des souvenirs sur l'événement premier, Gatbonton (loc. cit. : 39) propose de se focaliser sur la structure des verbalisations produites par les enseignants interviewés. L'apparition de formes du passé dans les verbalisations⁴⁰⁰ serait pour l'auteure l'indice d'un souvenir net, proche de la situation de classe commentée. Par contre, des formes où les informateurs établiraient des liens avec le moment présent de l'auto-confrontation⁴⁰¹ seraient l'indice d'un souvenir flou, dont le lien avec la situation de classe analysée serait fragile. Cambra Giné (op. cit. : 223) insiste sur le travail d'interprétation que doit mener le chercheur désireux accéder aux représentations d'un enseignant-informateur, dont les verbalisations doivent être examinées sur le plan du contenu, mais aussi de la forme, afin de faire le tri parmi les croyances exprimées par un enseignant au cours d'un entretien. En effet, outre l'influence négative du temps sur la capacité d'évocation de l'enseignant, lorsqu'on conduit des auto-confrontations il existe un danger de reconstruction de l' « événement premier » par l'enseignant. Cette reconstruction ne satisfait pas la condition d'évocation requise, d'autant qu'elle ne servirait pas à caractériser le ressenti de l'enseignant, voire la logique mise en place, lors de la situation de classe sur laquelle porte la réflexion. Comme Woods (op. cit. : 27-28) et Cambra Giné (op. cit. : 222) le signalent, du fait que les représentations ne sont pas toujours accessibles, un enseignant-informateur peut justifier sa pratique non pas en fonction de son propre ressenti, voire de sa logique, *lors* de la situation d'enseignement analysée, mais en fonction de ce qu'il aimerait croire, ou faire croire. Il serait certainement naïf d'imaginer que l'auto-confrontation donne accès à la pensée des enseignants-informateurs (Gatbonton, 2008 : 164), d'autant qu'il serait épistémologiquement irresponsable de prendre les verbalisations produites par ceux-ci lors d'un entretien d'auto-confrontation pour argent comptant (Pomerantz, op. cit. : 101-102).

Nous avons réalisé des entretiens d'auto-confrontation auprès des six des sept enseignants observés⁴⁰². Ce type d'entretien relève d'un cadre de dialogue (cf. Dufva, loc. cit. : 133) qui nous a souvent permis de contraster notre analyse des données secondaires avec celle des enseignants. En outre, lors des entretiens d'auto-confrontation, nous avons demandé aux enseignants de compléter et de corriger les imprécisions occasionnelles que les transcriptions ont souvent comportées. Enfin, du fait que l'entretien d'auto-confrontation conduit vers une auto-analyse des pratiques personnelles, il a servi à ce que les enseignants verbalisent leur ressenti. Comme Pomerantz (2005 : 100) l'indique,

400 Par exemple « ce que je voulais faire c'était... ».

401 Par exemple « là, je me rends compte que... ».

402 Tous sauf Naomi, à Paris. Nous y reviendrons plus tard (§ 4.2.3 et § 4.2.6).

on ne doit pas prendre l'expression d'un ressenti, éventuellement exprimée au cours de l'entretien d'auto-confrontation, comme un indicateur réel de ce qui s'est passé dans la boîte noire d'un participant lors de l'événement original. Le contact du participant avec le chercheur peut conduire à ce que le premier ressente de nouvelles émotions qui ne correspondraient pas à celles de l'événement sur lequel porte l'analyse. La co-construction à laquelle participe le chercheur-intervieweur peut être motivée par son désir d'analyser les décisions prises par un participant, en l'occurrence un enseignant vis-à-vis des orientations déployées par un apprenant au cours de la rencontre en classe, telles qu'elles sont observables sur une transcription. Or, dans le cadre du même entretien d'auto-confrontation, la co-construction accomplie par l'enseignant peut être motivée par son désir de provoquer une expression empathique chez l'intervieweur, voire afin d'obtenir l'approbation de celui-ci, à l'égard des actions qu'on lui demande de justifier (cf. Woods, op. cit. : 27 ; Pomerantz, 2005 : 102).

Il nous semble plus prudent d'exploiter l'entretien d'auto-confrontation comme le préconise Pomerantz (2005). Ainsi, les verbalisations des enseignants interviewés lors des entretiens d'auto-confrontation que nous avons menés ont souvent servi à atteindre une perspective méta-émique, voire subjective (§ 1.3.3). Comme nous l'avons précisé plus haut (§ 4.1.3.1), notre utilisation de l'analyse conversationnelle a permis le repérage de situations au cours des rencontres de classe observées où la caractérisation de certaines orientations déployées par les enseignants, en fonction des trois rôles canoniques qui leur sont associés par la littérature en didactique des L2 (§ 3.2.1) nous a semblé difficile. L'analyse conversationnelle permet de reconstituer la perspective collective et interne, donc émique, des participants à une interaction à travers la description de la manière dont les actions des uns déterminent – et sont à la fois déterminées par – les actions des autres. Les limites à cette analyse se trouvent dans les données – ce qui n'est pas visible dans les données ne peut pas être exprimé, selon l'analyse conversationnelle. Le recours aux entretiens d'auto-confrontation peut permettre d'aller au-delà de la perspective émique afin de prendre en compte une perspective subjective d'un participant, tel qu'elle est raisonnée et argumentée dans le cadre d'un dialogue avec le chercheur.

La reconstitution de la perspective subjective à partir des données produites par un participant dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation est d'autant plus valide que le participant informateur peut garder un souvenir vivant de la situation sur laquelle il est interrogé, ainsi que sur son ressenti

à propos de celle-ci⁴⁰³. Lorsque ceci n'a pas été le cas, et que le participant informateur a affirmé ne pas être capable de se souvenir de l'événement, nous avons observé les précautions conseillées par Pomerantz (2005) par rapport au traitement des données produites dans le cadre de l'événement₂.

Comme nous l'avons précisé plus haut, l'entretien d'auto-confrontation a été intégré dans un projet de recherche, le nôtre, déjà en route. Lorsque nous avons réalisé la pertinence des entretiens d'auto-confrontation, les observations de notre premier terrain, en Écosse, dataient déjà de sept mois. Nous avons essayé, dans le cadre de nos trois terrains ultérieurs, de raccourcir le temps entre les observations et les entretiens semi-directifs, d'une part, et les entretiens d'auto-confrontation d'autre part : plus le temps est long entre l'observation de l'événement et son co-analyse – avec l'informateur, dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation – plus on se rapproche du type d'événement₂ que Pomerantz (2005 : 95) décrit comme *recréation* de l'événement, et non pas *rappel*, en vue d'une réactivation du ressenti que le participant-commentateur a dû expérimenter lors de l'événement₁.

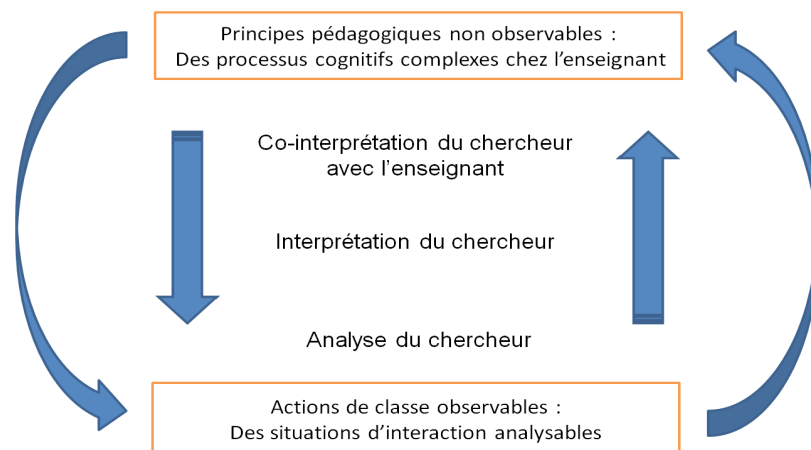


Figure 8 : Parcours méthodologique de notre travail.

La figure ci-dessus synthétise la manière dont l'analyse conversationnelle et l'entretien – semi-directif et d'auto-confrontation – ont été intégrés dans notre dispositif de recherche. Le dispositif d'analyse résultant montre un ordre cyclique qui ne suppose pas l'épuisement des données analysées.

403 C'est le cas de Candence, à Glasgow, lorsqu'elle a exercé un contrôle sur la participation de BS, qu'elle percevait comme trop présente. Au cours de l'entretien semi-directif qui a suivi l'observation du cours où s'est produit ce contrôle, Candence a exprimé avoir ressenti une certaine déstabilisation. Un an plus tard, lors de l'entretien d'auto-confrontation, Candence disait se souvenir encore de l'impression que BS lui avait provoquée. Nous y reviendrons dans notre partie d'analyse (§ 5.2.1).

Synthèse.

Nous avons caractérisé la méthodologie employée dans notre travail. Des précisions ont été données par rapport à la conception de notre objet de recherche, au recueil des données et à son analyse postérieure. Nous avons insisté sur le lien que nous entretenons avec notre objet. Le présent travail hérite d'une étude antérieure, dont l'objet était né de notre propre expérience comme enseignant de L2.

Nous avons aussi évoqué le développement de notre objet. Il a été question de préciser comment notre travail antérieur s'est inscrit dans une logique de recherche visant à la validation d'une série d'hypothèses de départ, relevant donc d'un certain positivisme. Dans le cadre du présent travail nous avons revendiqué notre positionnement dans un paradigme constructiviste.

Pour ce qui concerne le recueil des données, nous avons manifesté notre proximité de l'ethnographie, ainsi que de la méthode ethnométhodologique. D'une part, nous avons essayé d'approcher des individus participant à une situation inscrite culturellement dans un contexte qui relève de normes et de droits spécifiques. Nous avons cherché, d'autre part, à reconstituer les pratiques individuelles et collectives que ces participants déploient lorsqu'ils co-construisent une activité.

Enfin nous avons expliqué notre utilisation intégrée de l'analyse conversationnelle et de l'entretien. L'analyse conversationnelle a été présentée comme une garantie de reconstitution de la perspective émique des participants, tandis que nous avons souligné la capacité de l'entretien d'auto-confrontation de conduire vers une évocation du ressenti d'un participant, en l'occurrence à travers un dialogue entre l'informateur-enseignant et le chercheur.

4.2. Journal de bord : la constitution d'un corpus d'interactions de classe de L2 et d'analyses des pratiques enseignantes en L2.

Nous concluons cette deuxième partie en présentant un compte rendu de la constitution de notre corpus : nous interrompons l'exposition d'arguments empiriques afin de favoriser la chronique de faits, tout en intégrant des réflexions qui se sont dégagées au cours des observations réalisées. La présentation suivra un ordre chronologique. Nous ferons référence aux acteurs que nous avons rencontrés dans les quatre terrains où nous nous sommes rendu (responsables, enseignants et apprenants), mais aussi aux procédures d'observation suivies, ainsi qu'aux aspects techniques. Le caractère parfois personnel de certaines des idées qui vont être présentées justifie le remplacement temporaire de « nous » par « je ».

4.2.1. La décision de constituer un nouveau corpus.

Comme je l'ai précisé plus haut (§ 4.1) le présent travail reprend en partie la voie ouverte par un travail de mémoire antérieur. Lors de la préparation de mon projet de thèse, la question s'est posée à propos des données à partir desquelles j'allais travailler. Outre l'option de la reprise de mon corpus de mémoire de master j'avais la possibilité d'emprunter des enregistrements de rencontres de classe non transcrits, produits par des membres de l'équipe de recherche Interactions Didactiques et Agir Professoral⁴⁰⁴, à laquelle j'appartiens. Or, aucune de ces deux possibilités ne satisfaisait ni mon désir d'observer les rencontres en classe faites l'objet d'analyse, ni mon intention d'aller voir ce qui se passait ailleurs, en dehors de la France, dans le cadre d'enseignements de L2 autres que celui du FLE en milieu universitaire.

La constitution du corpus de mon mémoire a entraîné un apprentissage. J'ai découvert, d'une part, l'importance qu'il y avait à savoir développer des aptitudes de diplomate pour mener à bien les négociations avec les responsables des établissements, ainsi qu'avec les enseignants. D'autre part, j'ai connu ma première expérience de transcription d'interactions lors de rencontres en classe. Par ailleurs, j'ai eu le sentiment que le corpus de mon mémoire avait été constitué dans des conditions

404 L'équipe IDAP, animée par Francine Cicurel, a organisé un colloque international en Sorbonne le 9 et 10 juin 2008 ; l'actualité sur leurs activités et manifestations peut être consulté sur le site web du groupe : <http://www.interactions-didactiques.net>.

non satisfaisantes. Je n'avais pas obtenu l'autorisation des responsables du centre⁴⁰⁵ où les enregistrements ont été réalisés à être présent lors des enregistrements – j'ai dû confier la tâche aux enseignants, qui m'ont parfois rendu des enregistrements incomplets. Dans le cadre de la présente recherche j'ai trouvé plus pertinent de travailler sur des terrains représentatifs du milieu universitaire. J'ai voulu, d'ailleurs, étendre mon travail à deux autres pays – l'Écosse et l'Espagne – où, de par mes expériences personnelles et professionnelles, mon objet de recherche a commencé à se construire. J'ai décidé de créer un nouveau corpus en allant observer des enseignants natifs d'anglais, de français et d'espagnol, en milieu universitaire en Écosse, en France et en Espagne.

4.2.2. Premier terrain : Glasgow.

Début 2007, je prends contact avec le responsable de la formation d'enseignants d'anglais L2 au Langside College⁴⁰⁶ de Glasgow⁴⁰⁷. En tant qu'ancien étudiant du centre⁴⁰⁸, l'idée de mener un travail de terrain sur place m'a semblé pertinente. Or, je n'ai jamais eu de réponse de la part du responsable. Je décide de prendre contact avec la responsable du *Language Centre*⁴⁰⁹ (LC) de l'Université de Glasgow, à qui je fais part de mon désir de mener un travail de terrain comportant des observations et des enregistrements auprès de trois enseignants dans son département. Je lui demande aussi son autorisation pour interviewer des apprenants de chaque groupe observé. La responsable montre son intérêt envers ma demande et m'annonce que trois enseignants, Candence, Janice et Richard, sont prêts à participer au dispositif. J'ignore quelles ont été les motivations des enseignants pour participer à la recherche.

La responsable du LC me propose de commencer les observations durant la semaine du 9 avril. Lors de notre rencontre à mon arrivée à Glasgow, elle me donne des précisions sur les conditions des observations, et décrit les enseignants que je vais observer, ainsi que les formations d'anglais langue étrangère auxquelles que je vais assister. Dans le cas de Candence et de Richard il s'agit de formations de préparation à l'enseignement supérieur proposées à des étudiants étrangers souhaitant poursuivre une formation supérieure. Quant à la formation animée par Janice, la responsable me précise qu'il s'agit d'un cours gratuit organisé par l'*International Unit* ; cette formation est proposée

405 Il s'agissait d'un centre privé d'enseignement de langues à Paris dont j'étais salarié à l'époque où ce corpus a été constitué.

406 Cf. <http://www.langside.ac.uk/home/home.asp> (site consulté le 17 août 2010).

407 J'ai vécu à Glasgow, où j'ai travaillé comme enseignant d'espagnol de septembre 2001 à juin 2003.

408 J'y ai suivi une formation d'enseignants d'anglais langue étrangère (TESOL) entre octobre 2002 et mai 2003. Cf. http://www.langside.ac.uk/LS_Details.asp?id=247 (site consulté le 17 août 2010).

409 <http://www.gla.ac.uk/services/languagecentre/> (site consultée le 21 juillet 2009).

aux épouses et aux époux d'étudiants internationaux suivant leur formation supérieure payante à l'Université. Enfin, cette première rencontre avec la responsable du LC sert à négocier la modalité des observations : n'ayant pas de caméscope à l'époque, et me trouvant encore dans une démarche de recherche proche de celle de mon travail de mémoire, l'option de travailler à partir de données audio me semble suffisante (§ 4.1.3.1). Le programme de travail qui m'est proposé comporte l'observation de deux rencontres par enseignant, un entretien semi-directif avec chaque enseignant et un groupe de discussion auprès d'un groupe d'apprenants volontaires. Concernant le groupe de discussion avec les apprenants, il est décidé que chaque enseignant se charge de leur transmettre l'information à la suite des observations : le choix de participer au groupe de discussion revient aux apprenants seuls.

Le premier contact avec les enseignants me permet de leur présenter mon projet de recherche, par rapport auquel je reste vague et ne parle donc ni de tensions ni de rôles, mais seulement de mon intérêt par rapport à la gestion des enseignants des interactions avec les apprenants. Face aux enseignants, je reconnais mon intention de ne pas leur donner d'indices qui pourraient influencer leurs actions lors des observations. Je leur propose, en revanche, de répondre à leurs questions à la fin de l'entretien semi-directif seulement à la suite des observations.

Le vendredi 13 avril 2007, entre 9h30 et 11h00, j'observe la première rencontre de Richard, un groupe de niveau 4 de l'IELTS, équivalent d'un niveau B1 du *CECR*⁴¹⁰. Au début de la rencontre, Richard me présente le groupe : onze apprenants jeunes adultes⁴¹¹, hommes et femmes, originaires d'Asie de l'Est et du Moyen Orient. Richard me présente comme un jeune chercheur venant de France, intéressé par la linguistique appliquée et la pédagogie en classe de L2. Je m'installe au fond de la classe, je prends des notes après avoir laissé le dictaphone en route sur une table au milieu de la salle. Durant toute la leçon, je m'efforce de garder mon rôle d'observateur non participant. Lorsque Richard s'adresse à moi, ce qui arrive à plusieurs reprises, je réponds de manière concise, ou bien je manifeste mon incapacité à répondre⁴¹².

Le vendredi 13 avril 2007, entre 11h30 et 13h00, j'assiste à une rencontre animée par Candence que

410 Les équivalences entre les niveaux de l'IELTS et ceux du *Cadre* sont disponibles sur le site de l'IELTS (http://www.ielts.org/researchers/common_european_framework.aspx).

411 Je n'ai pas eu l'occasion de me renseigner sur leur âge.

412 Ceci a été le cas lorsque des questions de culture générale se sont posées au cours de certaines activités.

je ne suis pas autorisé à enregistrer. Candence me propose de rencontrer le groupe pour lui demander la permission d'enregistrer lors d'une séance ultérieure ; le groupe accepte. J'assiste ainsi au déroulement de la rencontre. Je reste au fond de la salle, je prends des notes. Cette première rencontre me permet de découvrir les participants, ainsi que d'apprendre leurs prénoms. Il s'agit également d'un groupe d'anglais académique préparant l'intégration dans des formations universitaires supérieures ; le groupe a un niveau 3 de l'IELTS, l'équivalent d'un A2-B1 du *CECR*.

Le lundi 16 avril 2007, entre 10h00 et 12h00, j'assiste à la rencontre d'anglais pour époux et épouses animée par Janice. Au début de la rencontre, Janice me présente le groupe : 8 apprenants adultes et jeunes adultes⁴¹³, hommes et femmes, originaires d'Asie, de Russie, de la corne de l'Afrique, et d'Amérique Centrale et du Sud. Je reste au fond de la salle, je prends des notes tout en restant un observateur non participant. Je place le dictaphone au centre de la salle : je le mets en pause lorsque Janice marque une pause au milieu de la rencontre. Janice s'adresse à moi à plusieurs reprises : parfois elle me demande un engagement important⁴¹⁴, ce que j'accepte, bien que je reste conscient des conséquences possibles par rapport aux données.

L'entretien semi-directif avec Janice a eu lieu tout de suite après la rencontre, dans la même salle ; il dure une quarantaine de minutes et se déroule en tête-à-tête. Avec l'accord verbal de Janice j'enregistre l'entretien avec le dictaphone. À la fin de l'entretien je présente à Janice un document⁴¹⁵ où je précise la manière dont je compte me servir des données produites, ainsi que les procédés de manipulation de ces données, notamment leur anonymisation. Janice et moi signons le document ; chaque partie en garde une copie. Enfin, je confirme auprès de Janice ma présence au cours suivant, deux jours plus tard.

Le mardi 17 avril 2007, entre 9h30 et 13h00, j'assiste à deux rencontres consécutives de Candence avec le groupe observé quatre jours plus tôt. Ce jour-là, le groupe est formé de 9 apprenants adultes et jeunes adultes⁴¹⁶ forment le groupe ce jour-là, ils sont originaires d'Asie de l'Est, du Moyen Orient et d'Afrique du Nord. J'enregistre les deux rencontres avec le dictaphone. La première rencontre a

413 Je n'ai pas pu me renseigner sur l'âge des participants.

414 Cf. l'extrait « Janice's holidays » dans le volume d'annexes.

415 Une sorte de contrat comme celui dont parlent Pope et Denicolo (1993 : 531). Ce document se trouve dans le volume d'annexes (§ B. Janice).

416 À nouveau, ces sont des estimations qui n'obéissent que nos propres impressions.

lieu de 9h30 jusqu'à 11h ; elle est présentée comme une pratique orale où les apprenants doivent parler et écouter. La deuxième rencontre, de 11h30 à 13h00, est présentée comme une pratique de l'écriture. Tout au long de la leçon, je reste au fond de la salle, je prends des notes, sans participer activement. À la fin de la deuxième rencontre, Candence m'autorise à m'adresser au groupe afin de leur demander leur participation au groupe de discussion, fixé le jeudi 19 avril à 16h00.

Le mercredi 18 avril 2007, entre 10h00 et 12h00, j'assiste pour la deuxième fois à la rencontre d'anglais pour époux et épouses de Janice. Il s'agit du même groupe que la semaine précédente, à quelques différences près – il y a deux nouvelles participantes. Cette deuxième observation se déroule dans des conditions semblables à celles de la première fois : je place le dictaphone au milieu de la salle et je reste au fond, je prends des notes tout en demeurant un observateur non-participant. À la suite de cette deuxième observation, un repas pour les apprenants du groupe de Janice, ainsi que pour leurs époux et épouses, est organisé ; j'y suis invité. Au cours du repas, j'ai l'occasion de m'adresser au groupe et de lui demander, avec l'accord verbal de Janice, de participer au groupe de discussion, le jeudi 19 avril à 16h00.

Le jeudi 19 avril 2007, entre 11h30 et 13h00, j'observe la deuxième rencontre de Richard avec le même groupe d'apprenants que la fois précédente. Cette deuxième observation se déroule dans des conditions semblables à celles de la première : je place le dictaphone au milieu de la salle et je m'installe au fond, je prends des notes tout en demeurant un observateur non-participant. Je demande à Richard son autorisation afin de m'adresser au groupe pour lui demander de participer au groupe de discussion qui aura lieu ce jour-même, en fin d'après-midi ; cela m'est accordé à la fin de la rencontre.

À la suite de la deuxième observation auprès de Richard, je rencontre Candence afin de l'interviewer (entretien semi-directif). Cet entretien dure une quarantaine de minutes, il se déroule en tête-à-tête, dans une salle de cours. Avec l'accord verbal de Candence, l'entretien est enregistré. À la fin, je lui présente un document⁴¹⁷ similaire à celui que j'ai présenté à Janice : nous le signons tous les deux, chacun en garde une copie. L'après-midi, je rencontre six apprenants qui ont accepté de participer à groupe de discussion : trois apprenantes du groupe de Janice, deux apprenantes du groupe de Candence et un apprenant du groupe de Richard. La rencontre dure une heure. À la fin je

417 Ce document se trouve dans le volume d'annexes (§ A. Janice).

présente à chaque participant un document⁴¹⁸ où j'explique ce que je compte faire avec les données produites. Les apprenants acceptent de signer le document, je signe aussi ; chaque participant garde une copie. Avec l'accord verbal des apprenants, l'entretien est enregistré à l'aide du dictaphone numérique.

Le vendredi 20 avril 2007, je rencontre Richard afin de l'interviewer (entretien semi-directif). La rencontre dure une quarantaine de minutes et se déroule en tête-à-tête, dans des conditions semblables à celles des entretiens avec les deux autres deux enseignants. Avec l'accord verbal de Richard, l'entretien est enregistré. À la fin je lui présente un document⁴¹⁹ similaire à celui que j'ai présenté à Janice et Candence ; nous le signons tous les deux, chacun en garde une copie.

4.2.3. Deuxième terrain : Paris.

La mise en œuvre du deuxième terrain commence en octobre 2007. Le directeur de l'UFR de Didactique de FLE à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 m'autorise à prendre contact directement avec les enseignants de FLE du campus de Censier. Ne connaissant pas l'équipe, je demande l'aide d'une collègue allocataire-monitrice doctorante qui en fait partie. Elle me suggère de m'adresser à Naomi, Marie-Fabienne et NK. Je contacte ces enseignantes par voie électronique ou par téléphone afin de fixer des rendez-vous individuels, au cours desquels je leur explique les grandes lignes de mon projet de recherche et ce que j'attends d'elles.

Ma première rencontre avec Marie-Fabienne et Naomi a été positive. Elles donnent suite à ma demande de mener des observations auprès d'elles. Je reste vague par rapport à mon objet de recherche : j'explique à Marie-Fabienne et Naomi que mon laconisme cherche à ne pas influencer les observations que j'espère pouvoir conduire par la suite. Je ressens une certaine méfiance de leur part ; or, j'arrive à rattraper l'effet négatif de mon silence grâce à mon attitude manifestement ouverte par rapport aux aspects de ma situation, à mon expérience dans l'enseignement, à mon statut au sein de l'Université Sorbonne Nouvelle et à ma recherche en Écosse. J'obtiens l'accord de Marie-Fabienne et de Naomi d'observer et de filmer⁴²⁰ deux de leurs classes, de réaliser des entretiens auprès d'elles à la fin des observations, ainsi que d'organiser des groupes de discussion avec les

418 Ces documents se trouvent dans le volume d'annexes (§ H. Apprenants).

419 Ce document se trouve dans le volume d'annexes (§ C. Richard).

420 Outre le remplacement du magnétophone par le caméscope, la manière dont j'ai présenté aux enseignants mon projet de recherche reste similaire à celle du premier terrain.

apprenants de chaque groupe, après les observations également. Avant de me donner leur autorisation définitive, Marie-Fabienne et Naomi demandent directement aux participants leur accord, ce qui repousse la date de début du travail de terrain⁴²¹. Seule NK décide de ne pas me donner son accord pour mener des observations dans sa classe.

La première observation auprès de Marie-Fabienne a lieu le vendredi 16 novembre 2007 entre 13h et 15h dans une salle du bâtiment Censier de Paris 3. Il s'agit d'une formation diplômante⁴²² qui prépare à l'obtention du diplôme DELF A1-A2 : la formation a comme objectif le développement des quatre compétences (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite). Je m'installe au fond de la classe. Je place le caméscope derrière moi, en hauteur sur un trépied. Cette position me permet d'avoir une vue directe sur Marie-Fabienne ainsi que sur le tableau. Certains des apprenants restent hors du champ. Parmi ceux qui sont dans le champ, je peux voir le profil de certains, alors que d'autres me tournent le dos. Outre quelques brefs échanges avec Marie-Fabienne au début de la rencontre, à travers lesquels je lui rappelle mon prénom et mon statut à Paris 3, je reste un observateur non-participant. Je prends des notes et veille au changement de la cassette du caméscope⁴²³.

Cette première rencontre coïncide avec un jour de grève des transports. La plupart des apprenants sont en retard. Vers la fin de la première moitié de la rencontre je constate que le groupe est constitué de quinze apprenants adultes et jeunes adultes, hommes et femmes, originaires d'Asie de l'Est, de Russie, du Moyen Orient, d'Europe de l'Est et d'Amérique du Sud. La deuxième observation auprès de Marie-Fabienne a lieu une semaine plus tard, le vendredi 23 novembre 2007, entre 13h et 15h dans la même salle que la semaine précédente. Le groupe d'apprenants est pratiquement le même de la semaine précédente, à l'exception près de trois participants que je n'ai pas vus sept jours plus tôt, originaires d'Europe, du Moyen Orient et d'Amérique du Sud. Les conditions sont similaires à celles de la première observation.

À la suite des deux observations prévues, je procède à une première analyse grossière des données primaires afin de trouver des séquences (Gourlay, loc. cit. : 406-407) qui servent de point de départ

421 Par ailleurs, la rentrée 2007 a connu des mouvements étudiants importants contraires à la Loi de réforme de l'Université ; ces mouvements ont entravé le déroulement des enseignements dans toutes les universités françaises, dont Paris 3.

422 Cf. http://www.univ-paris3.fr/111/0/fiche_formation/etRH=1179925890675 (page consultée le 21 juillet 2009).

423 Les rencontres de Marie-Fabienne ont eu une durée de quatre heures ; Marie-Fabienne m'a autorisé à être présent pendant la première moitié ; les cassettes MiniDV peuvent enregistrer 1 heure 35 minutes environ, j'ai dû changer la cassette pour pouvoir filmer la totalité de la première moitié de chaque rencontre observée.

pour interroger Marie-Fabienne dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation ; cette sélection ne comporte pas de transcriptions. Le mercredi 28 novembre 2007, je rencontre Marie-Fabienne dans une salle du bâtiment Censier pour l'interviewer ; l'entretien dure une heure dix minutes environ, il est divisé en deux parties. D'abord je pose à Marie-Fabienne des questions à propos de sa formation, de son expérience, de son parcours d'enseignante et de ses idées générales sur l'enseignement et l'apprentissage des L2. Cette première partie de l'entretien ressemble aux entretiens semi-directifs réalisés Écosse. Pendant la deuxième partie de l'entretien, d'une durée d'une demi-heure environ, je montre à Marie-Fabienne les séquences vidéo sélectionnées à partir des deux observations de classe ; cette deuxième partie relève d'un entretien d'auto-confrontation dans la mesure où je lui Marie-Fabienne de justifier ses actions.

Ma décision de diviser l'entretien en deux moitiés obéit à des critères de rentabilité de temps : je sais en novembre 2007 que dans le cadre de ma cotutelle internationale, je dois faire un séjour de neuf mois à l'Université de Malaga, en Espagne ; conscient de l'effet négatif du temps sur la mémoire des enseignants-informateurs, j'essaie de confronter aussitôt mes informateurs avec les données primaires produites lors des observations. Or, l'impression qui me reste à la suite de cette première tentative d'entretien hybride entretien semi-directif-entretien d'auto-confrontation auprès de Marie-Fabienne est décourageante pour ce qui concerne l'entretien d'auto-confrontation : j'ai l'impression que les réactions de Marie-Fabienne portent sur sa propre présence physique⁴²⁴ et non pas sur la justification de ses actions en classe. Je comprends ainsi que l'entretien d'auto-confrontation peut être plus riche, qu'il peut produire davantage de commentaires allant vers le sens de la justification par les enseignants de leurs actions pédagogiques, si, outre le support mnésique des données primaires (Cahour, loc. cit. : 7), je fournissais aux enseignants les transcriptions papier des séquences choisies. Ces transcriptions pourraient focaliser l'attention des enseignants sur des actions interactives précises, tout en les éloignant de détails que j'estime non pertinents, tels la présence physique de l'enseignant⁴²⁵. À la fin de l'entretien semi-directif-entretien d'auto-confrontation hybride, je présent un document⁴²⁶ à Marie-Fabienne similaire à celui présenté aux enseignants écossais. J'y précise la nature des observations réalisées, ainsi que la manière dont je compte manipuler, rendre anonymes et utiliser les données. Marie-Fabienne et moi-même signons

424 Marie-Fabienne nous explique que c'est la première fois qu'elle est filmée lorsqu'elle enseigne.

425 J'entends que quelle que soit sa nature, toute réaction produite par l'un enseignant lors d'un entretien d'auto-confrontation a une valeur. Or, mon objet de recherche ayant été défini avec précision (§ 4.1), il m'a semblé pertinent d'encadrer les entretiens d'auto-confrontation auprès des enseignants.

426 Ce document se trouve dans le volume d'annexes (§ D. Marie-Fabienne).

le document, chacun en garde une copie. Avec l'accord verbal de Marie-Fabienne, cet entretien est enregistré à l'aide d'un dictaphone numérique.

Pour ce qui concerne le groupe de discussion auprès des apprenants, Marie-Fabienne me fournit une liste contenant leurs adresses électroniques. Je les contacte tous. Sept apprenants acceptent de participer à un groupe de discussion dans une salle du bâtiment Censier, le 3 décembre 2007. La rencontre dure une heure douze minutes ; elle est conduite en français, en anglais et en espagnol. Je pose aux apprenants des questions générales sur les expériences par rapport à l'enseignement et l'apprentissage des L2, sur leur parcours d'apprenants, ainsi que sur leur expérience comme apprenants en France, en particulier à Paris 3. À la fin de l'entretien je leur présente une version simplifiée du document⁴²⁷ que j'ai présenté à Marie-Fabienne ; j'explique aux apprenants que le document est une sorte de garantie du maintien de leur anonymat. Je leur demande de signer le document s'ils sont d'accord pour que les données produites soient utilisées dans le cadre de ma recherche. Je précise qu'ils ont le droit de refuser de signer, donc de ne pas m'autoriser à ce que les données soient divulguées. Je quitte la salle afin que les apprenants puissent décider sans pression. Je rentre à nouveau dans la salle quelques minutes plus tard : les sept apprenants acceptent de signer le document, je signe les sept exemplaires aussi, chacun en garde une copie. Cette rencontre est filmée avec l'accord verbal des apprenants.

La première observation auprès de l'enseignante Naomi a lieu le jeudi 6 décembre 2007, entre 8h25 et 10h dans une salle du bâtiment Censier de Paris 3. L'heure de début du cours est prévue à 8h, or un problème d'organisation concernant le service de planning de salles fait que la salle où le cours doit avoir lieu n'est pas ouverte à l'heure prévue. La salle est enfin ouverte à 8h20. La formation animée par Naomi vise à la préparation des diplômes TCF-DAP/DELF B2, et le niveau du groupe correspond à un B1 du *CECR*. L'objectif est le développement des quatre compétences (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite). Le groupe est constitué par dix-huit apprenants adultes et jeunes adultes⁴²⁸, hommes et femmes, originaires d'Asie de l'Est, du Moyen Orient, d'Europe, d'Afrique Centrale, d'Amérique Centrale et d'Amérique du Sud. Je m'installe au fond de la salle. Je place le caméscope à côté de moi, sur un trépied en hauteur. Cette position me permet d'avoir une vue directe sur Naomi ainsi que sur le tableau. Certains des apprenants restent hors du champ, ceux qui sont dans le champ me tournent le dos. Pendant la durée de la rencontre, je

427 Ces documents se trouvent dans le volume d'annexes (§ H. Apprenants).

428 Selon mes impressions.

reste un observateur non-participant. Je prends des notes et n'interviens qu'une fois, pour prêter à Naomi un marqueur, les siens étant apparemment secs ; outre ceci, je n'ai aucun contact verbal direct avec Naomi, nous échangeons seulement quelques regards.

L'organisation d'une deuxième séance d'observation auprès de Naomi entraîne des difficultés : d'une part les mouvements étudiants de contestation au projet de Loi de la Reforme de l'Université s'endurcissent, ce qui rend difficile la possibilité de poursuivre les formations dans les locaux à Censier ; d'autre part, la proximité de la fin de la formation fait que Naomi doit conjuguer avec les dispositifs d'évaluation des apprenants, les demandes des étudiants de Master 1 souhaitant assister aux cours comme observateurs et mes propres demandes. Une date est trouvée pour la deuxième observation. Le jeudi 10 janvier 2008, de 8h à 10h, dans la même salle du bâtiment Censier que la fois précédente. Le groupe d'apprenants est le même que la fois d'avant. Les conditions de l'observation sont aussi similaires : je m'installe au fond de la salle et place le caméscope à côté de moi, sur un trépied, en hauteur, avec une vue directe sur Naomi ainsi que sur le tableau. Certains des apprenants restent hors du champ, ceux qui sont dans le champ me tournent le dos. Je reste un observateur non-participant. Je prends des notes et veille au changement de la cassette. À la fin de la rencontre, je demande à Naomi sa permission pour m'adresser aux apprenants afin de leur demander de participer à un groupe de discussion. Naomi me propose de revenir le lendemain, dernier jour de formation, afin d'adresser ma demande aux apprenants. Le vendredi 11 janvier 2008, aux alentours de 10 heures, je me rends à la même salle que la veille. Dans dans le désordre particulier à la fin de formation qui règne dans le groupe⁴²⁹, j'obtiens l'accord de quatre apprenants qui acceptent de participer à un groupe de discussion qui se tient aussitôt, dans une autre salle du bâtiment Censier.

La rencontre avec les quatre apprenants du groupe de Naomi dure une heure. L'entretien est filmé avec leur accord verbal. Les conditions dans lesquelles la rencontre se déroule sont semblables à celles de l'entretien auprès des apprenants du groupe de Marie-Fabienne : l'entretien est conduit exclusivement en français. Je pose aux apprenants des questions qui portent sur leurs expériences précédentes comme apprenants d'une éventuelle L2, ainsi que sur leur expérience comme apprenants de FLE à Paris 3. À la fin de la rencontre, je présente aux apprenants un document⁴³⁰

429 C'était le dernier jour de formation : j'ai ressenti une certaine excitation parmi les apprenants ; certains offraient des cadeaux à Naomi. De plus, Naomi a annoncé aux apprenants une visite guidée qui devait avoir lieu la semaine suivante.

430 Ces documents se trouvent dans le volume d'annexes (§ H. Apprenants).

identique à celui présenté aux apprenants du groupe de Marie-Fabienne. Je procède de la même manière : j'explique aux apprenants comment je compte utiliser les données produites, ainsi que la façon dont elles vont être traitées afin d'assurer l'anonymat des participants. Je précise aux quatre apprenants qu'ils ont le droit de ne pas signer le document, montrant ainsi leur désaccord à ce que les données soient divulguées. Je quitte la salle afin que les apprenants puissent décider sans pression ; quelques minutes après je rentre dans la salle ; les quatre apprenants signent le document ; je le signe aussi, chacun en garde une copie.

En raison des nombreuses obligations administratives et pédagogiques de Naomi, compliquées à cause du mouvement étudiant de contestation du projet de la Loi de Reforme de l'Université, il est difficile de convenir d'une date pour l'interviewer. Elle me propose une rencontre d'une demi-heure environ, pendant une pause déjeuner entre deux formations, le jeudi 31 janvier 2008, quelques jours avant mon départ en Espagne, où je dois effectuer un séjour de neuf mois à l'Université de Malaga. En préparation de cette rencontre, je sélectionne des séquences vidéo tirées des deux observations réalisées ; mon intention est d'utiliser ces séquences comme point de départ pour une auto-confrontation ; par ailleurs, et compte tenu du temps restreint dont je dispose, j'opte pour répéter le modèle d'entretien hybride entretien semi-directif-entretien d'auto-confrontation mis en pratique auprès de Marie-Fabienne. Ainsi, je divise l'entretien en deux parties : pendant la première, je pose à Naomi les questions habituelles par rapport à sa formation, son parcours et son expérience ; par souci de rentabiliser le temps qui m'est accordé, je renonce à proposer à Naomi les cinq identités habituelles associées à l'enseignant de L2⁴³¹. Je présente au cours la deuxième partie les séquences sélectionnées dans le but de provoquer une auto-confrontation. Le temps qui me reste étant trop court, l'auto-confrontation nécessitant un temps d'adaptation permettant à l'informateur de se mettre en situation d'évocation (Cahour, loc. cit. : 3-4), j'estime que l'essai d'auto-confrontation auprès de Naomi ne se déroule pas dans des conditions favorables. Or, Naomi se souvient d'un épisode qui attire particulièrement mon attention, et que je l'ai sélectionné pour l'auto-confrontation. Il s'agit d'un échange avec TB au cours de la deuxième observation⁴³². De ce fait, et malgré les conditions peu satisfaisantes de l'auto-confrontation, il me semble pertinent de prendre en compte les verbalisations de Naomi par rapport à cet échange particulier. Avec l'accord verbal de Naomi, l'entretien est enregistré à l'aide d'un dictaphone numérique.

431 Éducateur, personne, connaissance, ami, et conseiller (§ 4.1.3.2).

432 Extrait « *De et des* », dans le volume d'annexes (§ E. Naomi).

4.2.4. Premier terrain revisité : entretiens d'auto-confrontation à Glasgow.

À la suite de ma rencontre avec Béatrice Cahour, dont la posture par rapport à l'auto-confrontation change mon avis quant à l'utilisation de cette modalité d'interrogation dans le cadre de mon protocole de recueil de données (§ 4.1.3.2), et découragé par les conditions peu satisfaisantes dans lesquelles se sont déroulés les tentatives d'entretien hybride entretien semi-directif-entretien d'auto-confrontation auprès de Marie-Fabienne et de Naomi en France, je décide d'organiser une nouvelle série d'entretiens auprès des enseignants du terrain écossais. Le but cette fois-ci est de faire de véritables auto-confrontations auprès de Janice, Candence et Richard, à l'aide des enregistrements audio originaux et des transcriptions des séquences qui m'ont interpellé. Vers la mi-novembre 2007, alors que je viens de commencer mes observations sur le terrain français, je reprends contact avec la responsable du LC de l'Université de Glasgow afin de lui demander son autorisation pour mener une nouvelle série d'entretiens. la nouvelle série d'entretiens aura lieu durant la deuxième semaine de mars 2008. Je confirme la date auprès des trois enseignants. Je leur explique que pour cette nouvelle série d'entretiens, je compte apporter les transcriptions imprimées d'un ensemble de séquences tirées des enregistrements originaux.

En fin d'après-midi, le lundi 3 mars 2008, dans une salle du LC de l'Université de Glasgow, je conduis le premier entretien d'auto-confrontation, auprès de Candence. Je lui propose d'écouter les extraits que j'ai choisis, en même temps qu'on lit les transcriptions, en deux exemplaires. Je demande à Candence de corriger ou de compléter les transcriptions, ainsi que de faire de commentaires sur tout ce qui lui semble nécessaire. Je précise également que j'attends qu'elle fasse attention au ressenti que l'évocation de ces deux rencontres, vieilles de onze mois, provoque chez elle, et qu'elle verbalise à voix haute la logique derrière ses actions. Enfin, je lui propose de contrôler elle-même l'arrêt et la marche des enregistrements. Cette proposition s'avère peu pratique du fait que les enregistrements sont stockés dans mon ordinateur et reproduits à l'aide d'un logiciel⁴³³ inconnu par Candence. Aussi, je décide de contrôler la marche et l'arrêt des enregistrements en suivant les indications de Candence. L'entretien d'auto-confrontation dure une heure quarante-huit minutes ; avec l'accord verbal de Candence, je l'enregistre à l'aide d'un dictaphone numérique. N'étant pas parvenu à analyser toutes les séquences choisies et suite à la proposition de Candence, on décide de poursuivre l'entretien d'auto-confrontation le lendemain. On reprend l'entretien d'auto-confrontation le lendemain matin, mardi 4 mars 2008, dans une salle du LC à l'Université de Glasgow. Cette

433 Sony SoundForge, version 7.0.

deuxième partie de l'entretien d'auto-confrontation dure environ cinquante minutes : elle se déroule selon les mêmes consignes de la veille, et nous permet d'aller jusqu'au bout des séquences choisies. De nouveau, avec l'accord verbal de Candence, j'enregistre la rencontre.

Les verbalisations produites par Candence sont transcrites en adhérant à une perspective proche de l'analyse du contenu : la transcription ignore certains phénomènes – notamment les pauses, les silences, les intonations, les chevauchements – pris en compte lors de la transcription des observations de classe. Lors de l'entretien d'auto-confrontation auprès de Candence, je note sur mon exemplaire de transcriptions des mots repérés dans les verbalisations produites par l'enseignante : ces annotations fonctionnent comme des repères dans la transcription pour associer les verbalisations produites lors de l'entretien d'auto-confrontation à la ligne près.

L'entretien d'auto-confrontation auprès de Janice a lieu l'après midi du mardi 4 mars 2008 dans un bureau du LC de l'Université de Glasgow. La rencontre dure une heure vingt minutes environ, elle se déroule dans des conditions similaires à celles de l'entretien d'auto-confrontation auprès de Candence. Nous utilisons deux exemplaires des transcriptions des séquences que j'ai sélectionnées. Je propose à Janice de lire et d'écouter ensemble les extraits ; je lui demande aussi de corriger, voire de compléter, d'éventuelles erreurs dans les transcriptions. Je lui demande, enfin, de focaliser son attention sur son ressenti pendant qu'elle lit et écoute les extraits, ainsi que de verbaliser à voix haute la logique derrière ses actions. Avec l'accord verbal de Janice, l'entretien est enregistré à l'aide d'un dictaphone numérique. Je propose à Janice de contrôler la marche et l'arrêt des enregistrements ; comme elle n'est pas familière avec logiciel utilisé pour la reproduction des extraits, je me charge finalement de contrôler la marche et l'arrêt, en suivant ses indications.

Enfin, durant l'après midi du mercredi 5 mars 2008, dans un bureau du LC de l'Université de Glasgow, je mène l'entretien d'auto-confrontation auprès de Richard. Je procède de la manière dont j'ai procédé auprès de Candence et Janice, J'amène deux exemplaires des transcriptions, je propose à Richard de lire et d'écouter ensemble les extraits choisis. Je lui donne les mêmes consignes portant sur la correction des transcriptions, sur la focalisation sur son ressenti lors qu'il lit et écoute les données, ainsi que sur la verbalisation de la logique derrière ses actions. Je me charge de contrôler la marche et l'arrêt des enregistrements en suivant les indications de Richard. Cet entretien d'auto-confrontation dure une heure et quart environ ; avec l'accord verbal de Richard, je l'enregistre à

l'aide d'un dictaphone numérique.

4.2.4.1. Les apports des entretiens d'auto-confrontation auprès des enseignants écossais.

Comme je l'ai précisé plus haut (§ 4.2.3, § 4.2.4) ma décision de retourner au premier terrain a une double explication : (a) réaliser de véritables entretiens d'auto-confrontation sur un terrain où j'ai seulement mené des entretiens semi-directifs ; (b) mettre à l'épreuve la procédure de présentation du double support mnésique – données primaires et données secondaires –, ce qui me semble une manière plus adéquate d'encadrer les verbalisations des enseignantes dans une direction proche de mon objet de recherche. L'impression que j'ai à la suite du deuxième contact avec Candence, Richard et Janice est quelque peu mitigée : bien qu'en principe les trois enseignants se soient montrés réticents par rapport à la valeur de l'expérience – les rencontres en classe sur lesquelles je leur demande de se prononcer étaient anciennes de quasiment un an – il me semble que leurs verbalisations ont de la valeur dans la mesure où elles ouvrent des pistes permettant des caractérisations plus fines de leurs actions. J'estime que la réflexion menée par Candence est particulièrement riche : elle semble avoir aussitôt saisi le sens de mes consignes. Au cours des deux auto-confrontations elle se livre à une analyse détaillée des motivations à la base de ses actions observables. Cela ne veut pas dire que je ne l'aie pas trouvée hésitante : Candence s'est aussi référée à l'effet du temps sur sa capacité à se souvenir des événements sur lesquels je l'interroge. Je trouve dans son discours des réflexions parfois approximatives, je trouve aussi des verbalisations qui suggèrent des souvenirs solides par rapport à certaines des situations présentées (cf. Gatabonton, 1999 : 39).

Quant à Richard, ses verbalisations quelque peu générales lors de l'entretien d'auto-confrontation suggèrent des souvenirs peu vivants. Le regard que Richard porte sur les situations analysées semble basé sur ses impressions à l'égard de certains apprenants, responsables avec lui de plusieurs de la co-construction des extraits analysés ; ses verbalisations me semblent porteuses d'informations pertinentes à l'égard de son propre ressenti en tant qu'enseignant. Enfin, les verbalisations produites par Janice lors de l'entretien d'auto-confrontation relèvent souvent des commentaires critiques, voire négatifs, à l'égard de sa propre pratique.

Il a été difficile de trouver un compromis entre la richesse de stimuli offert aux informateurs dans le

cadre de l'entretien d'auto-confrontation, le temps nécessaire pour produire ces stimuli – notamment des transcriptions – et le temps écoulé entre l'observation d'un événement et son analyse postérieure. Ce compromis est d'autant plus difficile lorsqu'on travaille seul. Mon expérience me fait penser que la pratique de multiplier les supports mnémoniques présentés à un informateur dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation – données primaires et données secondaires – est pertinente pour encadrer ses verbalisations : le support papier semble plus maniable que l'audio ou la vidéo, d'autant plus que les éventuelles difficultés techniques que peut entraîner la technologie peuvent être surmontées avec l'utilisation du. La pratique de l'entretien d'auto-confrontation entraîne une difficulté notable : en tant qu'archéologie des expériences de l'individu, elle exige une préparation soignée qui dépasse le cadre de la rencontre unique. L'informateur doit pouvoir accéder à tous les moyens possibles lui permettant d'entrer dans un état d'évocation (cf. Cahour, loc. cit. : 3-4). Par ailleurs, l'informateur doit pouvoir surmonter les défis éventuels qu'impose la méconnaissance d'un outil technique, tel que les éventuels logiciels employés dans le dispositif. Pour ce qui concerne le déroulement de l'entretien d'auto-confrontation, il est souhaitable que l'informateur arrive à se familiariser avec le contexte de l'entretien, ce qui semble d'autant plus probable que lorsque la procédure est répétée au long d'une série de rencontres accordées au préalable par les deux parties. Cette répétition peut aider à faire disparaître de l'esprit de l'informateur son éventuelle perception du chercheur comme quelqu'un de menaçant, dont les intentions ne seraient pas complètement claires. La répétition peut conduire à ce que l'informateur et le chercheur s'habituent l'un à la voix de l'autre ; leurs échanges au cours des entretiens d'auto-confrontation peuvent ainsi devenir des dialogues où la parole est produite d'une manière plus fluide, plus ciblée et, peut-être, moins coûteuse.

L'une des particularités de mon projet étant l'observation de trois contextes éducatifs différents – l'Écosse, la France et l'Espagne –, la possibilité de donner une continuité dans le temps aux entretiens d'auto-confrontation auprès des enseignants s'est avérée difficile. Comme je l'ai mentionnée précédemment, j'ai souvent ressenti que je travaillais dans une certaine urgence (§ 4.1.1) : il me semble aujourd'hui qu'il aurait été plus simple et plus pertinent de réduire le nombre d'enseignants visés afin de me focaliser sur un nombre d'études de cas moindre et de pouvoir ainsi développer un véritable suivi longitudinal. Les insuffisances certaines des données produites, notamment celles des entretiens d'auto-confrontation, ne sont dues qu'à mes erreurs de calcul.

4.2.5. Troisième terrain : Malaga.

En février 2008, je quitte la France afin d'effectuer un séjour académique à l'Université de Malaga. Mon co-directeur de thèse à Malaga, est également directeur du Département de Didactique Générale en 2008 ; je suis donc rattaché à l'UFR de Sciences de l'Éducation. Les cours d'espagnol L2 sont organisés par le Département de Langue et Littérature Espagnoles, rattaché à l'UFR des Humanités de l'Université de Malaga. En novembre 2007, avant mon départ, je me mets en relation par voie électronique avec la responsable des *Cursos de Español para Extranjeros* (CEE) afin de lui demander la permission de réaliser des observations de classe chez elle ; je lui explique les grandes lignes de mon projet de recherche, je lui parle de mon expérience précédente sur les terrains écossais et français et lui fais part de mon souhait de mener un travail de terrain à Malaga. Après mon arrivée, je rencontre personnellement la responsable afin de lui présenter mon projet de vive voix. Elle s'engage à prendre contact avec le responsable du centre où ont lieu les enseignements d'espagnol L2 proposés par l'Université de Malaga afin de l'informer mon projet de recherche. Ce responsable me contacte fin mars, quelques semaines après les entretiens d'auto-confrontation menés en Écosse. Il m'informe que trois enseignants sont en principe prêts à collaborer ; seulement deux acceptent finalement d'être observés, dont un qui se désiste à la dernière minute. Le responsable du centre justifie ce manque de participation de la part des enseignants en raison de la réticence des apprenants à être filmés. Ainsi, Cristóbal est le seul enseignant que je suis autorisé à observer et à filmer à l'Université de Malaga.

La première observation auprès de Cristóbal a lieu le lundi 14 avril 2008, dans une salle des CEE de l'Université de Malaga entre 9h et 11h. Cette observation, ainsi que la deuxième une semaine plus tard, se déroulent dans le cadre d'une formation dite « intensive » d'un mois de durée ; cette formation comporte des enseignements formels de la grammaire espagnole, des séances de pratique de l'oral et des enseignements sur la culture et la civilisation espagnole pour les niveaux supérieurs⁴³⁴. Les deux rencontres que j'observe auprès de Cristóbal correspondent à deux séances d'enseignement de la grammaire pour un groupe de niveau A1 (*CECR*) ; le groupe est intégré par six apprenants adultes, jeunes adultes et adolescents⁴³⁵, hommes et femmes, originaires d'Asie de l'Est, d'Europe et d'Afrique du Sud. Avant le début de la première rencontre, je rencontre le responsable

434 Cf. <http://www.uma.es/estudios/extranj/extranjeros.htm> (site consulté le 16 juillet 2009).

435 Cristóbal nous a précisé que le benjamin du groupe avait 17 ans. Lors de la deuxième observation, un septième apprenant, un retraité, a participé à la rencontre.

du centre, qui me présente à Cristóbal. Je suis frappé par l'ouverture d'esprit que je perçois chez Cristóbal, ainsi que par sa grande disponibilité et les facilités qu'il m'accorde. Je confirme une dernière fois, auprès du responsable du centre et de Cristóbal, que j'ai bien le droit d'installer un caméscope dans la salle de classe et de filmer. La salle dans laquelle a lieu la rencontre a une taille plus réduite⁴³⁶ que la moyenne des salles où j'ai mené des observations auparavant : contrairement aux terrains antérieurs, je ne peux pas m'installer au fond de la salle car il n'y en a tout simplement pas. Je m'installe sur un côté, éloigné de la porte. Le placement du caméscope entraîne des difficultés : je décide de le placer dans le coin entre le tableau et les fenêtres, derrière le fauteuil de Cristóbal ; cela me donne une vision d'ensemble du groupe ainsi que de Cristóbal. Au début de la première rencontre, Cristóbal explique au groupe la raison de ma présence, ainsi que de la présence du caméscope ; je reste un observateur non-participant, or, la taille de la salle rend parfois difficile mon intention de passer inaperçu : environ 50 minutes après le début de la rencontre, l'enseignante responsable d'animer les séances de pratique orale frappe à la porte pour accompagner une apprenante qui commence sa formation ce jour-là. Cette enseignante semble croire que je suis un nouvel apprenant qui commence également sa formation ; elle est par ailleurs surprise de voir un caméscope derrière Cristóbal. Je dois ainsi sortir momentanément de mon silence pour expliquer brièvement qui je suis et ce que je fais. Cet incident provoque que les deux enseignants et les apprenants rient. Une fois que l'enseignante prend congé, peu avant une brève pause, Cristóbal explique à l'apprenante qui vient d'arriver la raison de la présence d'un caméscope dans la salle. Après la pause, l'observation se déroule sans qu'aucun participant ne thématise ni la présence du caméscope ni la mienne. Je prends des notes et veille au changement de la cassette.

La deuxième observation auprès de Cristóbal a lieu une semaine plus tard, le lundi 21 avril 2008, entre 9h et 11h ; elle se déroule dans une autre salle plus grande, au fond de laquelle je m'installe. Je peux ainsi avoir une vue directe sur Cristóbal, ce qui m'oblige en revanche à filmer le dos des apprenants. Une autre différence par rapport à l'observation antérieure est la présence d'un apprenant adulte retraité originaire d'Europe : pour autant que je sache, aucune explication ne lui est donnée sur ma présence, ni sur celle du caméscope. Les conditions de cette deuxième observation sont similaires à celles de l'observation précédente : je reste un observateur non-participant, je prends des notes et veille au changement de la cassette.

Avec l'autorisation du responsable des CEE et de Cristóbal, et une fois que la deuxième rencontre

⁴³⁶ Environ quatre mètres de large pour quatre de long.

est terminée, je m'adresse aux apprenants afin de leur demander de participer à un groupe de discussion. Je profite de l'occasion pour leur expliquer personnellement la raison de ma présence, ainsi que pour répondre à leurs questions. Ce premier contact se déroule principalement en anglais, mais aussi en espagnol. Une fois que ma proposition est saisie, j'échange des adresses électroniques avec le groupe afin d'essayer de fixer une date pour le groupe de discussion. J'ai l'accord de cinq des sept apprenants. Finalement, j'en rencontre seulement trois, en deux fois : je rencontre d'abord ED, originaire d'Afrique du Sud. Cette rencontre a lieu le lendemain de la deuxième observation, le mardi 22 avril 2008, dans une salle du bâtiment CEE, entre 8h et 9h, juste avant le début de son cours avec Cristóbal. L'entretien dure environ 25 minutes ; il se déroule exclusivement en anglais. Je pose à ED des questions sur ses expériences comme apprenant de L2, et plus particulièrement comme apprenant d'espagnol L2 à Malaga. Avec l'accord verbal d'ED, l'entretien est enregistré avec un dictaphone numérique ; à la fin je présente à ED un document⁴³⁷ rédigé en anglais dans lequel est précisée l'utilisation que je compte faire des données. Nous signons tous les deux le document et chacun en garde une copie. Un deuxième entretien a lieu le lendemain, mercredi 23 avril 2008, entre 13h et 14h, avec d'EG, d'origine asiatique, et LC, d'origine européenne. Cet entretien se déroule en espagnol et en anglais, il dure 25 minutes environ. Je pose des questions aux apprenants sur leurs expériences comme apprenants de L2, notamment d'espagnol L2 à Malaga. Avec leur accord verbal, l'entretien est enregistré à l'aide d'un dictaphone. À la fin de la rencontre, je présente à chaque apprenant un document⁴³⁸ similaire à celui que j'ai présenté à ED la veille. Je donne aux apprenants le choix entre deux documents, l'un rédigé en espagnol, l'autre rédigé en anglais. Les deux apprenants signent le document, chacun en garde une copie.

Encouragé par l'impression positive laissée par les entretiens d'auto-confrontation réalisés du terrain écossais en intégrant les deux types de supports mnésiques, je décide de ne pas réessayer avec Cristóbal l'expérience d'un entretien d'auto-confrontation immédiatement après les observations – comme cela a été le cas à Paris, auprès de Marie-Fabienne et Naomi. Aussi, je décide d'accomplir d'abord un travail de repérage de séquences que je transcris par la suite avant de demander à Cristóbal un entretien d'auto-confrontation ; je comprends que ma décision peut compromettre la capacité de Cristóbal à se souvenir des situations de classe que je viens d'observer, et sur lesquelles je compte l'interroger quelques mois plus tard ; je crois à l'époque pouvoir achever les transcriptions dans un délai de deux mois environ, ce qui s'avère finalement impossible. Je conviens avec

437 Ce document se trouve dans le volume d'annexes (§ H. Apprenants).

438 Ces documents se trouvent dans le volume d'annexes (§ H. Apprenants).

Cristóbal de reprendre contact durant l'été afin de mener lesdites d'auto-confrontations.

4.2.6. Deuxième terrain revisité: entretien d'auto-confrontation à Paris auprès de Marie-Fabienne.

Après une première analyse des entretiens hybrides auprès de Naomi et de Marie-Fabienne, et encouragé par le déroulement des entretiens d'auto-confrontation en Écosse, je décide d'organiser une deuxième rencontre avec Marie-Fabienne et Naomi et mets à profit ma présence à Paris, où je me rends en tant que participant à un colloque international organisé par l'IDAP⁴³⁹. Je reprends contact avec Marie-Fabienne et Naomi fin mars pour leur demander de me recevoir une deuxième fois. Finalement, je rencontre seulement Marie-Fabienne – en raison de son emploi de temps chargé, Naomi ne trouve pas le temps pour me recevoir.

L'entretien d'auto-confrontation auprès de Marie-Fabienne a lieu le mercredi 11 juin dans une salle du bâtiment Censier de Paris 3 à partir de 14h30. La rencontre dure 2 heures 10 minutes. Marie-Fabienne est confrontée à des extraits choisis à partir de la première observation du 16 novembre 2007 – en juin 2008 j'avais eu le temps d'explorer uniquement les données correspondant à cette première observation. Avec l'accord verbal de Marie-Fabienne, l'entretien d'auto-confrontation est enregistré à l'aide d'un dictaphone. Nous utilisons deux exemplaires des transcriptions ; par ailleurs, les enregistrements originaux sont stockés dans mon ordinateur, en formats audio et vidéo. Je propose à Marie-Fabienne de lire et d'écouter ensemble les extraits sélectionnés et lui donne les consignes habituelles – correction ou complétion des erreurs dans les transcriptions, verbalisation du ressenti en lisant et écoutant les extraits, verbalisation de la logique derrière ses actions. Je m'occupe de la marche et l'arrêt des extraits en suivant les indications de Marie-Fabienne. J'informe à Marie-Fabienne que les enregistrements vidéo sont aussi disponibles : elle me demande à plusieurs reprises de lui passer la vidéo, après avoir lu les transcriptions et écouté les extraits audio.

Mon impression à la fin de l'entretien d'auto-confrontation auprès de Marie-Fabienne est positive. En revanche, elle exprime quelques réticences du fait que les situations de classe datent d'il y a sept mois. J'ai l'impression d'établir un véritable dialogue avec elle par rapport à son ressenti, ainsi qu'à la logique derrière ses actions. Marie-Fabienne se montre très généreuse avec le temps qu'elle m'accorde, ce qui me permet de faire des allers-retours fréquents dans les transcriptions.

439 Ce colloque a lieu en Sorbonne les 9 et 10 juin 2008 (http://www.interactions-didactiques.net/idap_2008.html, page consultée le 10 septembre 2009).

4.2.7. Quatrième terrain : Premiers contacts avec Almeria.

Une fois les observations de classe auprès de Cristóbal au CEE de l'Université de Malaga achevées et n'ayant pas réussi à engager la participation d'autres enseignants du centre, mon co-directeur de thèse me propose de me tourner vers un contexte institutionnel qui remplace le milieu universitaire ; il me propose d'aller observer un enseignant à l'École Officielle de Langues Étrangères⁴⁴⁰ de Malaga (EOL). La solution que mon co-directeur de Malaga me propose me semble pertinente car certaines des spécificités des enseignements proposés par l'EOL de Malaga⁴⁴¹ sont proches de celles des terrains universitaires sur lesquels j'ai réalisé des observations travaillé auparavant. En effet, l'EOL de Malaga est une institution publique qui propose des formations diplômantes auprès d'un public adulte. Par ailleurs, la situation de mon co-directeur au sein de l'EOL de Malaga – il est étudiant d'anglais dans un groupe animé par la Responsable des Enseignements de l'EOL – laisse prévoir la facilité de la possibilité que la mise en œuvre du travail de terrain se déroule plus aisément. À la suite de la médiation de mon co-directeur je me rends à l'EOL de Malaga fin juin, où je rencontre la Responsable des Enseignements ; elle me met aussitôt en relation avec un enseignant chevronné d'espagnol L2 se disant prêt à me laisser filmer et observer quelques heures de la formation qu'il anime. La rencontre avec l'enseignant me permet de lui expliquer ma situation en tant que doctorant en cotutelle internationale, ainsi que mon projet de recherche – notamment mes expériences de terrain précédentes. Je lui explique également les détails des observations que je compte réaliser, particulier mon intention de filmer ces observations, ainsi que mon besoin de réaliser des entretiens auprès de lui et des apprenants. J'ai une impression positive suite à cette première rencontre, d'autant plus que l'enseignant me propose un plan de travail détaillé, ce qui me fait penser qu'il a déjà participé à des expériences similaires d'observation de classe auparavant. En effet, il me propose sans filmer à plusieurs séances dans un premier temps, afin de permettre aux apprenants de se familiariser avec ma présence, et de réaliser des enregistrements vidéo ensuite. Nous convenons de reprendre contact après les vacances d'été, vers la mi-septembre, afin de fixer un calendrier d'observations plus précis.

440 En Espagne, les EOL sont des institutions publiques qui dépendent directement du Ministère de l'Éducation Espagnol ou bien du Conseil de l'Éducation de chaque gouvernement régional (<http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/ensenanza-idiomas.html>, site consulté le 16 juillet 2009). La plupart des régions espagnoles comptent des EOL : l'Andalousie, par exemple, compte 29 EOL (<http://www.eoooli.org/>, site consultée le 16 juillet 2009). Étrangement, l'EOL de Malaga ne figure pas dans la liste des EOL andalouses répertoriées dans ce site). Les EOL sont organisées en départements : chaque département gère les enseignements d'une L2, ainsi que les activités associées à ces enseignements. La plupart des EOL ont des départements qui proposent des enseignements en langues anglaise, française et allemande ; certaines EOL proposent des formations en langues asiatiques comme le chinois et le japonais, ou bien en langue arabe. Enfin, certaines EOL, dont celle de Malaga, ont des départements d'espagnol qui proposent des enseignements d'espagnol L2.

441 <http://www.eoimalaga.com/> (page consultée le 16 juillet 2009).

Je passe les mois de juillet, août et septembre à transcrire et analyser les observations réalisées auprès de Cristóbal. Je participe à deux colloques internationaux dans les Universités de Murcie et de Valence, en Espagne, au cours desquels je présente des analyses des terrains écossais et français. Je participe également à un séminaire à l'Université Autonome de Barcelone, au cours duquel je co-anime une data session pendant laquelle un extrait de notre corpus écossais est analysé collectivement par les assistants. Vers la mi-septembre 2008, comme prévu, je reprends contact avec l'enseignant d'espagnol L2 de l'EOL de Malaga : je le rencontre personnellement dans le Département d'Espagnol L2 du centre. Je récapitule les conditions convenues trois mois auparavant. Lorsque je lui rappelle l'utilisation du caméscope, l'enseignant montre son refus. Je lui rappelle que ces conditions ont été abordées lors de notre première rencontre, fin juin dernier, or l'enseignant insiste sur le fait que je ne l'ai jamais informé de mon intention de filmer les observations. Je lui explique que les données ne seront pas divulguées, ce que je suis en mesure de garantir par le contrat signé par toutes les parties concernées ; l'enseignant insiste sur les risques entraînés par l'enregistrement vidéo des apprenants qui peuvent se trouver en situation irrégulière. Je propose finalement de remplacer le caméscope par des enregistrements audio, ce qu'il refuse également. L'enseignant me fait part de sa méfiance envers moi, ainsi que de son désintérêt pour mon projet de recherche, remettant ainsi en cause sa participation. Je lui fais donc part à mon tour de mes doutes quant à son honnêteté, ce qui termine de condamner toute possibilité d'entente.

N'ayant pas de perspectives claires par rapport à la possibilité d'organiser une deuxième observation à Malaga dans des proches délais, la pertinence de continuer mon séjour académique à l'Université de Malaga est remise en question. Ayant préalablement obtenu l'accord du directeur de mon UFR, ainsi que de ma directrice de thèse en France, pour que mon séjour s'achève au mois de décembre, j'entre en contact avec d'autres EOL andalouses, auprès desquelles je demande des autorisations de mener des observations. Je contacte également le *Centro de Lenguas Modernas* de l'Université de Grenade⁴⁴², et le *Centro de Lenguas* (CL) de l'Université d'Almeria⁴⁴³. La réponse positive du responsable du Centro de Lenguas (CL) de l'Université d'Almeria arrive aussitôt : un rendez-vous est organisé début octobre, au cours duquel est expliquée la nature de ma recherche ainsi que le type d'observations que je souhaite mener dans son centre. Le responsable du CL convoque l'enseignante qu'il a pressentie pour participer au projet, Marta, et je lui présente mon projet. À la fin de la réunion, nous convenons d'accorder une semaine à Marta pour qu'elle réfléchisse et puisse prendre

442 http://www.ugr.es/~clm/html/el_clm/esp/presentacion.htm (page consultée le 16 juillet 2009).

443 <http://cms.ual.es/UAL/universidad/serviciosgenerales/centrodelenguas/index.htm> (page consultée le 16 juillet 2009).

ainsi sa décision en toute liberté. La confirmation de Marta arrive deux semaines plus tard : je suis autorisé à mener des observations dans sa classe à l'Université d'Almeria la semaine du 20 octobre.

4.2.7.1. Réflexions suite aux difficultés rencontrées lors des négociations avec les candidats au rôle d'enseignant-informateur.

Le refus de l'enseignant de l'EOL de Malaga me prend au dépourvu. Il me semble aujourd'hui qu'un pré-contrat aurait été nécessaire afin de laisser une trace écrite précisant les conditions des observations observations, bien que cela n'aurait certainement pas évité le refus de l'enseignant lors de la deuxième rencontre. Sans pour autant vouloir justifier une telle attitude, je comprends que l'enseignant veuille rester le maître de la formation qu'il anime : il me semble qu'il revient au chercheur d'éviter que les négociations n'atteignent un stade où les différends entre les deux parties ne deviennent personnelles. Des efforts conséquents doivent être entrepris afin de faire comprendre aux candidats au rôle d'enseignant-informateur dans le cadre d'un projet de recherche entraînant des observations de classe que le but du dispositif n'est pas de juger les actions de l'enseignant mais de les caractériser en intégrant sa logique personnelle, et donc en comptant sur son aide et sa participation active. La multiplication de moyens à travers lesquels expliquer ce principe fondamental ne peut que prévenir les malentendus, à la base desquels se trouvent bien souvent des différences d'interprétation pouvant mettre en péril le projet.

Lors du rendez-vous avec le responsable du CL et avec Marta à Almeria, j'amène plusieurs documents dans le but de permettre à mes interlocuteurs d'observer par eux-mêmes la manière dont je travaille, ainsi que la forme de mon projet de recherche : je leur donne un aperçu des fichiers audiovisuels, leur montre les transcriptions et les publications scientifiques auxquelles je me réfère. Tout cela sert à leur montrer la transparence de ma démarche, si bien qu'ils me donnent leur accord pour mener des observations dans leur centre.

4.2.8. Troisième terrain revisité : entretien d'auto-confrontation à Malaga auprès de Cristóbal.

Début octobre, alors que je négocie avec le CL de l'Université d'Almeria la possibilité d'y mener ma dernière série d'observations, je reprends contact avec Cristóbal, des CEE de l'Université de Malaga, afin de fixer avec lui un calendrier de rencontres pour les entretiens semi-directifs et

entretien d'auto-confrontation. On se met d'accord sur trois dates : le 9 octobre 2008 pour l'entretien semi-directif, puis le 14 et le 21 octobre 2008 pour les deux entretiens d'auto-confrontation, correspondant aux deux observations menées le 14 et le 21 avril 2008, six mois plus tôt jour par jour respectivement.

Les trois rencontres ont lieu en fin d'après-midi, vers 17h, coïncidant avec la fin de la journée de travail de Cristóbal, dans une salle des CEE de l'Université de Malaga. Avec son accord verbal, les trois rencontres sont enregistrées à l'aide d'un dictaphone. L'entretien semi-directif du 9 octobre 2008 dure 1 heure 10 minutes environ : je pose à Cristóbal des questions concernant sa formation, son expérience comme enseignant, ses enseignements au sein des CEE, ainsi que sur ses idées générales à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des L2. J'ai l'impression que la parole de Cristóbal est fluide : il répond volontiers à mes questions, il ne semble pressé par le temps à aucun moment. Les entretiens d'auto-confrontation ont lieu le 14 et le 21 octobre 2008 : le premier entretien d'auto-confrontation porte sur l'observation du 14 avril 2008, le deuxième entretien d'auto-confrontation porte sur l'observation du 21 avril. Six mois séparent les observations et les auto-confrontations. Cristóbal se réfère à plusieurs reprises à l'influence du temps passé sur sa capacité à se rappeler des situations sur lesquelles je l'interroge : parfois il affirme avoir du mal à se souvenir de certains apprenants. J'ai l'impression que Cristóbal a l'air plus fatigué lors des entretiens d'auto-confrontation ; il se montre prêt à collaborer et à aucun moment il ne me donne l'impression d'être pressé par le temps. Le déroulement des entretiens d'auto-confrontation est identique à celui des entretiens d'auto-confrontation auprès de Candence, Janice et Richard en Écosse, et de Marie-Fabienne en France : j'apporte deux exemplaires des transcriptions des extraits, je propose à Cristóbal de lire et d'écouter les extraits ensemble. Je lui donne les consignes habituelles : corriger, voire compléter, les éventuelles erreurs dans les transcriptions ; verbaliser son ressenti en lisant et en écoutant les extraits ; verbaliser la logique derrière ses actions. Je m'occupe de contrôler l'arrêt et la marche des extraits en suivant les indications de Cristóbal. J'indique à Cristóbal la possibilité de lui passer les extraits vidéo également. La réticence que Cristóbal exprime par rapport à sa capacité de se souvenir des détails des situations analysées me semble assez manifeste au cours des entretiens d'auto-confrontation : il semble souvent avoir du mal à focaliser son attention sur les extraits que je lui présente, il montre une tendance à adopter un discours généralisant, dont la relation avec les données me semble difficile à cerner. Par ailleurs, lors de la lecture et de l'écoute des extraits il ne réagit à peine : je dois l'interroger sur des aspects spécifiques des interactions afin

d'obtenir des verbalisations de sa part. Ainsi, mes échanges avec Cristóbal au cours des entretiens d'auto-confrontation se construisent surtout par le biais de mes relances et de mes interrogations⁴⁴⁴. Cristóbal montre parfois des réactions ponctuelles apparemment spontanées, notamment des sourires, voire des gloussements. Je note le moment dans le passage où ces réactions se produisent, j'attends la fin de l'extrait pour interroger Cristóbal : les explications qu'il donne relèvent d'une perspective de spectateur, plutôt que de participant. Il me semble que Cristóbal découvre des tournures et des nuances dans les situations analysées qui l'interpellent sans pour autant provoquer sa réflexion par rapport à son ressenti original, ou bien par rapport à la logique derrière ses actions. À la fin du deuxième entretien d'auto-confrontation, je présente à Cristóbal un document⁴⁴⁵ où je précise l'utilisation que je compte faire des données. Nous signons tous les deux le document, chacun en garde une copie.

4.2.9. Quatrième terrain : Almeria.

Comme convenu avec le responsable du CL de l'Université d'Almeria et avec Marta, je commence mes observations à Almeria le lundi 20 octobre 2008. La première observation a lieu dans une salle du CL, entre 9h40 et 11h40. Il s'agit d'une formation intensive : le groupe m'est décrit comme ayant un niveau débutant ; il est constitué par six apprenants adultes et jeunes adultes⁴⁴⁶, hommes et femmes, originaires majoritairement d'Europe, à l'exception de GN, originaire d'Amérique du Nord. Je m'installe au fond de la salle, à gauche ; je place le caméscope à ma gauche, en hauteur sur un trépied, ce qui me permet d'avoir une vue directe sur Marta et, parfois, une vue du profil de SB, GN, LC et FR. Deux autres apprenants, PB et SL, restent hors du champ. Je demeure un observateur non-participant : je prends des notes et veille au changement de la cassette.

Ma deuxième observation auprès de Marta a lieu le lendemain, mardi 21 octobre 2008, dans la même salle que la veille, entre 9h40 environ et 11h40 environ. Cette deuxième observation se déroule dans des conditions similaires à celles de la fois précédente. Après le cours, je suis autorisé à m'adresser aux apprenants afin de leur demander de participer à un groupe de discussion. Je conviens avec le groupe qu'on se rencontre une demi-heure plus tard dans une autre salle du CL : six des sept apprenants participent à l'entretien. La langue de communication est principalement l'espagnol, avec des recours occasionnels à l'anglais et au français. La rencontre dure environ 35

444 Ce qui comporte de risques d'imposition de la part du chercheur (Breen et al., loc. cit. : 477).

445 Ce document se trouve dans le volume d'annexes (§ F. Cristóbal).

446 LC, âgée de 18 ans à peine, était la benjamine ; SB, dans la trentaine, était l'ainé du groupe.

minutes : je pose aux apprenants des questions concernant leurs expériences en tant qu'apprenants d'une L2, et plus particulièrement en rapport avec leur expérience comme apprenants d'espagnol L2 au CL de l'Université d'Almeria. Avec l'accord verbal des apprenants, l'entretien est filmé. Aucun contrat n'est passé aux apprenants.

Le lendemain, mercredi 22 octobre 2008, dans une salle du CL, aux alentours de midi, je réalise l'entretien semi-directif auprès de Marta. La rencontre dure 55 minutes environ. Je pose à Marta des questions par rapport avec sa formation, son expérience comme enseignante d'espagnol L2, et ses idées à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage des L2. J'ai l'impression que Marta engage aisément l'échange : sa parole semble fluide, elle ne semble pas pressée par le temps. Avec son accord verbal l'entretien est enregistré à l'aide d'un dictaphone.

Le lendemain, jeudi 23 octobre 2008, dans une salle du CL de l'Université, entre 9h45 environ et 11h50 environ, je réalise ma dernière observation auprès de Marta. Cette troisième observation se déroule dans des conditions similaires à celles des deux observations précédentes. À la fin de l'observation, je m'adresse à Marta afin de convenir avec elle d'une date possible pour la réalisation de l'entretien d'auto-confrontation, une fois les transcriptions complétées : nous accordons de reprendre le contact début décembre. Je passe la fin du mois d'octobre et le mois de novembre à transcrire et à analyser les observations de classe de Marta. Fin novembre je reprends contact avec elle afin de trouver une date pour la réalisation de l'entretien d'auto-confrontation ; Marta me propose de me recevoir en fin d'après-midi le jeudi 10 décembre 2008 dans son bureau au CL de l'Université d'Almeria, soit six semaines après la fin des observations. J'apporte au rendez-vous deux exemplaires des transcriptions des extraits que j'ai sélectionnés, ainsi que mon ordinateur portable, dans lequel sont stockés les fichiers audio et les extraits vidéo. J'explique à Marta le principe de l'entretien d'auto-confrontation : je lui propose de lire et d'écouter ensemble les extraits sélectionnés ; je lui donne les consignes habituelles : corriger, voire compléter, les éventuelles erreurs dans les transcriptions ; verbaliser son ressenti en lisant et en écoutant les extraits, ainsi que la logique derrière les actions. Je me charge de contrôler la marche et l'arrêt des extraits, en suivant les indications de Marta.

Il y a beaucoup de circulation dans le bureau dans lequel se déroule l'entretien d'auto-confrontation : des collègues de Marta viennent à plusieurs reprises s'adresser à elle ; à un moment donné un

collègue s'installe dans un bureau en face du bureau de Marta. Tout au long de la rencontre, Marta reçoit des appels sur le téléphone du bureau et sur son téléphone portable ; les interruptions sont fréquentes. J'ai l'impression que Marta ressent une certaine fatigue ; elle m'explique qu'elle a eu plusieurs cours durant la matinée. Après quelques temps, je lui propose de faire une pause, ce qu'elle accepte. La rencontre dure 2 heures 10 minutes environ ; avec l'accord verbal de Marta je l'enregistre à l'aide du microphone intégré dans mon ordinateur portable.

Au début de l'entretien d'auto-confrontation, Marta montre quelques réticences par rapport à sa capacité à se souvenir des situations de classe vieilles de six semaines. À ce propos, je trouve que certaines de ses verbalisations ne vont pas dans le sens de mes questions : je la trouve parfois approximative, elle semble se servir de certains repères dans les données pour réfléchir à des idées générales, qui dépassent le cadre concret des situations observées et reproduites par les données. Je ressens souvent sa surprise, exprimée par des éclats de rire ; lorsque je lui demande de justifier ses réactions, Marta propose des explications qui semblent porter sur des aspects des actions déployées par les apprenants qui semblent lui avoir échappée lors de l'événement original. Je me sens obligé à plusieurs reprises de faire des relances afin de m'efforcer de diriger l'échange dans la direction qui m'intéresse ; ce faisant, j'impose des idées à Marta. Souvent, ces échanges servent à contraster mes interprétations de certaines interactions analysées avec celles de Marta : dans ces cas-là, Marta semble réussir à justifier ses actions dans des termes qui, bien que relevant d'une tendance à la généralisation, satisfont le type de verbalisation réfléchi sur la propre pratique personnelle que j'attends. À la fin de la rencontre je présente à Marta un document⁴⁴⁷ où je précise la manière dont je compte traiter les données recueillies ; nous signons tous les deux le document, chacun en garde une copie.

4.2.10. Ligne chronologique : synthèse des quatre terrains.

Je conclus ce journal de bord avec la présentation du graphique ci-dessous, où sont réunies de manière concise et chronologique les dates fondamentales de mon travail de terrain, tel qu'il s'est déroulé sur les quatre contextes que je viens d'évoquer :

447 Ce document se trouve dans le volume d'annexes (§ G. Marta).

Date	Activité
Avril 2007	<ul style="list-style-type: none"> – Premier terrain : observations de classe auprès de Candence, Janice et Richard au Language Centre de l'Université de Glasgow. – entretien semi-directif auprès de Candence, Janice et Richard au Language Centre de l'Université de Glasgow. – Entretien collectif auprès des apprenants des groupes de Candence, Janice et Richard au Language Centre de l'Université de Glasgow.
Septembre 2007	<ul style="list-style-type: none"> – Préparation du terrain français : contact avec les enseignants de FLE à Censier.
Novembre 2007	<ul style="list-style-type: none"> – Premier contact avec l'Université de Malaga. – Deuxième terrain : observations de classe auprès de Marie-Fabienne à l'UFR DFLE, Paris 3. – Entretien collectif auprès des apprenants du groupe de Marie-Fabienne à l'UFR DFLE, Paris 3. – Entretien hybride entretien semi-directif-entretien d'auto-confrontation auprès de Marie-Fabienne à l'UFR DFLE, Paris 3.
Décembre 2007	<ul style="list-style-type: none"> – Deuxième terrain : première observation de classe auprès de Naomi à l'UFR DFLE, Paris 3.
Janvier 2008	<ul style="list-style-type: none"> – Deuxième terrain : deuxième observation de classe auprès de Naomi à l'UFR DFLE, Paris 3. – Entretien collectif auprès des apprenants du groupe de Naomi à l'UFR DFLE, Paris 3. – Entretien hybride entretien semi-directif-entretien d'auto-confrontation auprès de Naomi à l'UFR DFLE, Paris 3.
Février 2008	<ul style="list-style-type: none"> – Début de notre séjour académique à l'Université de Malaga. – Rencontre avec la directrice des formations d'espagnol L2 à l'Université de Malaga.
Mars 2008	<ul style="list-style-type: none"> – entretien d'auto-confrontation auprès de Candence (2 séances), Janice et Richard (1 séance) au Language Centre de l'Université de Glasgow.
Avril 2008	<ul style="list-style-type: none"> – Troisième terrain : observations de classe auprès de Cristóbal au CEE de l'Université de Malaga. – Entretien individuel auprès de l'apprenant ED du groupe de Cristóbal au CEE de l'Université de Malaga. – Entretien collectif auprès des apprenants EG et LC du groupe de Cristóbal au CEE de l'Université de Malaga.
Juin 2008	<ul style="list-style-type: none"> – entretien d'auto-confrontation auprès de Marie-Fabienne à l'UFR DFLE, Paris 3 (1 séance).
Septembre 2008	<ul style="list-style-type: none"> – Deuxième contact avec l'EOL de Malaga : échec des négociations. Premiers contacts avec l'Université d'Almeria.
Octobre 2008	<ul style="list-style-type: none"> – entretien d'auto-confrontation auprès de Cristóbal au CEE de l'Université de Malaga (2 séances) – Quatrième terrain : observations auprès de Marta au CL de l'Université d'Almeria. – Entretien collectif auprès des apprenants du groupe de Marta au CL de l'Université d'Almeria.
Décembre 2008	<ul style="list-style-type: none"> – entretien d'auto-confrontation auprès de Marta au CL de l'Université d'Almeria (1 séance).
Janvier 2009	<ul style="list-style-type: none"> – Fin du séjour académique en Espagne, retour en France.

Tableau 4 : Synthèse des quatre terrains : Glasgow, Paris, Malaga et Almeria.

4.2.11. Les groupes de discussion auprès des apprenants.

Comme nous venons de l'indiquer, des groupes de discussion auprès d'apprenants volontaires ont été organisés dans nos quatre terrains. Nous avons recueilli au cours de ces rencontres l'avis des apprenants participant par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage d'une L2.

Notre intérêt porte sur la manière dont sept enseignants se représentent leur métier d'enseignant de L2. Nous nous sommes donné les moyens de problématiser, dans un premier temps, et d'approcher cette question, devenu notre objet de recherche : nous avons mis en place un dispositif de recherche comportant des observations, des analyse d'interactions et des entretiens (§ 4.1) par le biais desquels nous avons établi un dialogue avec les enseignants afin de réfléchir ensemble à la logique derrière certaines des actions qu'ils ont déployée au cours des observations que nous avons réalisées auprès d'eux. La valeur des données obtenues au cours des groupes de discussion auprès des apprenants est loin d'être aussi clairement définie : le temps et l'attention que nous avons accordé à la subjectivité des apprenants participant aux différentes rencontres que nous avons observée est nettement inférieure à ceux que nous avons accordés à nos sept enseignants-informateurs : nous avons affirmé plus haut (§ 4.1.3.2) les risques de reconstruction qu'entraîne l'entretien ; dans le cas des avis obtenus auprès des apprenants, ce risque nous semble d'autant plus important que notre capacité à approfondir ces avis a été limité dans chaque terrain à une seule rencontre au cours de laquelle tous les participants ne se sont pas exprimés avec le même engagement.

C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas prendre en compte ces données dans la troisième partie d'analyse : en effet, nous ne saurions à quelles réalités elles font référence, ni de quelle manière nous pourrions les faire dialoguer avec les données obtenues auprès des enseignants. Les données obtenues au cours des groupes de discussion de chaque terrain se trouvent dans le volume d'annexes⁴⁴⁸, classés par ordre chronologique.

448 § H. Apprenants.

Synthèse.

Nous tenions à ce que ce journal de bord trouve une place dans ce travail. Les difficultés, mais aussi les satisfactions qu'a entraînées l'organisation d'un travail de terrain reparté sur quatre contextes différents nous a permis d'apprendre de leçons importantes à l'égard de la recherche qualitative en didactique des L2.

Il y a deux apprentissages principaux que nous avons faits au cours de notre travail de terrain, sur lesquels nous avons insisté. D'une part, il est capital que l'entretien d'auto-confrontation se déroule dans de conditions optimales, incompatibles avec toute urgence ou précipitation : l'entretien d'auto-confrontation exige un temps d'adaptation ; cette adaptation donne au chercheur des clés qui lui permettront éventuellement de décoder la parole de l'enseignant-informateur avec davantage de précision car respectant les termes propres employés par cet informateur. L'entretien d'auto-confrontation entraîne un mode de communication peu habituel, dont la procédure doit être pratiquée autant de fois que possible avec l'informateur, jusqu'à ce qu'il puisse retrouver sa voix, jusqu'à ce qu'il se trouve à l'aise dans ce cadre particulier.

Il est probable qu'un projet de recherche comportant des observations et des vidéo-enregistrements ne provoque la méfiance des responsables et des enseignants. Lors de la présentation de son projet, le chercheur doit montrer sa transparence, notamment pour ce qui concerne sa démarche méthodologique. Cela ne veut pas dire qu'il doive dévoiler des aspects particuliers de la recherche qu'il mène s'il craint que cela n'influence les observations. Bien que la capacité du chercheur à se montrer comme quelqu'un de confiance demeure importante, les détails de sa recherche peuvent être dévoilés par étapes. Il est capital que le chercheur, les responsables et les enseignants-informateurs se mettent d'accord sur les conditions de la recherche : cela peut être simplifié à travers des pré-contrats dans lesquels les conditions seraient précisées et rédigées après négociation.

5. Analyse des représentations des enseignants observés.

« [...] in order to understand teaching, we must understand how thoughts get carried into actions », (Shavelson et Stern, 1981 : 457).

« While we may arrive at crudely accurate maps of teaching by studying it from the outside in, we will not grasp what is truly happening until the people who are doing it articulate what they understand about it. » (Freeman, 2002 : 11).

Sommaire

- 5.1. Synthèse des parcours personnels et professionnels, des principes pédagogiques et personnels des sept enseignants observés
- 5.2. Décrire l'interaction au travers du comportement observable des enseignants : analyser les actions, sonder les traces de prises de décisions, se rapporter aux principes, engager l'auto-confrontation

Dès le début de ce travail nous avons affirmé notre adhésion à une conception multiple de l'identité de l'individu : du fait que son existence sociale se déroule dans des contextes divers, ses capacités d'être en société sont également variées. Ces façons d'être peuvent être déterminées par les objectifs de l'individu – ses éventuels projets identitaires –, par sa manière de se représenter la situation à laquelle il participe, ainsi que par la l'ordre sociale, voire les normes, régulant un contexte quelconque où l'individu peut agir ponctuellement : l'ordre institutionnel qui peut opérer dans certains espaces sociaux – assujettis à des objectifs particuliers, favorisant la prise de certains rôles, encourageant des schémas discursifs spécifiques – peut limiter les capacités d'être de l'individu, si bien qu'il devra soit accepter que l'éventuelle interaction qu'il co-construit se déroule selon des principes préalables, soit sonder les limites de cet ordre social spécifique, et ce à son propre risque

449

Nous avons décrit la rencontre en classe de L2 à laquelle participent l'enseignant et les apprenants comme relevant d'un ordre institutionnel : il est des objectifs, des rôles, des attentes, ainsi qu'une manière de procéder, qui sont reconnus et généralement acceptés par tous les participants. Les apprenants viennent à la rencontre pour, entre autres, apprendre une L2 : pour cela, ils acceptent de réaliser une série d'activités censées favoriser leur processus d'apprentissage. Il revient à l'enseignant de sélectionner les d'activités, voire les tâches – bref, de matérialiser le dispositif –, que les apprenants devront manipuler au cours de la rencontre, ainsi que la manière et l'ordre dans lequel celles-ci seront accomplies. Lors de la rencontre en classe de L2, l'enseignant agit donc, comme un facilitateur de l'apprentissage des apprenants (§ 3.2.1.2) : il joue un rôle de *médiateur*

449 Cf. Goffman (1959 ; 1967), § 1.1.

entre les éventuels problèmes rencontrés⁴⁵⁰ par les apprenants et l'objet d'apprentissage tel qu'il se matérialise dans le dispositif d'apprentissage – la L2, dont l'enseignant est censé être un expert par rapport aux apprenants. L'enseignant est par ailleurs un *décideur* : il prend des décisions avant la rencontre – lors de la préparation de celle-ci – pendant la rencontre – il fait des ajustements au fur et à mesure que ses décisions préalables deviennent des instructions données aux apprenants en fonction des indices qu'il perçoit chez ceux-ci – et après la rencontre – il prépare la rencontre suivante en fonction de ce qu'il a appris au cours de celle qui se termine ; il prend en compte les indices par rapport au processus d'apprentissage des apprenants, ainsi que l'éventuel programme.

Dans les décisions de l'enseignant pèsent aussi son expérience – l'enseignant peut avoir une idée sur l'efficacité de telle ou telle activité, sur les compétences des apprenants – et ses propres préférences : une même activité peut être approchée de deux façons distinctes par deux enseignants différents, de la même manière qu'une même instruction peut être donnée différemment en fonction de l'enseignant qui la donne, ou encore un échange avec les participants peut être géré différemment selon l'enseignant, voire selon le temps disponible, selon le moment dans l'année, selon le groupe... Une formation d'enseignants de L2 qui tend vers la homogénéisation – à supposer qu'elle existe – ne garantit ni des enseignants ni des enseignements homogènes, encore moins identiques (§ 3.4) : l'individu multiple qu'il y a dans tout enseignant – l'enseignant n'étant que l'une des facettes de cet individu, la salle de classe n'étant que l'un des contextes où cet individu peut *être* – détermine la manière de faire, voire la manière de faire faire. La notion de formatage empruntée à l'analyse conversationnelle (§ 1.3.3) nous aide à comprendre comment, outre ce qu'on dit et ce qu'on fait, la manière dont on dit et dont on fait peuvent porter un sens qui complète, voire qui modifie⁴⁵¹, ce qui est dit et ce qui est fait. De par sa propre multiplicité, l'individu peut se donner les moyens de flexibiliser le caractère a priori institutionnel d'une situation, en l'occurrence d'une rencontre de classe, en projetant d'éventuelles traces identitaires autres que celles reconnues par l'ordre social à l'œuvre lors de la rencontre⁴⁵².

Depuis le début de ce travail nous suggérons que l'espace discursif que co-construisent les participants de la rencontre en classe de L2 peut être peuplé par des identités autres que celles d'enseignant et d'apprenant reconnues par l'institution. Nous avons aussi proposé que ces autres identités non strictement institutionnelles ont une fonction relationnelle (cf. Richards, 2006) : la

450 Des problèmes vraisemblablement provoqués par la déstabilisation vécue par les apprenants face à un code qu'ils ne maîtrisent pas (niveaux phonétique, lexicale, syntaxique, culturelle, ...). Cf. la notion de « nativisation » (Demazière et Narcy-Combes (2005 : 49 ; Narcy-Combes, op. cit. : 27), § 2.1.1.

451 Par exemple, suggérer implicitement le contraire de ce qu'on dit en fonction de comment cela est dit, ce que certains catégorisent comme de l'ironie (Attardo, 2000 ; Wilson, 2006). Nous verrons plus tard que l'implicite et l'ironie font partie de la manière d'être enseignant de Richard (§ 5.2.3).

452 Le « style » d'enseignant dont parle Cicurel (2005).

gestion, par l'enseignant, des interactions parmi les participants à la rencontre en classe de L2, d'une part, et, d'autre part, ses réactions⁴⁵³ aux actions ponctuelles déployées par les apprenants participants sont les deux chantiers majeurs de notre recherche ; nos observations suggèrent que c'est autour de ces deux moments discursifs – la gestion de l'interaction et les réactions de l'enseignant – que l'enseignant peut mobiliser des identités ponctuelles, en l'occurrence autres que les institutionnelles, par le biais desquelles ferait surface sa façon personnelle de faire cours, d'agir face aux apprenants participants, d'*être* enseignant : certaines manières de faire – notamment le rire et l'humour légitimés par l'enseignant, voire par les apprenants, ainsi que le recours par l'enseignant à son vécu, voire l'encouragement auprès des apprenants à ce qu'ils aient recours au leur – ainsi que certains phénomènes discursifs – outre le schéma en trois temps⁴⁵⁴, les apprenants s'auto-désignent parfois en tant qu'interlocuteur suivant (McHoul, 1978) – peuvent ainsi être ponctuellement légitimés.

Avant de passer à l'analyse de nos données il nous semble nécessaire de faire un exercice d'auto-critique. Lors des occasions que nous avons eues de présenter notre travail devant nos pairs on nous a souvent fait remarquer des aspects de notre méthodologie susceptibles d'être améliorés : notre recours à l'analyse conversationnelle a suscité, nous semble-t-il, le plus de commentaires critiques. Comme nous l'avons déjà précisé, l'analyse conversationnelle est censée porter un regard non conditionné⁴⁵⁵ sur des données recueillies dans des situations de communication dite naturelle et spontanée (§ 1.3.3). Or, il est aussi des occasions où l'analyse conversationnelle scrute la manière dont les participants co-construisent la situation à laquelle ils participent en fonction de leur (non-) observance du caractère dit institutionnel de celle-ci : on parlerait là d'une analyse conversationnelle qui s'intéresse à la manière dont des situations institutionnelles spécifiques déterminent la participation des interactants (§ 1.3.4). Nous avons recours à l'analyse conversationnelle – en l'intégrant dans un dispositif de recherche plus large – afin de repérer la manière dont l'un des participants à une situation a priori institutionnelle – l'enseignant dans la rencontre en classe – réagit aux actions que déploient les autres participants – les apprenants.

Nous avons vu comment l'analyse conversationnelle peut servir à établir le caractère systématique d'un phénomène, langagier ou autre, dans une situation sociale spécifique (§ 1.3.1) ; or, elle peut aussi déterminer le caractère non systématique d'un phénomène, qui sera traité par la suite comme une occurrence ponctuelle, voire comme une action déviante (§ 1.3.1). Nous assumons ainsi le regard conditionné que nous portons sur nos données ; or, nous nous posons la question suivante :

453 Ces réactions étant comprises comme des décisions prises dans le vif de l'interaction avec les participants.

454 Cf. schéma IRF (§ 2.3.2).

455 C'est ce que nous avons appelé une analyse conversationnelle pure en reprenant Ten Have (1999), § 1.3.4.

notre regard conditionné, l'est-il plus ou moins que celui de l'analyse conversationnelle pour la RAL (§ 1.3.5), dont l'attention est souvent portée vers ce que les apprenants à une interaction traitent comme des occasions d'apprentissage ? Nous entendons bien, l'intérêt que montre l'analyse conversationnelle pour la RAL par rapport aux orientations des apprenants est cohérent avec la perspective émique préconisée par les conversationnalistes⁴⁵⁶ ; or, il nous semble que le regard de l'analyse conversationnelle pour la RAL est conditionné du fait qu'elle accepte que les situations qui font l'objet de son analyse soient construites autour d'un objectif précis – l'apprentissage d'une L2 – vers lequel les participants s'orientent éventuellement. Notre regard – notre recours à l'analyse conversationnelle – est conditionné car il entraîne une ouverture dans une autre direction : celle de l'attention aux actions déployées par l'enseignant, ainsi qu'à ses décisions, lors de la situation, a priori institutionnelle, de la rencontre en classe : nous nous intéressons à ce que l'enseignant traite comme des occasions de *faire cours* – ce qui implique l'observance de l'ordre institutionnel a priori – ainsi qu'à ce qu'il traite comme des occasions de *faire autrement*, voire de s'orienter vers des comportements, des fonctions et des rôles non strictement institutionnels – ce qui implique une certaine manière de gérer l'interaction avec et parmi les apprenants – légitimation du rire, recours au vécu, traitement ludique du vécu des apprenants, ou encore désaffiliation (§ 1.3.2).

Nous allons, dans cette troisième partie, mettre en relation les trois ensembles de données que nous avons recueillis dans nos quatre terrains⁴⁵⁷ afin de suggérer des liens parmi ces différentes données. Nous commencerons par une présentation du parcours et du profil de chacun des sept enseignants observés. Nous le ferons en proposant deux tableaux : le premier tableau comporte sept petits tableaux qui regroupent sept catégories extraites des verbalisations des sept enseignants lors de l'entretien semi-directif réalisé auprès de chaque enseignant à la suite des observations de classe ; ces verbalisations portent sur la vision de chaque enseignant sur l'enseignement, ses attitudes et ses théories personnelles. Le deuxième tableau présente les réactions de six des sept enseignants⁴⁵⁸ aux cinq rôles⁴⁵⁹ que nous leur avons proposés au cours de l'entretien semi-directif. Les avis recueillis dans ces deux tableaux serviront à dresser des sortes de cartes des principes de chaque enseignant : ces principes portent sur la manière dont chaque enseignant comprend l'enseignement d'une L2, notamment leur propre enseignement, ainsi que sur leur croyances par rapport à l'apprentissage d'une L2 et sur leur manière de se représenter les relations avec les apprenants (§ 3.4).

456 Pour les conversationnalistes, c'est en fonction de cette perspective émique – celle des participants – que la responsabilité de chaque interactant dans le déroulement d'une interaction peut être rétablie et éventuellement analysée (§ 1.3.3).

457 Université de Glasgow (Écosse), Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France), Université de Malaga et Université d'Almeria (Espagne) (§ 4.2).

458 Comme nous l'avons indiqué dans le journal de bord de la deuxième partie, en raison du temps pressant lors de l'ESD auprès de l'enseignante Naomi à Paris, nous avons dû modifier notre grille de questions (§ 4.2.3).

459 « Éducateur », « personne », « connaissance », « ami », « conseiller » (§ 4.1.3.2).

Ces avis seront mis en perspective avec le commentaire d'extraits tirés des nos observations de classe. Ces observations ont été analysées à la manière de l'analyse conversationnelle : nous avons tâché de reproduire la perspective émique des participants en déterminant leur responsabilité dans la co-construction de l'interaction analysée ; cette responsabilité se traduit par l'observation des orientations des participants aux actions immédiatement antérieures – il importe de préciser ce qui est dit et ce qui est fait, ainsi que la manière dont les choses sont dites et faites. La mise en dialogue des avis des enseignants au cours de l'entretien semi-directif et des actions de classe qu'ils ont déployées lors de la rencontre nous permettra de suggérer des liens entre les principes et les actions. Nous verrons qu'il y a, parfois, des correspondances entre la manière dont un enseignant décrit sa manière d'être enseignant et certaines des actions que celui-ci met en place lors de la rencontre institutionnelle avec les apprenants. Nous verrons aussi la parution de décalages ponctuels entre une pratique, voire une attitude, revendiquée par un enseignant et des actions concrètes. Afin d'essayer de comprendre ces comportements ponctuels vraisemblablement divergents nous avons eu recours à des entretiens d'auto-confrontation (§ 4.1.3.2) qui constituent le troisième ensemble de nos données : ils ont servi à établir un dialogue entre les enseignants et l'observateur au cours duquel les premiers sont devenus des analystes chargés, à la demande de l'observateur, de produire des verbalisations sur leur propre pratique à l'appui des données primaires – les enregistrements audio et vidéo des observations réalisées – ainsi que secondaires – les transcriptions des données primaires (Baude, op. cit.). En présentant aux enseignants ces données primaires et secondaires nous avons voulu stimuler leur mémoire par rapport à des situations spécifiques de contact avec les apprenants ; une fois l'exercice d'évocation engagé, le dialogue établi avec chaque enseignant nous a idéalement permis d'explorer le ressenti, ainsi que les principes, qui ont vraisemblablement été mobilisés et qui ont déterminé, ne serait-ce que partiellement, le comportement observé chez l'enseignant. Nous verrons que les verbalisations produites par les enseignants lors des entretiens d'auto-confrontation suggèrent des réactions telles que la surprise face aux actions concrètes d'un apprenant, la tension provoquée par l'intervention d'un participant, éventuellement jugée comme non pertinente par l'enseignant, ou encore l'envie ponctuelle d'imprimer un ton spécifique à la situation, voire de se montrer d'une manière particulière face aux apprenants.

Nous pouvons ainsi résumer notre démarche de la manière suivante : notre but est de comprendre des actions précises, notamment celles de l'enseignant, observées lors de rencontres en classe. Pour cela, nous tâchons, d'abord, d'attribuer à chaque participant dans l'action sa part de responsabilité dans le façonnement de ladite action, et ce à travers l'analyse conversationnelle. Les résultats de cette première analyse doivent idéalement éclaircir la manière dont les actions de chaque participant déterminent celles du reste des participants. Puisque notre attention est portée sur l'enseignant, nous

essayons ensuite de relier son comportement⁴⁶⁰ à sa pensée, telle qu'il l'a verbalisée, et à l'auto-analyse de sa pratique : les liens proposés entre la pensée – les principes – les actions et l'auto-analyse de la pratique suggèrent des pistes sur (i) comment l'enseignant se représente son métier, comment il se représente son savoir-être enseignant, (ii) si oui ou non certaines des actions déployées par l'enseignant peuvent être ressenties par celui-ci comme une mise en attente momentanée de l'ordre institutionnel, a priori à l'œuvre lors de la rencontre en classe.

Enfin, l'analyse des principes et des représentations que nous présentons utilise comme fil conducteur les sept catégories⁴⁶¹ établies à partir des entretiens semi-directifs auprès des sept enseignants : l'analyse respecte la spécificité de chaque enseignant dans la mesure où leurs avis montrent parfois des positions divergents par rapport aux catégories retenues ; l'analyse entraîne, par contre, des impositions d'ordre étique⁴⁶² en ce sens que nous avons comparé et fait converser des manières de se représenter le métier d'enseignant – celle de chaque enseignant observé – qui n'ont pas de lien réel.

460 Observable à partir de ses actions et de ses réactions aux actions des autres participants. Nous comprenons ainsi le comportement comme l'ensemble d'actions déployées par le participant à une interaction – en l'occurrence un enseignant – dont le sens et la portée sont complétés par la manière dont elles sont déployées.

461 Formation, expérience enseignante et apprenante, attitude envers l'enseignement, vision de son propre enseignement, théories personnelles et rapport avec les apprenants.

462 Nous avons insisté auparavant sur la différence entre étique et émique. Une perspective étique relève des considérations propres à l'analyste, qui projette sa vision du monde sur l'objet à analyser. Une perspective émique donne lieu à des commentaires qui décrivent l'objet à analyser, en l'occurrence tel qu'il a été co-construit par les participants à une interaction, cf. § 1.3.3.

5.1. Synthèse des parcours personnels et professionnels, des principes pédagogiques et personnels des sept enseignants observés.

Nous présentons un tableau comparatif comportant les sept catégories dégagées à partir du discours des enseignants :

- Les catégories « formation », « expérience enseignante » et « expérience apprenante » regroupent des informations présentées par les enseignants sous forme de narration autobiographique.
- La catégorie « attitude et ressenti envers l'enseignement et l'enseignant » réunit des préférences, des appréciations, des descriptions et des jugements de valeur exprimés par les enseignants par rapport à l'enseignement.
- La catégorie « vision et analyse de son propre enseignement » comprend des verbalisations suggérant une volonté certaine volonté chez chaque enseignant par rapport à leurs actions lors d'une situation d'enseignement ; des verbalisations qui suggèrent la répétition de phénomènes, voire une dimension rituelle caractéristique de la rencontre avec les apprenants, ont aussi été classées dans cette catégorie. Contrairement aux verbalisations regroupées dans « attitude et ressenti », celles retenues dans « vision » ont été présentées en tant que des faits, voire des habitudes, exprimés à la première personne (« je », « j'essaie », « normalement » ou « en général »). Puisqu'il s'agit de verbalisations recueillies dans le cadre d'un entretien semi-directif, les commentaires sur la propre pratique des enseignants ne résultent pas d'un exercice d'auto-confrontation, mais d'une co-construction du sens accomplie entre chaque enseignant et l'observateur⁴⁶³.
- La catégorie « théories personnelles » réunit des verbalisations ressemblant à des principes qui conforment une certaine manière de faire chez chaque enseignant ; ces verbalisations ont été exprimées par le biais de modalités épistémiques (Carlo, 1998) qui vont du factuel et pertinent (« c'est une bonne manière de... », « ce n'est pas seulement... mais aussi... »), au jugement (« je pense que », « je crois que ») ; ces verbalisations ont été parfois construites comme des relations de cause à effet (« il faut que... pour que... », « c'est/ce n'est pas parce que... que... »), ou encore comme l'expression par l'enseignant des besoins des apprenants (« ils ont besoin de... », « il leur faut... »), voire comme l'expression d'une obligation (« nous devons... »). Ces « théories personnelles » entraînent des sous-catégories différentes pour chaque enseignant : certaines de ces catégories sont systématiques, le cas d'« apprentissage »

463 Cf. la notion de dialogue des études sur la cognition des enseignants (§ 3.4).

et d'« enseignement » ; d'autres, comme « ambiance », sont récurrentes mais non systématiques ; enfin, il existe des sous-catégories plus locales, comme « culture » ou « langue maternelle vs. langue étrangère ».

- La catégorie « relations⁴⁶⁴ avec les apprenants » réunit des verbalisations par rapport à la valeur de la participation des apprenants dans le cadre d'une rencontre en classe, mais aussi des verbalisations concernant l'ambiance lors de cette rencontre, ainsi que des réflexions qui portent sur le contact entre l'enseignant et les apprenants.

Nous distinguons entre des principes pédagogiques et des principes personnels. Les premiers relèvent des avis des enseignants par rapport à leurs fonctions, leurs rôles et leurs actions, dans le cadre de la rencontre en classe de L2 – elle entraîne des rôles, des fonctions et des objectifs matérialisés autour d'une activité censée entériner un ordre institutionnel. Les principes personnels – inter et intra (§ 1.1.3) – relèvent de la vision de soi de chaque enseignant ainsi que de ses préférences. Ils ne correspondent pas à un ordre institutionnel, mais plutôt à la façon dont l'enseignant peut trouver un espace personnel propre à l'intérieur d'un cadre a priori institutionnel. Les principes personnels informent sur la manière dont l'enseignant trouve du sens à sa propre présence, ainsi qu'à celle des apprenants, dans ce cadre particulier ; ce sens détermine ce qui est possible et impossible, pertinent et non pertinent.

Le classement des verbalisations produites par les enseignants a parfois entraîné des difficultés. En effet, nous avons trouvé que certaines verbalisations pouvaient correspondre à plus d'une des catégories dégagées, si bien qu'il nous a parfois semblé qu'une même verbalisation pouvait intégrer deux catégories⁴⁶⁵. Bien entendu, notre adhésion à une conception plurielle de l'individu (§ 1.1 et § 1.2), donc éventuellement contradictoire, est compatible avec des prises de position vraisemblablement antinomiques chez un même enseignant. Cela rend le travail d'analyse plus difficile, car plus riche, plus nuancé et plus complexe – mais peut-être aussi plus proche de la complexité de l'individu qui l'a produit. Bien que le but de notre analyse soit de caractériser le comportement, ainsi que les images de soi, complexes et éventuellement contradictoires, déployées par des enseignants-informateurs, la manière dont nous avons procédé lors de la mise en relation des éléments différents délivrés par nos informateurs correspond à une approche linéaire, notamment en début d'analyse : on part du linéaire et simple pour tenter d'arriver au systémique et

464 Nous avons manifesté notre adhésion à une interprétation plurielle de l'individu : nous estimons que les relations que celui-ci peut entretenir avec son entourage, en l'occurrence un groupe d'apprenants dans le cadre d'une rencontre en classe de L2, peuvent être aussi plurielles.

465 Si on accepte qu'une verbalisation produite par l'individu dans le cadre d'une réflexion sur ses propres actions peut être associée à une facette particulière de celui-ci, parmi celles nombreuses qu'on pourrait lui attribuer, l'éventualité d'une même verbalisation pouvant correspondre à plusieurs facettes semblerait conséquente avec une conception multiple de l'individu comme ensemble complexe et systémique d'identités en mouvement et (ré)création constants – § 1.1.

complexe. Nous ne suggérons pas pour autant qu'une relation systémique est l'addition d'un ensemble de relations linéaires – mais il faut commencer quelque part.

Avant de passer à la présentation et au commentaire des premières données, nous devons rappeler une question d'ordre terminologique qui porte sur le choix lexical lors de l'entretien semi-directif. Lors des rencontres en tête-à-tête avec les trois enseignants du terrain écossais (§ 4.1.3.2) nous avons employé « rapport », qui entraîne en anglais une connotation positive – il se traduirait par « bonne relation ». La formule que nous avons employée dans nos terrains français et espagnol a été neutre. En effet, nous avons parlé de « relations » en France et de « relaciones » en Espagne. Bien que lors des entretiens semi-directifs nous ayons adhéré à une démarche de description, le choix de certains mots risque d'avoir déterminé les verbalisations produites par les enseignants. Nous en sommes conscient, nous assumons nos choix passés : nous ne choisissons pas nos données, bien que nous participions en partie à leur co-construction – notamment par le biais du dialogue avec les enseignants lors des entretiens semi-directifs.

Ci-dessous nous présentons les sept tableaux qui recueillent les représentations, les croyances et les principes, pédagogiques et personnels, exprimés par les sept enseignants observés. La présentation suit un ordre chronologique. Des commentaires suivent les tableaux.

	Formation	Expérience enseignante	Attitude et ressenti envers l'enseignement	Vision de son propre enseignement	Théories personnelles	Relation avec les apprenants
Candence	<ul style="list-style-type: none"> - Professeur des écoles à la base. - Des formations non précisées en tant qu'enseignant d'anglais pour des adultes. - Formatrice de formateurs (Celta⁴⁶⁶). 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignante d'anglais depuis 30 ans (en avril 2007). - Enseignante d'anglais L2 auprès d'un public d'adultes migrants à la suite de sa formation comme professeure des écoles. - A enseigné toutes sortes d'anglais (général, à des fins spécifiques, L2, LE) à toutes sortes d'étudiant⁴⁶⁷ (enfants, adolescents, adultes, personnes migrantes, professionnels) de tous les niveaux. - A travaillé en Amérique du Sud (Chili, Pérou), en Asie Centrale (Kazakhstan, Sibérie), en Europe de l'est (Pologne) et en Europe (Écosse). - Formatrice de formateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - A adoré sa première expérience comme enseignante auprès des apprenants adultes ; a compris que c'était ce qu'elle voulait faire. - L'enseignant découvre le métier au fur et à mesure ; certains aspects liés à l'enseignement sont développés individuellement par chaque enseignant avec l'expérience. Le métier d'enseignant comporte une dimension d'exploration⁴⁶⁸. - L'enseignant demeure une personne qui peut participer à la communication en classe en fonction de ses propres émotions ; la participation de l'enseignant n'entraîne pas l'imposition de sa vision ni de ses critères. - Les enseignants débutants se représentent le métier d'enseignant comme un processus au bout duquel on devient enseignant : ils ont une tendance à jouer un rôle d'enseignant plutôt artificiel. Être enseignant de L2 n'entraîne pas l'adhésion à un personnage, l'enseignant demeure une personne. - Des moments de déstabilisation peuvent éventuellement avoir lieu avant la rencontre de classe, notamment si elle ne trouve pas les matériels. - Des moments de frustration peuvent éventuellement avoir lieu à la suite de la rencontre si elle a l'impression que celle-ci ne s'est pas déroulée d'une manière satisfaisante, voire si elle n'est pas allée au bout de son plan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Insiste sur l'importance de son rôle de tuteur auprès des étudiants. - Se trouve parfois plus directive qu'elle ne le souhaiterait. - Essaie de répondre aux besoins et aux intérêts des étudiants tout au long de la rencontre de classe. - Le programme ayant été décidé au préalable, ses décisions lors de la préparation de la rencontre consistent essentiellement à choisir les matériels ; elle prend en compte le degré de (non) réussite des matériels déjà testés. - Essaie toujours de prendre en compte la participation des étudiants. - Essaie toujours d'intégrer des activités de salutation et d'introduction telles que des revues de presse, ou bien des échanges à propos du week-end – notamment au début de la rencontre. 	<p>Enseignement et apprentissage d'une L2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il ne s'agit pas de donner aux étudiants de nouvelles connaissances qu'ils n'ont pas, mais plutôt de trouver ce qu'ils ont déjà afin de le faire ressortir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable d'établir une bonne relation avec les étudiants. - Deux semaines après le début de la formation les étudiants s'habituent aux activités d'introduction (revue de presse et échange sur leur week-end) : ils parlent volontiers et spontanément d'aspects de leur vie privée (famille, amis, activités en dehors de la classe). Cette ouverture contribue à ce que l'enseignante ait une bonne relation avec chaque étudiant de manière individuelle, mais aussi avec l'ensemble du groupe. - Informe les étudiants sur des activités sociales qui peuvent avoir lieu (notamment des danses traditionnelles écossaises) ; organise des sorties avec les étudiants (cinéma, bar) ; ce sont des plans qui apparaissent naturellement au cours de la rencontre.
		<p>L'enseignant et la L2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Doit expliquer, prononcer, épeler proprement ; doit utiliser le tableau pour présenter des informations. Cette connaissance de la langue, cette sensibilisation à la langue, est une spécificité du métier d'enseignant de L2 qui n'existe peut-être pas chez des enseignants d'autre matières. - La connaissance de la langue comprend des questions sur l'usage, le registre, des mots tabou, le contexte et la situation. <p>La prestation de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant a la responsabilité d'apprendre à prononcer correctement les noms des étudiants afin que ceux-ci n'aient pas l'impression d'avoir un nom difficile. Cela peut demander de l'enseignant un temps de répétition privé. - Devenir enseignant est quelque chose de naturel, et non pas un processus de conversion. - Les enseignants débutants arrivent à avoir confiance dans leur performance, si bien que leur propre caractère de personne finit par ressortir. - La voix de l'enseignant est un outil important qu'il faut travailler afin de développer des registres différents. Les enseignants débutants ne savent pas se servir de leur voix, ou bien ils l'utilisent d'une manière artificielle, sans faire une distinction entre les moments d'instruction et les moments d'échange. - Les enseignants débutants conçoivent l'enseignement comme une transmission d'information, ils ne sont pas conscients du travail d'explication et d'exemplification implicite. Les enseignants débutants intègrent trop rapidement le rôle d'expert au dépens de la participation des étudiants ; ils doivent apprendre à se sentir à l'aise en intégrant d'autres rôles aussi. 				

466 « Certificate in English Language Teaching to Adults ». Il s'agit d'une formation initiale qui prépare à l'enseignement de l'anglais langue étrangère auprès d'un public d'adultes étrangers ; elle a été conçue par l'Université de Cambridge et s'adresse à des stagiaires ayant peu, d'expérience, voire aucune, dans l'enseignement (cf. <http://www.cambridgeol.org/exams/teaching-awards/celta.html>, site consulté le 19 janvier 2010).

467 Tout au long de l'entretien semi-directif Candence s'est référée aux apprenants comme « les étudiants » : nous avons respecté ses choix terminologiques.

468 Au cours de l'entretien semi-directif Candence est revenue plusieurs fois sur un projet qu'elle a caractérisé comme recherche-action : elle s'est intéressée aux stratégies d'apprentissage de vocabulaire d'un groupe indéterminé d'apprenants. Il nous semble que cette initiative, prise par Candence, illustre son attitude envers l'enseignement.

		S/O.	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant demeure un informateur culturel de la langue cible. - Son style serait différent si elle enseignait dans une école privée de langues ; l'enseignement de l'anglais académique à l'université exige qu'elle soit plus directive car les étudiants ont un but plus défini. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le tableau est un élément important dont elle essaie de se servir systématiquement pour afficher des informations – par exemple des adresses. 	Relation avec les étudiants <ul style="list-style-type: none"> - Il est important d'avoir des séances de tutorat. - Les étudiants doivent voir l'enseignant comme un ami, comme une personne qu'ils peuvent approcher. - Il est possible que l'enseignant devienne un ami des étudiants. 	
--	--	------	---	--	--	--

Tableau 5 : Candence. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.

	Formation	Expérience enseignante	Attitude et ressenti envers l'enseignement	Vision de son propre enseignement	Théories personnelles	Relations avec les étudiants
Janice	- Formation d'un mois chez International House ⁴⁶⁹ à Londres.	- Enseignante d'anglais depuis 18 ans environ (en avril 2007). - Ancienne enseignante de français dans des écoles secondaires à Londres. - À la suite de sa formation d'un mois, a travaillé chez International House (sans préciser). - A travaillé dans des centres de formation supérieure (<i>colleges</i>) ainsi que dans des écoles privées à Londres (sans préciser). - Formatrice de formateurs.	- L'enseignement de l'anglais à de fins spécifiques (dont l'anglais académique) favorise moins les échanges personnels avec les étudiants ⁴⁷⁰ : il est parfois plus impersonnel . - Le rôle de tuteur de l'enseignant provoque parfois un dépassement du cadre temporel de la rencontre : il arrive qu'après la fin de la rencontre l'enseignant doive répondre aux questions des étudiants concernant leur situation dans le pays. - Peut ressentir un certain stress lors de la préparation de la rencontre ; peut vivre cette préparation comme une obligation. - Se sent sûre d'elle-même si elle connaît déjà les contenus et les matériels qui vont être présentés lors de la rencontre. - Peut parfois sentir à la fin de la rencontre une sensation de réussite et de satisfaction pourvu que les étudiants aient montré des signes de contentement (sourire, motivation, intérêt), voire de progrès qu'ils peuvent rendre explicite (apprentissage de lexique). Peut parfois sentir une certaine lassitude et avoir besoin de s'isoler à la fin de la rencontre. - Ressent un très grande satisfaction lorsque les étudiants utilisent correctement et proprement des contenus étudiés auparavant – lorsqu'ils intègrent ces contenus.	- Enseigne la langue mais aussi à vivre dans un pays étranger – en l'occurrence le Royaume Uni. - Le rôle de conseillère est une partie importante du métier d'enseignante : elle s'occupe souvent des problèmes des étudiants , ce qui demande parfois une attitude d'écoute envers ceux-ci – parfois en dehors des heures prévues pour la rencontre. - Avait l'habitude de trop encourager les étudiants ; trouve qu'à force de trop le faire, ses encouragements ne voulaient plus rien dire. - Est aujourd'hui une meilleure enseignante qu'auparavant. - Essaie de provoquer la communication parmi les étudiants, qu'ils découvrent des choses par rapport à leurs habitudes et coutumes (personnalisation et interculturalité) ; c'est une façon de travailler pertinente pour ce groupe. - La prononciation est importante : insiste sur le travail de répétition et de compréhension orale. - Le vocabulaire (sans préciser) est important : propose des jeux de rôle, ainsi que des activités liés au quotidien de certains des étudiants – par exemple la conversation par téléphone pour une étudiante mère, les entretiens d'embauche. Parle d'un « anglais de survie ». - Met souvent les étudiants par paires ou par groupes afin qu'ils travaillent en groupe, qu'une communication s'instaure dans chaque groupe. Les étudiants étaient ainsi le discours de leurs pairs, voire ils s'enseignent les uns	Apprentissage d'une L2 - La personnalisation (utiliser les expériences des étudiants afin d'enseigner la L2) est une approche plus indiquée que le travail à partir d'une méthode ou d'un livre de texte ; cette approche ressemble à l'enseignement par tâches : les étudiants parlent de ce qu'ils connaissent déjà en utilisant un code qu'ils ne maîtrisent pas encore. Enseignement d'une L2 - Il est important pour l'enseignant d'être capable de personnaliser l'apprentissage des étudiants. - L'enseignant doit être bien préparé , savoir ce qu'il fait, être bien organisé, sans pour autant avoir une longue « leçon » planifiée. Plus on enseigne, moins on a besoin de préparer : il vaut mieux être capable d' adapter les contenus mis à la disposition de l'enseignant, plutôt que de les suivre scrupuleusement. - L'enseignant doit être sensible à ce qui se passe dans la vie des étudiants : il ne faut pas les presser, il faut éviter qu'ils ressentent de l'anxiété. - La rencontre en classe doit être intéressante et motivante afin de fidéliser les apprenants. Les devoirs peuvent être motivants, pourvu qu'ils servent à indiquer des signes de progrès chez les étudiants. - Il est important de donner du retour aux étudiants. Il est important aussi de les encourager – sans en faire trop. Étudiants - Les étudiants veulent entendre l'enseignant, qu'il leur transmette le savoir, qu'il fasse cours : il y a un conflit entre ce que l' enseignant veut (que les étudiants travaillent deux par deux ou en groupes) et ce que les étudiants veulent (ils ne veulent pas toujours travailler deux par deux ou en groupes). - La cohabitation parmi certains étudiants originaires de certaines nationalités est parfois difficile . - La (sur)vie dans le pays est parfois difficile pour les étudiants. - Beaucoup d'étudiants ont une bonne connaissance de la grammaire mais ne savent pas comment l'utiliser – ils connaissent la forme et le sens, mais ne savent pas les appliquer. Ambiance - L'enseignant doit veiller à ce qu'il n'y ait pas d' étudiants dominants . - Il est important d'établir un bon rapport aussi vite que possible.	- Peut parfois dire des choses qui blessent la sensibilité de certains étudiants . - L' âge de l'enseignant détermine sa relation avec les étudiants. - L'enseignant peut éventuellement entretenir une relation amicale avec des apprenants, mais pas pendant la relation enseignant-étudiant ; il est plus probable d'entretenir des termes amicaux avec des étudiants d'un groupe de langue général (le groupe observé) qu'avec des étudiants d'un groupe de langue à fins spécifiques. - S'apitoie parfois sur les étudiants : ils trouvent que la vie dans le pays est dure (pas assez d'argent, stressés). - Adore parfois sa relation avec les étudiants du groupe observé car elle les trouve chaleureux, et reconnaissants ; ils lui font des compliments, lui font sentir que « la vie vaut la peine ». - Les étudiants peuvent parfois avoir un lien étroit avec l'enseignante, qui devient une espèce de mère pour eux ; ils peuvent ne pas apprécier que l'enseignante soit ponctuellement remplacée par un autre enseignant. Il s'agit parfois d'une relation de dépendance . - L' intimité de sa maison est une limite qu'elle ne veut pas que les étudiants franchissent. - Ne trouve pas professionnel qu'un enseignant prenne un verre avec les étudiants, trouve que cela fragilise les limites entre l'enseignant et les apprenants. - Certains apprenants qui ne montrent pas de motivation intrinsèque peuvent parfois provoquer des situations d' indiscipline auxquelles
		Expérience apprenante				
		S/O.				

469 L'organisation International House, fondée en 1953, se définit comme « un réseau mondial d'écoles de langue dont la vocation est de dispenser une formation et un enseignement novateurs et de très grande qualité » (cf. <http://www.ihworld.com/translations/fr-home.asp>, site consulté le 1 juillet 2010).

470 Nous avons respecté la terminologie choisie par Janice.

			- N'aime pas avoir l'impression de diriger la rencontre.	aux autres ; cela permet à l' enseignant de se mettre en retrait .	- Le respect est important, mais il faut le cultiver activement. Le respect parmi les étudiants est difficile de gérer.	l'enseignante doit remédier.
--	--	--	--	--	--	------------------------------

Tableau 6 : Janice. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.

	Formation	Expérience enseignante	Attitude et ressenti envers l'enseignement	Vision de son propre enseignement	Théories personnelles	Relations avec les étudiants
Richard	<p>- Psychologue de formation.</p> <p>- Cours d'introduction pour le Certificat TESOL⁴⁷¹ (sans préciser).</p> <p>- Diplôme CELTA⁴⁷² (sans préciser).</p> <p>- Master en linguistique appliquée à l'Université d'Édimbourg.</p> <p>- Doctorat en sociolinguistique et en linguistique appliquée à l'Université d'Édimbourg.</p>	<p>- Enseignant d'anglais depuis 16 ans (avril 2007).</p> <p>- A enseigné l'anglais général à Hong Kong et en Italie (Sardaigne), et l'anglais à des fins spécifiques à Paris (anglais commercial) et à Saint Sébastien, en Espagne (anglais académique).</p> <p>- Enseigne des cours de linguistique et de sociolinguistique (niveau master) auprès d'un public anglophone.</p> <p>- Formateur de formateurs (formation CELTA à l'Université de Glasgow).</p> <p>- A été directeur adjoint responsable des formations en Pologne.</p>	<p>- Se sent un facilitateur lorsqu'il enseigne l'anglais académique : il aide à ce que les apprenants transfèrent les compétences qu'ils ont dans leur L1 dans la L2. Il s'agit du contenu.</p> <p>- Se sent un garde-barrière vis-à-vis des étudiants du groupe d'anglais académique.</p> <p>- Les éventuels sauts d'humeur qu'il peut ressentir ne doivent pas se refléter dans sa pratique d'enseignant (ce n'est pas souhaitable). Enseigner lui permet de retrouver sa bonne humeur ; lorsqu'il enseigne il prend un rôle qui lui permet de cacher son éventuelle négativité : enseigner peut être tonifiant.</p> <p>- Essaie de maintenir sa propre motivation et espère que les étudiants arrivent à maintenir la leur.</p> <p>- Rester concentré dans l'enseignement toute la rencontre durant lui prendra beaucoup d'énergie. Enseigner peut être très fatigant : pendant les périodes intenses (été), l'enseignement est quelque</p>	<p>- Tranquille et encourageant, ce qui entraîne parfois un temps de parole long chez l'enseignant.</p> <p>- Essaie d'être un facilitateur, d'engager le plus grand nombre d'étudiants dans la leçon.</p> <p>- Essaie de ne pas dominer les étudiants, de n'imposer aucun pouvoir, voire des relations particulières, mais juste de maintenir une certaine ambiance au cours de la rencontre. Essaie que la « classe » soit un endroit, pas forcément amusant, mais en tout cas non menaçant.</p> <p>- Lors de la préparation de la rencontre et lors du déroulement il pense aux matériels et aux besoins des étudiants, mais aussi à ses propres intérêts.</p> <p>- Trouve qu'il peut gérer la plupart des situations qui peuvent apparaître au cours de la rencontre.</p> <p>- Ne reste pas concentré sur la rencontre pendant toute la durée : peut décrocher une fois qu'une activité est en</p>	<p>Apprentissage d'une L2</p> <p>- La lutte pour communiquer dans un but précis et le processus de communication sont des voies positives pour que les étudiants apprennent.</p> <p>- Les étudiants doivent faire des erreurs pour apprendre : ils développent des règles dans leur tête, ces règles doivent être défaits.</p> <p>- Les étudiants traduisent dans leur tête (de la L1 vers la L2, voire L3), cela prend du temps, surtout dans les niveaux débutants.</p> <p>- Contrairement à la communication entre des natifs, les étudiants de L2 ont une tendance à garder le silence : or, on ne doit pas en conclure qu'il n'y a rien qui se passe dans leur tête.</p> <p>Éléments qui influencent l'apprentissage</p> <p>- L'anxiété et la nervosité peuvent nuire à l'apprentissage d'une L2.</p> <p>- Des facteurs émotionnels et affectifs peuvent avoir une influence dans la rencontre. Les étudiants réagissent différemment à des stimuli différents.</p> <p>- Il est difficile que les étudiants restent motivés, voire qu'ils fassent confiance à ce que l'enseignant leur dit s'ils ne l'aiment pas.</p> <p>Enseignement d'une L2</p> <p>- Puisque les étudiants traduisent dans leur tête de la L1 vers la L2, lorsqu'on leur pose une question il faut leur laisser du temps pour répondre en permettant qu'un silence s'installe. Il faut leur accorder un peu de patience pour qu'ils puissent réfléchir.</p> <p>- On apprend à ne pas avoir peur du silence qui peut apparaître dans la communication avec les étudiants, on se rend compte que ce silence n'est pas négatif, mais nécessaire : les étudiants ont besoin de temps.</p> <p>- Une approche tranquille comme la sienne cherche à réduire les effets de l'anxiété et de la nervosité que peuvent ressentir les étudiants.</p> <p>- Puisque les étudiants réagissent différemment à des stimuli différents, il est important que l'enseignant reste sensible aux manières différentes d'apprendre des étudiants, ainsi qu'à leurs émotions, afin qu'ils se sentent motivés et à l'aise dans la classe ; cela favorisera leur apprentissage.</p> <p>- Rester sensible aux émotions des étudiants ne veut pas dire qu'elles affectent la pratique enseignante (cela n'est souhaitable pour personne).</p> <p>Éléments qui influencent l'enseignement</p>	<p>- La relation avec les étudiants à l'Université est professionnelle : il y a des règles internes à l'université qui régulent le contact avec les étudiants, ce qui est une bonne chose.</p> <p>- L'âge de l'enseignant détermine le rapport avec les étudiants. Quand il était jeune les rapports étaient plus faciles car il partageait davantage de choses avec les étudiants.</p> <p>Aujourd'hui il ressent une plus grande distance avec les étudiants.</p> <p>- Le pouvoir de l'enseignant sur les étudiants (l'enseignant est un garde-barrière) peut détériorer les rapports entre les deux parties (notamment lorsque l'enseignant annonce aux apprenants qu'ils ont échoué).</p> <p>- Le contact avec les étudiants dépend du contexte spatial : lorsque des sorties sont organisées, le lien enseignant-étudiant se perd ; enseignant et étudiants deviennent égaux, l'enseignant met en attente son rôle d'expert – il n'a plus de sens en dehors de la rencontre.</p> <p>- Certains étudiants, dont la culture serait perçue comme éloignée de celle de l'enseignant (notamment les Chinois), peuvent avoir une relation plus éloignée avec l'enseignant.</p> <p>- Il est important, pour l'enseignant et pour les étudiants, qu'il y ait un bon rapport entre les deux parties</p>

471 « Teaching English to Speakers of Other Languages » (TESOL) est une association internationale d'éducation (cf. http://www.tesol.org/s_tesol/index.asp, site consulté le 19 janvier 2010). L'acronyme correspond aussi à des formations spécifiques pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère ; ces formations sont proposées, au Royaume Uni, par des universités et par des centres de formation professionnelle, dits « colleges ». Il s'agit d'un fonctionnement franchisé : un établissement peut proposer une formation TESOL, dont la qualité est garantie par des inspecteurs rattachés à une institution principale. Cette formation est censée donner des compétences de base à des stagiaires n'ayant aucune expérience dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère (cf. <http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=201>, site consulté le 19 janvier 2010). Nous n'avons pas de précisions concernant l'établissement où Richard a obtenu son certificat TESOL.

472 « Diploma of English Language Teaching for Adults », dont le fonctionnement franchisé ressemble à celui de TESOL. Cette formation est proposée à des enseignants ayant une expérience notable d'environ 1200 heures dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère (cf. <http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/delta.html>, site consulté le 19 janvier 2009). Nous n'avons pas de précisions concernant l'établissement où Richard a obtenu son diplôme DELTA.

	<p>de parler.</p> <p>- A continué d'apprendre le français en France, a appris l'italien en Italie.</p> <p>Trouve que les gens dont il a appris le plus sont ceux qui lui laissaient le temps de réfléchir avant de parler.</p>	<p>chose à laquelle il doit survivre. Parle d'un « mécanisme de survie ».</p> <p>- Il est important que l'enseignant ne montre que ce qui est souhaitable pour lui même et pour les étudiants. Il essaie de se montrer tel qu'il est, mais pas tout le temps.</p>	<p>route et puis accrocher à nouveau ; peut penser à des choses qui n'ont pas de rapport avec la rencontre.</p> <p>- Normalement ne réfléchit pas à la rencontre à la fin.</p>	<p>- La disposition du meubler dans la classe détermine ce que l'enseignant fait.</p> <p>- L'extraversion et l'introversion extrêmes peuvent nuire à la pratique enseignante et à l'apprentissage des étudiants : une timidité excessive peut poser problème (et peut être surmontée en prenant un rôle d'enseignant), alors qu'une extraversion excessive peut éteindre le temps de parole de l'enseignant au dépens des étudiants.</p> <p>- Le temps disponible pour atteindre un but (par exemple, que les étudiants atteignent le niveau requis pour être admissibles) détermine l'enseignement.</p>	<p>durant la rencontre ; après la rencontre, ce rapport peut ne plus avoir d'importance. Bien qu'il ne soit pas nécessaire, il est agréable que les étudiants aiment l'enseignant.</p>
--	---	---	--	--	---

Tableau 7 : Richard. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.

	Formation	Expérience enseignante	Attitude et ressenti envers l'enseignement	Vision de son propre enseignement	Théories personnelles	Relations avec les étudiants
Marie-Fabienne	<p>- Formée aux techniques de la communication appliquée au cadre de l'entreprise.</p> <p>- Formation de 15 jours comportant des observations de classe, en vue de son incorporation comme enseignante de FLE contractuelle à Paris 3 (1974).</p> <p>- Diplôme de didactique des langues à Paris 3 (1977).</p>	<p>- Enseignante de FLE à Paris 3 depuis 1974 : 34 ans d'expérience (novembre 2007)</p> <p>- A donné des cours de langues au FIAP⁴⁷³ de Paris pendant 2 ans (sans préciser).</p>	<p>- Garde un bon souvenir de ses premières expériences comme enseignante de FLE : l'enseignement lui a beaucoup plu. À la suite de ses observations de classe elle a compris qu'il y avait une manière d'enseigner une L2 qui rendait possible la communication – cet enseignement contraste avec son expérience d'étudiante au lycée. Elle a vécu ceci comme une révélation, elle a été séduite par cette autre manière de faire.</p> <p>- Elle était intéressée par cette manière d'enseigner qui permettait aux étudiants de se débrouiller au bout de quelques mois de formation.</p> <p>- Pendant ses observations à Paris 3 elle a vu que l'enseignant prenait du plaisir ; elle prenait aussi du plaisir à enseigner par la suite. Ce plaisir était lié au constat des progrès que faisaient les étudiants, à l'impression que les cours étaient vivants.</p> <p>- Le rire et le plaisir ne sont pas tout : il y a des contenus à faire passer, il faut qu'il y ait un apprentissage. Il revient à l'enseignant de veiller à ce qu'il y ait des progrès : l'enseignant n'a pas seulement un rôle d'animation, il apporte aussi</p>	<p>- N'est jamais directive.</p> <p>- Peut conseiller mais n'interdit pas.</p>	<p>Apprentissage d'une L2</p> <p>- Les stratégies d'apprentissage sont basées sur l'observation et sur la découverte de phénomènes : on observe d'abord et on met en forme après (règles de grammaire). Il s'agit d'une méthode inductive.</p> <p>- L'approche qu'elle a découverte à la suite de ses observations favorisait l'épanouissement des élèves et donc des progrès plus rapides.</p> <p>- Chaque participant reste maître de son propre apprentissage : il revient à chaque participant de s'approprier son apprentissage ; l'enseignant peut donner des conseils, mais chaque participant agira selon ses capacités et ses préférences. Chacun doit trouver sa propre stratégie d'apprentissage.</p> <p>- Lors de ses observations elle a compris que le plus important c'est communiquer le plus vite possible – comprendre et parler.</p>	<p>- C'est difficile d'être ami avec quelqu'un qu'on doit évaluer.</p> <p>- Partage avec les étudiants de petites tranches de vie qui durent quelques mois (entre 4 et 8). Le contact avec les étudiants cesse en général assez vite à la fin de la formation. Pendant ce contact, les participants partagent, se connaissent, ont des échanges parfois assez personnels.</p>
		<p>Expérience apprenante</p> <p>- A étudié l'anglais et le russe au lycée. Des réserves par rapport à la méthode : des contenus sans intérêt pour la vie quotidienne.</p> <p>- Adolescente a fait un séjour linguistique en Angleterre : était capable de suivre les formations au lycée mais pas les échanges dans la cafétéria pendant les pauses. Ses connaissances sur la culture et la littérature ne lui ont pas permis de se débrouiller.</p>				
		<p>Enseignement d'une L2</p> <p>- Avec des étudiants élémentaires les consignes ne sont toujours pas comprises : il faut des démonstrations, il n'y a rien de mieux que l'exemple.</p> <p>- Les erreurs de méthodologie ne pardonnent pas (ne pas donner d'exemples, par exemple).</p> <p>- Chaque enseignant a son propre style en tant qu'enseignant.</p> <p>- L'enseignant ne peut pas tout corriger, autrement il risque de bloquer l'apprenant.</p>				
		<p>Ambiance</p> <p>- À la suite des observations qu'elle a faites en 1974, elle a compris l'importance d'instaurer une bonne communication au cours de la rencontre, qu'il n'y ait pas de gêne, que les élèves ne se sentent pas pénalisés lorsqu'ils produisent des énoncés non conformes. Elle continue aujourd'hui d'accorder de l'importance au climat : il faut se sentir à l'aise, il faut prendre du plaisir (ce plaisir est un moteur pour progresser).</p> <p>- Trouve qu'il y a des élèves qui sont en difficulté ; elle essaie de les rassurer en leur permettant, par exemple, de regarder les transcriptions d'une activité de compréhension orale avant de passer la bande.</p> <p>- Le public auquel elle a affaire a déjà une motivation intrinsèque (le fait que ce public paie est l'indice d'une motivation a priori).</p> <p>- Les échanges avec les étudiants peuvent parfois être assez personnels.</p>				
		<p>Apprenants</p>				

473 Lors de l'ESD, Marie-Fabienne a décliné l'acronyme « FIAP » comme « Fédération International d'Accueil de Pairs » ; or, la seule organisation que nous avons trouvée correspondant à « FIAP » est le « Foyer International d'Accueil de Paris » (cf. <http://www.fiap.asso.fr/>, site web consulté le 16 mars 2010).

			<p>des informations que les élèves⁴⁷⁴ ne connaissent pas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un groupe est composé de plusieurs personnes différentes. - Il y a des étudiants timides ; l'enseignant s'approche d'eux afin de les entendre et de valoriser leurs productions, pourvu qu'elles soient conformes. - Dans le groupe il y a des éléments forts et faibles. Dans le cas du groupe observé, il y a aussi des participants – notamment DM – qui ne sont pas bien perçus par le reste du groupe. 	
--	--	--	---	--	--

Tableau 8 : Marie-Fabienne. Synthèse des verbalisation lors de l'entretien semi-directif.

474 Au cours de l'entretien semi-directif, nous avons remarqué l'utilisation indistincte d'« élève » et « étudiant » par Marie-Fabienne.

	Formation	Expérience enseignante	Attitude et ressenti envers l'enseignement	Vision de son propre enseignement	Théories personnelles	Rapport avec les étudiants		
Naomi	<ul style="list-style-type: none"> - Capes d'anglais. - Agrégation de lettres. - DESS en formation de formateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - 10 ans d'expérience dans le FLE⁴⁷⁵ (fin janvier 2008). - Lectrice de français à l'Université d'État de Pennsylvanie (dans le cadre d'une bourse d'études de master en commerce). - Assistante de langue en Angleterre (sans préciser) pendant un an. - A enseigné l'anglais pendant des années (sans préciser). - À la suite de son agrégation a enseigné le français langue maternelle (FLM) pendant un an. - Directrice des cours à l'Institut Français de Barcelone. - Attachée de coopération pour le français à Lisbonne (sans préciser). - Enseignante de littérature française pour des étudiants étrangers à l'École Européenne de Bruxelles. 	<ul style="list-style-type: none"> - À la suite de son expérience comme lectrice de français aux États-Unis a découvert une passion pour l'enseignement. - Après 1 an comme professeur de FLM (après obtention de l'agrégation) s'est rendu compte que c'était la langue et l'approche communicative qui l'intéressaient ; a tout fait pour enseigner le FLE. - L'enseignant de L2 a une forte responsabilité : il enseigne une L2, mais représente aussi un modèle, l'image d'un pays (le professeur peut-être la première personne de la culture cible que les étudiants⁴⁷⁶ rencontrent). La difficulté pour l'enseignant est de transmettre des repères culturels sans transmettre un point de vue subjectif. - Pouvoir donner le plaisir d'un texte écrit en français à des étudiants étrangers est une expérience fabuleuse (enseignante à l'École Européenne à Bruxelles). - L'enseignant de L2 n'atteint jamais la perfection ; le métier d'enseignant implique qu'on se remette en question sans cesse : il y a toujours des moments qu'on n'a pas anticipés, mais il y a aussi du plaisir dans l'étonnement et dans la découverte sans arrêt (qui dépendent des différences parmi les apprenants). - Ce qui est intéressant c'est de d'instaurer un véritable moment de communication entre les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trouve qu'elle a un style très maternel, se trouve une professeure maternelle, aime bien materner ses apprenants par peur qu'ils ne comprennent pas, qu'ils n'aient pas compris quelque chose. 	<p>Apprentissage d'une L2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si le premier contact de l'apprenant avec la L2 se fait de manière négative on peut le dissuader à jamais de continuer l'apprentissage. - Il y a des moments où les apprenants n'ont plus besoin de l'enseignant pour communiquer ; ils ont évidemment besoin de l'enseignant pour corriger et améliorer leurs compétences linguistiques. - C'est en pratiquant (en répétant les énoncés) qu'on ne fait plus d'erreur ; n'est pas sûre qu'une pratique extrêmement raisonnée permette de communiquer avec fluidité, sans commettre des erreurs. - Les apprenants sont extrêmement hétérogènes dans leur façon d'apprendre. <p>Enseignement d'une L2</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mission de l'enseignant de L2 est de s'effacer au maximum, de provoquer l'envie de communiquer chez l'apprenant : l'enseignant de L2 a un rôle d'animateur (il crée des situations pour favoriser le désir de communiquer chez l'apprenant). Les jeux de rôle sont spécialement indiqués pour ceci. - Chaque enseignant a son propre style ; elle peut, au bout de dix ans, reconnaître le sien sans observer une vidéo. - L'objectif final est que l'apprenant devienne autonome, qu'il puisse communiquer. - La difficulté est de trouver un compromis entre la fonction d'animateur (laisser les apprenants communiquer) et la fonction d'encadrement (répondre à leurs inquiétudes et leurs besoins). <p>FLM vs FLE</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'approche est différente selon qu'on enseigne le FLM ou le FLE. - FLM vs FLE : moins d'interaction et de communication entre l'enseignant et les apprenants dans le cadre du FLM au lycée car il y a des impératifs académiques (exigences du baccalauréat, enseignement de codes rhétoriques), cela provoque une certaine frustration. Le FLE de niveau C1 ou C2 peut ressembler au FLM car le professeur doit transmettre certains savoirs-faire (notamment des codes rhétoriques) qui ressemblent à ceux du FLM. - Le rôle d'animateur est moins présente en FLM, où il s'agit plus de la transmission de codes rhétoriques et de permettre à l'apprenant de réussir ses épreuves, ainsi que de lui donner le goût de la littérature et de la culture. <p>Ambiance</p> <ul style="list-style-type: none"> - La dimension affective, surtout quand on est adulte, joue un rôle essentiel au niveau de l'apprentissage d'une L2 : il y a le rire, la communication avec d'autres personnes ; il y a aussi une sorte de rite : on a son cours de langue, on a son professeur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a des apprenants qui sont plus autonomes, d'autres qui ont besoin d'être rassurés en permanence. 		
		Expérience apprenante	<ul style="list-style-type: none"> - A suivi des cours d'espagnol, d'italien, d'allemand et de portugais ; s'est mise dans le rôle de l'apprenant, a appris des techniques. 					

475 La réponse de Naomi à notre question (OBS : « depuis quand êtes vous enseignant ? » ; NB : « ça fait dix ans que je m'intéresse particulièrement au français langue étrangère ») suggère que son expérience totale dans l'enseignement est supérieure à dix ans.

Tableau 9 : Naomi. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.

	Formation	Expérience enseignante	Attitude et ressenti envers l'enseignement	Vision de son propre enseignement	Théories personnelles	Relations avec les étudiants		
Cristóbal	<p>- Maîtrise d'espagnol (philologie). Cours de didactique de l'espagnol lors de la dernière année de maîtrise.</p> <p>- Master d'enseignement de l'espagnol L2 (ELE).</p> <p>- Des formations sur l'enseignement de l'espagnol L2 (en présentiel et à distance) dans d'autres universités espagnoles (sans préciser).</p>	<p>- Enseignant d'ELE aux Cursos de Español depuis août 1997 : 11 ans d'expérience (avril 2008).</p> <p>- Première expérience comme enseignant d'ELE en 1995.</p> <p>- Expérience comme enseignant d'espagnol langue maternelle (ELM) auprès d'un public de lycéens (préparation pour le baccalauréat espagnol – « selectividad ») dans des centres privés.</p>	<p>- S'imaginait enseignant d'ELM dans un lycée.</p> <p>- Avant sa première expérience comme enseignant d'ELE ignorait que les étrangers pouvaient apprendre l'espagnol de la manière que les Espagnols apprennent l'anglais, par exemple.</p> <p>- N'arrivait pas à imaginer comment on pouvait enseigner l'ELE à des étrangers.</p> <p>- Se sentait à l'aise en tant qu'enseignant d'ELM auprès des lycéens, se sentait prêt. Se sentait moins sûr en tant qu'enseignant d'ELE.</p> <p>- De par sa formation à l'Université, ainsi que de par ses propres intérêts dans la recherche (projet de thèse sur la poétique de Federico Garcia Lorca), les questions concernant l'ELE lui semblaient très éloignées : c'est surtout la littérature qui l'intéressait.</p>	<p>- Utilisait l'anglais au début afin d'expliquer certains points.</p> <p>- Trouve qu'il doit avoir une manière d'enseigner reconnaissable car les autres enseignants reconnaissent les apprenants à qui il a enseigné.</p> <p>- Aime être humain avec les apprenants.</p> <p>- Ne le dérange pas de passer 1, voire 3 jours à discuter sur les attentes des étudiants⁴⁷⁷, ainsi que sur ses objectifs d'enseignant (ce sont notamment des questions d'organisation : utilisation d'une méthode, de photocopies).</p> <p>- Discuter de cela est important afin de préparer les rencontres à venir.</p>	<p>Apprentissage d'une L2</p> <p>- L'enseignant transmet des connaissances aux apprenants : ce sont des règles et des formes. L'enseignant « remplit l'étudiant » avec ces contenus.</p> <p>- La grammaire, le vocabulaire et l'expression écrite, d'une part, constituent un groupe de connaissances ; la compréhension orale et l'expression orale, d'autre part, constituent un groupe de pratiques proche de la conversation.</p> <p>- C'est en pratiquant qu'on apprend.</p> <p>Enseignement (en l'occurrence d'une L2)</p> <p>- Enseigner la grammaire est plus commode car cela implique un enseignement plus traditionnel – même si on essaie de le rendre plus communicative. Un cours de conversation requiert plus de préparation de la part de l'enseignant, qui doit faire que les apprenants parlent.</p> <p>- On ne peut pas savoir comment gérer la communication, comment corriger si on n'a pas de formation.</p> <p>ELM vs ELE</p> <p>- Les approches sont différentes.</p> <p>- Dans sa formation de philologue l'objectif était l'enseignement de la syntaxe et de la littérature dans l'éducation secondaire.</p> <p>- Aujourd'hui la formation en philologie est davantage dirigée vers l'enseignement d'ELE, auprès d'un public d'étudiants étrangers – c'est là qu'il y a du travail.</p> <p>Apprenants (en l'occurrence apprenants étrangers)</p> <p>- Les étrangers sont normalement très adroits.</p> <p>- Beaucoup d'étudiants travaillent dans la restauration ou dans les services ; afin de pouvoir vivre en Espagne ils doivent améliorer leur espagnol.</p> <p>- Les étudiants sont normalement bien éduqués : il est rare qu'il y ait des conflits, ce sont des adultes dont les intérêts sont clairs.</p> <p>- Les étudiants croient qu'on apprend en faisant des exercices à trous ; normalement ils n'aiment pas les cours de conversation car ils ne voient pas l'intérêt.</p> <p>- Les étudiants attendent que l'enseignant leur transmette des connaissances.</p> <p>- Les étudiants n'attendent pas grande chose d'un cours de grammaire : ils veulent seulement que l'enseignant leur donne des règles et des formes.</p> <p>- Le profil de l'élève change en fonction de la société. Il existe des « modes », des périodes auxquelles il y a une fréquentation importante d'étudiants venus d'un pays en particulier – au moment de l'entretien c'était les Chinois.</p> <p>- Peut savoir ce que les étudiants attendent sans faire passer un questionnaire : la capacité de comprendre ce que les étudiants attendent vient avec l'expérience.</p> <p>- Il y a deux types d'étudiants chinois : ceux qui ont reçu une éducation (apprenant EC) et ceux qui ne l'ont pas eue (apprenant YG). Ceux qui n'ont pas reçu une éducation ont des références culturelles très éloignées de siennes, ce qui rend la tâche très difficile.</p> <p>Ambiance</p>	<p>- La relation avec les étudiants est ludique.</p> <p>- Aime traiter les élèves comme des personnes : il ne faut pas oublier que ce sont des personnes qui sont dans un autre pays qui n'est pas le leur, qu'ils n'ont pas d'amis. Il est important que l'enseignant respecte les étudiants et qu'il s'intéresse à leurs éventuels problèmes.</p> <p>- Il est rare qu'on ait des conflits avec des étudiants adultes car leurs intérêts sont clairs.</p> <p>- Ne considère pas que les étudiants soient ses amis – ses amis sont normalement des Espagnols. Les étudiants peuvent devenir des connaissances, bien que cette relation se termine dès qu'ils rentrent dans leur pays. C'est une relation qui dure quelque mois et qui se perd après.</p> <p>- La relation avec les étudiants est drôle et amusante : ils peuvent sortir ensemble prendre un verre, aller dîner, mais il ne les invite pas chez lui.</p> <p>- L'enseignant est un ami, un petit-ami, un père pour les étudiants : les étudiants cherchent dans l'enseignant un ami, un père, un petit-ami.</p> <p>- L'enseignant est quelqu'un de confiance pour les étudiants : ils lui</p>		
		Expérience apprenante	<p>- Des références non précisées sur l'apprentissage de l'anglais L2.</p>					

477 Au cours de l'entretien semi-directif nous avons remarqué que Cristóbal utilisait indistinctement « élève » (« alumno » en espagnol) et « étudiant » (« estudiante » en espagnol).

Cristóbal				<ul style="list-style-type: none"> - Il ne faut pas oublier que les étudiants sont des personnes. - L'enseignant doit se mettre à la place des étudiants ; si l'enseignant respecte les étudiants, s'il prend en compte le fait que leur situation peut être difficile (ils sont dans un pays étranger), s'il s'intéresse à leurs problèmes (parfois liés à la vie quotidienne en Espagne), les étudiants respecteront l'enseignant. - L'enseignant en général (par forcément d'ELE) doit être quelqu'un de proche, d'humain, de divertissant, d'agréable car il est là pour transmettre des connaissances : c'est la différence entre l'encyclopédie et l'enseignant, que le deuxième a le choix d'être humain, c'est quelqu'un avec qui on peut converser, qui peut être drôle, qui peut faire plaisir à l'étudiant. 	<p>posent toute sorte de questions concernant la vie en Espagne.</p> <p>- L'âge est un facteur qui détermine le contact avec les étudiants.</p>
-----------	--	--	--	--	---

Tableau 10 : Cristóbal. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.

	Formation	Expérience enseignante	Attitude et ressenti envers l'enseignement	Vision de son propre enseignement	Théories personnelles	Relations avec les étudiants	
Marta	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise d'anglais (philologie). - A suivi plusieurs formations spécifiques en ELE (sans préciser). - Laisse toujours une période de l'année pour se former (sans préciser). 	<ul style="list-style-type: none"> - Environ 7 ans comme enseignante d'ELE (en octobre 2008). - A toujours travaillé au Centro de Lenguas de l'Université d'Almeria (où elle a commencé en tant qu'administrative). Sa première expérience comme enseignante est arrivée lorsqu'elle préparait un concours (sans préciser, nous entendons qu'il s'agissait de l'équivalent espagnol du CAPES d'anglais). - Se charge normalement des niveaux débutants (en raison de sa connaissance de l'anglais – la plupart des étudiants parlent l'anglais). 	<ul style="list-style-type: none"> - Voulait être enseignante depuis l'enfance – jouait à être enseignante quand elle était petite en mettant ses poupées sur le lit et en écrivant avec de la craie sur l'armoire, faisait l'appel. - A toujours aimé l'enseignement – son oncle est enseignant d'anglais. - A toujours voulu être enseignante, c'est pourquoi elle a suivi une formation en philologie. - A trouvé très positive sa première expérience comme enseignante d'ELE, elle a renoncé au concours qu'elle préparait. - Pouvoir suivre les progrès que font les élèves⁴⁷⁸ donne une très grande satisfaction : ils ne connaissent pas la langue espagnole au début et arrivent à s'exprimer à la fin de la formation, parfois en ayant un certain accent : c'est la meilleure sensation, celle d'un but réussi. - Le but de la classe d'ELE est l'apprentissage de l'espagnol 	<ul style="list-style-type: none"> - N'utilise jamais l'anglais en classe, essaie de l'éviter. - Se fixe une série d'objectifs qui doivent être atteints par les élèves. - Présente toujours des contenus grammaticaux en suivant un ordre. - Prend toujours des notes lorsque les étudiants participent (lorsqu'ils parlent, notamment) ; elle peut ainsi avoir une idée de leurs progrès. 	<p>Apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre une L2 est extrêmement difficile : il est des barrières linguistiques et culturelles. - L'enseignant transmet des informations sur la langue et sur la culture. - Il vaut mieux apprendre l'utilisation d'une L2 (en l'occurrence l'espagnol), tel qu'elle est utilisée dans des contextes authentiques que d'apprendre des règles de grammaire complexes que les élèves risquent de ne pas utiliser. <p>Enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> - En classe d'espagnol on communique en espagnol. - L'enseignement d'une L2 dépasse le purement linguistique : il y a une transmission de contenus culturels qui vont au delà de la langue. - L'enseignant s'adapte chaque fois (chaque année) : chaque groupe est différent et comporte des besoins et des atteintes spécifiques. Il ne faut pas avoir une méthode, voire un programme, établi au préalable, mais s'adapter plutôt. - Il revient à l'enseignant de diriger la communication. - L'enseignant est un médiateur entre l'élève et le reste du pays. <p>Ambiance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aime les cours où les élèves dirigent et participent. Aime que les élèves rient en classe, qu'ils plaisantent ; ne la dérange pas qu'un élève l'interrompe pour plaisanter pourvu qu'il le fasse en espagnol ; ne la dérange pas que les élèves utilisent de gros mots, qu'ils parlent comme les Espagnols. C'est une manière de faire dynamique qui est préférable. - Si l'enseignant est strict, s'il impose une manière de faire, la rencontre est plus froide et plus ennuyeuse. - Tout est permis pourvu que ce soit en espagnol : les élèves vont apprendre une langue. - Il existe des limites : lorsqu'elle parle ou explique, les élèves doivent garder le silence. Lorsqu'un élève parle, on ne peut pas l'interrompre. Il doit y avoir du respect. <p>Langue et culture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une L2 est étroitement lié avec la compréhension d'une forme de vie. <p>Apprenants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce sont des adultes qui savent ce qu'ils veulent (motivation intrinsèque) – la seule tâche de l'enseignant est enseigner la L2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lors des contacts en dehors de classe les élèves peuvent s'adresser à elle pour lui faire part de leurs problèmes ; cela donne un sentiment familial, c'est quelque chose d'agréable. - Les élèves peuvent lui demander conseil à propos des problèmes de leur vie quotidienne. - Si voit que les élèves sont à l'aise, qu'ils ont suffisamment de confiance pour lui poser n'importe quel type de question, elle peut faire de même. 	
		Expérience apprenante					
		- S/O.					

Tableau 11 : Marta. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.

5.1.1. Débuts comme enseignant, expérience et attitude envers l'enseignement et la communication.

Pour ce qui concerne l'ancienneté dans le métier, avec une expérience de trente et trente quatre ans respectivement, les enseignantes Candence et Marie-Fabienne sont les doyennes du groupe ; leur expérience contraste avec celle de Marta, longue de 7 ans au moment de notre travail de terrain. Pour le reste des enseignants, leur expérience dans l'enseignement est comprise entre 10 et 18 ans.

Les termes selon lesquels le rapport avec le métier d'enseignant est décrit varie d'un enseignant à l'autre : tandis que Richard décrit ses débuts dans l'enseignement comme dus au hasard⁴⁷⁹, d'autres enseignants ont parlé de leur vocation préalable – notamment Cristóbal et Marta⁴⁸⁰. Certains enseignants décrivent leurs débuts dans l'enseignement comme une expérience inattendue, où ils ont renoncé à un projet professionnel préalable. Dans le cas de Candence, Janice, Cristobal et Marta, ces projets professionnels préalables avaient un rapport avec l'enseignement – du FLE dans le cas de Janice. Ceci n'est pas le cas de Richard, dont la formation de base était en psychologie et dont la première expérience professionnelle a été comme comptable ; quant à Marie-Fabienne, sa formation de base était en communication appliquée au cadre de l'entreprise. Enfin, nous trouvons une double évolution chez Naomi : elle a d'abord renoncé à son projet professionnel dans le secteur commercial, et donc à la formation en commerce qu'elle avait commencée, afin de devenir enseignante de FLM ; elle s'est tournée ensuite vers l'enseignement du FLE.

Les réponses données à notre question « comment est-ce que vous êtes devenu(e) enseignant(e) ? » (§ 4.1.3.2) suggèrent le ressenti de chaque enseignant envers le métier d'enseignant de L2. Richard et Cristóbal ont manifesté une attitude plutôt détachée : le premier précise que ses débuts ont été hasardeux, tandis que Cristóbal les décrit comme inattendus. Candence, Marie-Fabienne, Naomi et Marta ont produit des verbalisations dont la charge émotionnelle est notable : Candence dit avoir « adoré » sa première expérience d'enseignante d'anglais auprès d'adultes migrants ; Marie-Fabienne affirme avoir été « séduite » par la communication qu'elle a vue entre l'enseignant et les apprenants au cours des observations qu'elle a réalisés à Paris 3 en 1974 ; Naomi dit avoir découvert une « passion » pour l'enseignement à la suite de son expérience comme lectrice de français dans une université américaine⁴⁸¹ ; Marta se rappelle d'avoir été « enchantée » par sa première expérience comme enseignante d'ELE. Le détachement par rapport au métier d'enseignant que nous avons

479 Richard nous a expliqué qu'à la suite d'une première expérience professionnelle insatisfaisante (comptable dans une banque à Londres) il a vu une annonce de recrutement proposant des postes d'enseignants d'anglais en Asie à des natifs de langue anglaise (cf. ESD, annexes : § C. Richard).

480 Marta a exprimé cette vocation par le biais d'un souvenir d'enfance précis : elle faisait l'appel en disposant ses peluches comme si c'était une salle de classe, elle écrivait sur l'armoire comme si c'était le tableau (cf. ESD, annexes, § G. Marta).

481 Où elle préparait un master de commerce (MBA).

perçu dans les premières verbalisations de Richard a été nuancé au cours de l'entretien semi-directif, lorsqu'il a décrit l'enseignement d'une L2 comme une expérience qui « n'est pas désagréable ».

Certains enseignants se sont référés à l'effet que leur rapport avec l'enseignement d'une L2 peut avoir sur eux : Janice a décrit les moments où les apprenants utilisent correctement du nouveau langage comme « le sentiment le plus merveilleux qu'un enseignant puisse ressentir » ; Richard a parlé de l'effet « tonifiant » qu'il ressent lorsqu'il « prend le rôle d'enseignant », ce qui peut l'aider à récupérer sa bonne humeur ; Marie-Fabienne s'est référée au « plaisir », à « l'enthousiasme », à « l'épanouissement » que peuvent ressentir l'enseignant et les apprenants lorsqu'ils communiquent pendant la rencontre en classe ; Marta a manifesté que « la meilleure sensation » pour l'enseignant, celle du « devoir accompli », est de suivre l'évolution d'un groupe d'apprenants qui arrivent à être capables de s'exprimer dans une L2.

Certains des enseignants ont associé leur attitude et leur ressenti envers l'enseignement d'une L2 avec leurs propres expériences comme apprenants d'une L2. Richard nous a parlé de la perception négative qu'il avait lors de son apprentissage du français à l'école : il a critiqué la méthodologie (grammaire-traduction) et l'attitude dite répressive de l'enseignant par rapport aux éventuelles erreurs des apprenants. Richard a associé son expérience d'apprenant avec certains de ses principes comme enseignant : les apprenants ont besoin de faire des erreurs car cela fait partie de leur processus d'apprentissage ; d'autre part, il estime qu'il faut laisser du temps aux apprenants pour qu'ils organisent leurs idées avant de s'exprimer, ce qui implique qu'on accepte que des temps de silence aient lieu dans la conversation avec des non-natifs. Marie-Fabienne nous a dit sa frustration lors d'un séjour d'adolescence en Angleterre : les connaissances de langue et de la culture qu'elle avait acquises au lycée ne lui ont pas permis de communiquer efficacement avec ses pairs britanniques dans des contextes autres que celui de la classe ; ainsi, estime-t-elle que le but de l'enseignement d'une L2 est d'instaurer une bonne communication qui, d'une part, ne pénalise pas les apprenants et, d'autre part, serve à leur donner les moyens de se débrouiller dans une langue qui, à la base, n'est pas la leur. Enfin, Naomi a précisé ses expériences multiples comme apprenante de L2 : elle affirme avoir voulu, d'une part, se mettre à la place des apprenants et, d'autre part, développer ses techniques d'enseignante. À notre sens, cette prise de position conforte l'attitude exprimée par Naomi par rapport au métier d'enseignant de L2, dont elle a souligné la remise en question sans arrêt. Cette remise en question recoupe l'attitude exprimée par Candence, pour qui le métier d'enseignant comporte une dimension d'exploration⁴⁸².

482 Nous rappelons que Naomi et Candence sont enseignantes de L2, mais aussi formatrices de futurs enseignants de L2 – c'est aussi le cas de Janice et Richard.

La composante affective par rapport au métier a été ponctuellement caractérisée par les trois enseignants du terrain écossais en termes plutôt négatifs lorsqu'ils se sont focalisés sur leur propre prestation d'enseignant : Candence affirme que des moments de frustration, voire de déstabilisation, peuvent avoir lieu si les choses ne se déroulent pas comme prévu (choix des contenus, respect du plan de la leçon, trouver les matériels). Quant à Janice, elle dit pouvoir vivre les moments de préparation de la rencontre avec un certain stress : ce stress serait d'autant moins important que lorsqu'elle revoit des contenus. Enfin, Richard trouve que l'enseignement peut être une activité « très fatigante », si bien qu'il ne resterait pas concentré sur ce qui se passe dans au cours de la rencontre toute sa durée : Richard parle ainsi d'un « mécanisme de survie » qui régulerait sa participation, lui permettant de décrocher de la communication de temps en temps, notamment une fois qu'une activité a été engagée et que les apprenants la gèrent de manière autonome.

Nous avons trouvé des verbalisations qui portent sur la communication avec les apprenants : pour Candence l'enseignant doit participer à la communication en y apportant ses valeurs et ses propres émotions, ce qui veut dire qu'il ne doit pas prendre un rôle artificiel, mais demeurer une personne avec son vécu, son expérience et ses avis⁴⁸³, sans pour autant essayer de les imposer aux apprenants. Or, selon Richard, c'est justement par le biais du rôle d'enseignant qu'il affirme pouvoir éventuellement profiter lorsqu'il enseigne⁴⁸⁴ ; pour ce qui concerne la communication, Richard déclare se montrer souvent tel qu'il est, mais pas tout le temps, ce qui semble cohérent avec l'idée d'une prise de rôle ; Richard précise qu'il ne serait souhaitable, ni pour les apprenants ni pour lui-même, qu'il révèle certaines facettes de sa personne, notamment ses changements d'humeur, voire sa négativité.

La possibilité d'établir une communication avec des interlocuteurs dont les moyens sont limités est, pour Marie-Fabienne, ce qui distingue le type d'enseignement d'une L2 auquel elle adhère de l'enseignement qu'elle a connu au lycée. Cette communication, comprise comme la capacité de comprendre et de se faire comprendre dans une L2, est le but ultime de l'enseignement. Cet avis est partagé par Naomi, dans la mesure où ce qui l'intéresse est d'instaurer des moments de véritable communication avec et parmi les participants : l'enseignante dit animer la communication sans transmettre son point de vue subjectif pour autant – ce qui contraste, à notre avis, avec la position défendue par Candence, pour qui il n'y a pas de raison pour que l'enseignant n'exprime pas ses avis

483 Selon Candence, beaucoup d'enseignants-stagiaires font justement ceci : prendre un rôle artificiel d'enseignant par le biais duquel ils cachent leur vraie personne. Le positionnement de Candence nous rappelle le concept de « congruence » de Carl Rogers que nous avons décrit plus haut comme la capacité de l'individu d'accepter son propre ressenti sans chercher à le masquer (§ 1.1.4.1).

484 Richard parle de l'effet tonifiant de l'enseignement.

personnels⁴⁸⁵. Enfin, Marta affirme aimer particulièrement que les apprenants s'expriment de la même manière que les natifs le feraient dans des contextes non strictement institutionnels ; en outre, Marta dit aimer que les apprenants prennent le contrôle de la communication.

Le tableau ci-dessous reproduit de manière synthétique l'attitude des différents enseignants par rapport à l'enseignement d'une L2 et à la communication lors de la rencontre en classe – tel qu'ils l'ont exprimée – ainsi que les éventuels liens entre cette attitude et leur expérience comme apprenant.

	Attitude	Justification
Candence	Expérience positive ; exploration ; participe naturellement avec propres valeurs et ressenti.	
Janice	Des sensations très positives ; certain stress lors de la préparation ; rassurée si revoit des contenus.	Ces sensations sont possibles lorsqu'elle témoigne les progrès accomplis par les apprenants.
Richard	Non désagréable, peut avoir un effet tonifiant ; prend le rôle d'enseignant ; activité fatigante, décroche de temps en temps.	La prise du rôle d'enseignant peut l'aider à récupérer sa bonne humeur. Importance de l'ambiance.
Marie-Fabienne	Du plaisir lors de la communication au cours de la rencontre en classe ; arriver à comprendre et à se faire comprendre.	Les apprenants retrouvent rapidement les moyens pour s'exprimer dans la L2.
Naomi	Passion ; remise en question ; animer sans transmettre son point de vue subjectif.	
Cristóbal	Vocation (ELM) ; expérience inattendue (ELE)	
Marta	Vocation (anglais L2) ; expérience positive (ELE) ; aime que les apprenants utilisent la L2 comme les natifs (non institutionnel), aime qu'ils contrôlent la communication.	

Tableau 12 : Attitude envers l'enseignement.

5.1.2. Théories personnelles et style des enseignants, ambiance et relations avec les apprenants.

Les verbalisations regroupées dans la catégorie « théories personnelles » (tableaux 5 à 11, § 5.1.) suggèrent, d'abord, des tendances par rapport à la manière de se représenter l'enseignement et l'apprentissage d'une L2. Naomi et Cristóbal ont enseigné leur respective langue maternelle⁴⁸⁶ précisément comme une langue maternelle auprès d'un public de lycéens et de collégiens, ainsi que comme L2 ; les deux enseignants trouvent des différences entre ces deux enseignements : l'enseignement de la L1 est orienté vers une réflexion formelle sur la langue comme objet, voire sur la littérature produite dans la langue, et ce dans le cadre d'une préparation à des examens officiels⁴⁸⁷. Selon Naomi, l'enseignement de la L2 se focalise davantage sur la communication ; cela requiert,

485 Bien que Candence ait affirmé que l'expression des avis personnels de l'enseignant ne doit pas entraîner une tentative d'imposition de ceux-ci auprès des apprenants.

486 Le français pour Naomi et l'espagnol pour Cristóbal.

487 Le baccalauréat français et la selectividad espagnole.

selon Cristóbal, une préparation spécifique. Naomi suggère que le rôle d'un enseignant de L1 est plus proche de la transmission, notamment de codes rhétoriques, tandis que celui d'un enseignant de L2 est plus basé sur l'animation, si bien qu'il y aurait plus d'interaction avec les apprenants dans le cadre d'un enseignement d'une L2.

Une autre distinction est proposée par Candence, Janice et Richard ; elle porte sur la différence entre l'enseignement général d'une L2 et l'enseignement d'une L2 à des fins spécifiques. Selon Candence, l'enseignement d'une L2 à des fins spécifiques entraîne des exigences par rapport à sa propre prestation comme enseignante qui lui imposent un style particulier, universitaire : l'enseignement à l'université auprès d'étudiants se préparant à intégrer un cours régulier a pour conséquence qu'elle est plus directive. Quant à Janice, elle est de l'avis que l'enseignement d'une L2 à des fins spécifiques est plus impersonnel en ce sens qu'il favorise moins les échanges personnels avec les apprenants. Enfin, selon Richard, le temps dont disposent les apprenants avant de passer l'examen – qui déterminera s'ils intègrent ou pas un cours régulier à l'Université – est le facteur déterminant l'enseignement d'une L2 à des fins spécifiques. Ce temps disponible détermine par ailleurs l'action de l'enseignant.

Pour ce qui concerne les verbalisations produites par les enseignants par rapport à l'apprentissage, deux tendances apparaissent : pour Candence, Janice et Richard l'apprentissage d'une L2 consiste dans un transfert d'une série de compétences, voire d'expériences, que les apprenants ont déjà dans leur L1 dans la L2 qu'ils apprennent ; l'enseignant agit en tant que facilitateur qui aide les apprenants à trouver leur voie. La manière dont ces trois enseignants verbalisent leur représentation de l'apprentissage d'une L2 semble correspondre à ce que nous avons décrit plus haut comme apprentissage implicite (§ 2.1.1), qu'on pourrait associer à un type d'enseignement dit par tâches (§ 3.1). Pour Cristóbal et Marta, l'enseignant transmet des contenus aux apprenants, notamment des règles, des formes et des informations culturelles ; c'est en pratiquant qu'on apprend. La manière dont Cristóbal et Marta verbalisent leur représentation de l'apprentissage d'une L2 semble correspondre à ce que nous avons décrit plus haut comme un apprentissage implicite (§ 2.1.1). Marie-Fabienne et Naomi se positionnent entre ces deux avis : la première adhère à un apprentissage de type inductif basé sur l'observation et l'application des observations ; il revient à chaque apprenant de trouver sa propre façon d'apprendre. Naomi, elle, estime que c'est en pratiquant, voire en répétant, qu'on apprend ; bien que cette position soit proche de celle de Cristóbal et Marta, Naomi distingue des moments où les apprenants n'ont pas besoin de l'enseignant, où ils peuvent travailler de façon autonome – des moments où la fonction de transmission de l'enseignant serait remplacée par une fonction de surveillance, voire d'un simple

suivi. Par ailleurs, Naomi doute qu'une « pratique extrêmement raisonnée », voire un apprentissage extrêmement explicite (§ 2.1.1), garantisse une compétence sans faille, voire « sans commettre d'erreurs ». Les représentations de Naomi par rapport à l'apprentissage d'une L2 semblent ainsi coïncider avec la complexité du processus d'apprentissage d'une L2 que la recherche en RAL décrit depuis une quarantaine d'années, notamment concernant l'interaction entre l'explicite ou déclaratif et l'implicite ou procédural (N. Ellis, 2005 ; 2007 ; 2008 ; Larsen-Freeman et Cameron, 2008). Enfin, comme nous venons de l'indiquer, les trois enseignants du terrain écossais soulignent la fonction de facilitation propre à l'enseignant⁴⁸⁸ ; quant à Naomi, elle souligne le rôle d'animateur de l'enseignant, censé déclencher l'envie de communiquer chez les apprenants : arriver à provoquer cette envie entraîne l'effacement de l'enseignant.

Pour ce qui concerne l'objet d'apprentissage, la L2, Candence insiste particulièrement sur la connaissance que l'enseignant doit en avoir : il est des questions de forme, de contexte et de registre, sur lesquelles l'enseignant doit être au point, si bien qu'elles font en partie la spécificité du métier d'enseignant de L2. Mais il n'y a pas que la langue ; certains des enseignants observés estiment qu'il y a une dimension culturelle importante propre au métier d'enseignant de L2 : pour Candence, l'enseignant de L2 est un informateur culturel ; Janice estime que l'un de ses rôles comme enseignante de L2 est d'enseigner aux apprenants les coutumes et les habitudes d'un pays qui n'est pas le leur, elle leur enseigne donc aussi à vivre dans un pays étranger ; quant à Naomi, elle décrit la lourde responsabilité que porte l'enseignant de L2 du fait qu'il serait un modèle de culture étrangère pour l'apprenant, parfois le premier ; enfin, pour Marta, l'enseignement d'une L2 va de paire avec l'enseignement d'une forme de vie, si bien que l'enseignant de L2 est aussi médiateur entre l'apprenant et le reste du pays.

Il nous semble intéressant de constater comment les enseignants ont accepté la notion de « style » d'enseignement, voire d'enseignant (Cicurel, 2005). À notre sens, cette notion se rapproche de la vision que chaque enseignant affirme avoir de son propre enseignement. Nous avons proposé implicitement cette notion de style à certains des enseignants interviewés à qui nous avons demandé de se définir en tant qu'enseignant⁴⁸⁹. Au cours des entretiens semi-directifs « style » a été souvent utilisé, d'abord par nous, et intégré ensuite par les enseignants lors de leurs verbalisations – le cas de Candence. Quant à Marie-Fabienne et Naomi, elles ont évoqué la notion de « style » pour la première fois au cours de leur entretien semi-directif, et ce pour exprimer leur conviction que tout

488 Candence insiste particulièrement sur l'aisance avec laquelle des enseignants débutants adhèrent à la fonction contraire, celle de la transmission : ils intègrent trop rapidement un rôle d'expert, ce qui a des conséquences sur les droits interactionnels des apprenants, qui se verraient gravement réduits (cf. volume d'annexes, § A. Candence – ESD).

489 Notre question a été « quel est votre style d'enseignant ? », avec des variantes telles que « comment vous définiriez-vous en tant qu'enseignant ? ».

enseignant en a un qui lui est propre, et auquel il ne peut pas échapper. Cristóbal⁴⁹⁰, par contre, a d'abord refusé la notion de style, qu'il semble avoir associé avec une attitude arrogante, voire prétentieuse, vis-à-vis de l'analyse de sa propre pratique. Il a finalement accepté la notion de style : il a d'abord proposé que le style d'un enseignant se manifesterait par le biais de ses préférences vis-à-vis de certaines méthodes, il a enfin reconnu avoir une manière de faire reconnaissable par ses pairs, si bien que ceux-ci seraient capables de reconnaître la trace des enseignements de Cristóbal dans la façon de parler de certains apprenants ayant auparavant travaillé avec lui.

Pour ce qui est du style, les verbalisations produites par certains des enseignants suggèrent des tendances : Janice trouve qu'elle a parfois un style directif qu'elle n'apprécie pas, tandis que Marta exprime sa préférence pour que ce soit les apprenants qui dirigent la communication – or, Marta a aussi déclaré qu'il revient à l'enseignant de diriger la communication. Certains enseignants ont dit leur préférence par rapport à un continuum qui se définirait entre l'adaptation et la préparation. Cristóbal affirme avoir l'habitude de passer les premiers jours d'une formation à négocier avec le groupe l'organisation, notamment l'utilisation d'une méthode et des photocopies. Marta trouve que chaque nouveau groupe présente des caractéristiques particulières qui exigent une adaptation de la part de l'enseignant. Cette enseignante affirme aussi présenter à chaque rencontre une série de contenus préalablement choisis par elle, et selon l'ordre prévu par un programme. Candence et Richard se réfèrent aussi à un programme qui détermine les contenus des classes d'anglais à des fins spécifiques que nous les avons vus animer : pour Candence, c'est le programme qui l'emporte, ce qui aurait pour résultat un style directif lors de l'enseignement à des fins spécifiques. Quant à Richard, son choix au niveau des contenus peut refléter aussi ses propres intérêts personnels, voire ses préférences⁴⁹¹. Pour ce qui est des programmes, Janice estime qu'il ne faut pas avoir un plan très détaillé : il vaut mieux être capable de s'adapter et d'adapter les contenus plutôt que de les suivre scrupuleusement. Enfin, pour ce qui est de la préparation, Cristóbal trouve qu'un « cours » de conversation requiert davantage de préparation qu'un « cours » de grammaire⁴⁹² ; quant au style, Cristóbal trouve qu'il est possible, voire souhaitable, que l'enseignant imprime un certain ton à un « cours » de grammaire afin de le rendre plus vivant.

La notion de style que nous venons d'évoquer nous renvoie à une autre notion, celle d'ambiance. « Ambiance » n'a pas été explicitement évoqué lors des questions que nous avons posées aux enseignants⁴⁹³ au cours de l'entretien semi-directif : « ambiance » s'est plutôt dégage, en tant que

490 À qui nous avons demandé « as-tu un style particulier (en tant qu'enseignant) ? » (cf. ESD, annexes).

491 Ce qui recoupe l'interprétation de Cristóbal de la notion de style comme la préférence pour des méthodes particulières.

492 Les observations que nous avons réalisées auprès de Cristóbal nous ont été présentées comme des « cours » de grammaire.

493 À exception de l'entretien semi-directif auprès de Marta, au cours duquel nous l'avons employé explicitement dans l'une de nos

catégorie, à partir des verbalisations que les enseignants ont produites. Nous avons vu plus haut que l'ambiance au cours de la rencontre en classe a été problématisé par la recherche en didactique des L2, mais aussi par la recherche en RAL (§ 3.3). L'ambiance a par ailleurs été associée avec la motivation (Dörnyei, 2003). Concernant ce que dit la littérature en didactique des L2 à propos de l'ambiance lors de la rencontre en classe de L2 (Boggards, op. cit. ; Williams et Burden, op. cit.), nous avons retenu deux idées : dans la mesure où elle sécurise l'état émotionnel de l'apprenant, l'ambiance favorise l'apprentissage ; il revient à l'enseignant d'assurer cette fonction de sécurisation, notamment par le biais d'outils discursifs tels que le feedback, mais aussi par le déploiement d'une certaine attitude ou comportement, voire d'un style (§ 3.3.2 et 3.3.3).

Voyons à présent les verbalisations des sept enseignants observés par rapport à l'ambiance lors de la rencontre. Chez Candence, une certaine ambiance se manifeste dans le cadre de pratiques concrètes déployées au cours de la rencontre en classe : elle parle de commencer chaque rencontre en proposant une activité d'expression orale qui permette aux apprenants d'échanger des informations personnelles, notamment à propos de ce qu'ils ont fait pendant le weekend ; il y a aussi une certaine idée de respect de l'apprenant qui s'annonce dans ce que Candence présente comme des obligations propres à l'enseignant : ainsi, il revient à l'enseignant d'apprendre à prononcer correctement le prénom de chaque apprenant, et ce afin d'éviter qu'ils se sentent la cible. Elle affirme par ailleurs que les apprenants doivent voir l'enseignant comme quelqu'un qu'ils peuvent approcher facilement. Quant à Janice, elle insiste sur le respect qu'il doit y avoir de la part de tous les participants : il revient à l'enseignant de veiller à ce qu'il n'y ait pas d'apprenants qui dominent le groupe, ainsi que de rassurer ceux qui auraient besoin de l'être – il ne faut pas presser les apprenants, il faut éviter qu'ils ressentent de l'anxiété. Richard voudrait que l'ambiance lors de la rencontre soit détendue, pas forcément drôle, mais en tout cas non menaçante, d'autant plus qu'il estime que des facteurs émotionnels et affectifs déterminent l'apprentissage. Richard affirme aussi l'importance qu'il y a à permettre que des temps de silence s'installent, dont les apprenants auraient besoin afin d'organiser leurs idées : l'enseignant doit accepter ces temps de silence et ne pas les vivre comme quelque chose de déstabilisant car le rythme de la communication avec des non-natifs est différent de celui entre des natifs. Conscient du poids que les émotions des apprenants peuvent avoir sur leur apprentissage, Richard affirme qu'il est important que l'enseignant en prenne conscience, sans pour autant accepter qu'elles affectent sa pratique enseignante. Pour Marie-Fabienne l'ambiance lors de la rencontre doit être détendue : on doit y trouver du plaisir – le rire et le plaisir sont importants (mais ils ne font pas tout). Il y aurait par ailleurs des apprenants en difficulté que l'enseignante doit rassurer, et dont elle doit valoriser la participation afin qu'il n'y ait pas de gêne et que les apprenants ne se sentent pas

questions (cf. volume d'annexes, § G. Marta – ESD).

pénalisés. La dimension affective est d'une grande importance pour Naomi : le rire et la communication sont des mécanismes qui peuvent favoriser l'apprentissage. Encourager certains apprenants fait partie des fonctions dont se charge Naomi afin de garantir une certaine ambiance : cet encouragement semble cohérent avec le style maternel qu'elle dit avoir. Pour Cristóbal, il est important de ne pas oublier que les apprenants sont des personnes qui se trouvent dans une situation potentiellement difficile car dans un pays étranger ; l'enseignant doit ainsi se mettre à la place des apprenants, prendre un intérêt pour leur problèmes et pour leur quotidien, ce qui favorisera une ambiance de respect parmi les participants ; ainsi, l'enseignant doit se montrer comme quelqu'un de proche⁴⁹⁴, d'humain, de divertissant, d'agréable, afin de faciliter le processus d'apprentissage de la L2, ainsi que le séjour dans le pays pour les apprenants. Enfin, Marta affirme préférer une ambiance qui permette une communication spontanée, où les participants s'interrompent, rient et plaisantent (pourvu qu'ils le fassent dans la L2) ; elle n'est pas favorable à un style strict car il peut rendre la rencontre froide et ennuyeuse ; il doit y avoir du respect parmi les participants, qui doivent aussi être capables de s'écouter les uns aux autres.

Nous remarquons que les enseignants parlent de rassurer, de valoriser, de mettre à l'aise, de ne pas presser, d'être sensible aux émotions des apprenants, voire de se mettre à leur place. En ce sens, nous estimons qu'ils ont, tous, une conscience assez uniforme par rapport à leur responsabilité vis-à-vis du maintien d'une certaine ambiance lors de la rencontre en classe de L2. Nous ne nous sommes pas donné les moyens d'explorer si cette conviction que les sept enseignants disent avoir est le résultat de leur formation, si c'est le fruit de leur expérience, ou si elle relève plutôt de leur propres convictions. Par ailleurs, nous avons constaté que chez certains enseignants la présence d'une bonne ambiance minimale va de soi : elle serait due au fait que les apprenants ont une motivation intrinsèque pour participer à la rencontre (Dörnyei, 2003 : 8 ; Dörnyei et Skehan, 2003 : 616 ; Noël, loc. cit. : 109-110). Ainsi, pour Cristóbal et Marta, les apprenants sont conscients de leurs propres intérêts, de ce qu'ils veulent, tandis que pour Marie-Fabienne, le fait que les apprenants aient payé pour leur formation garantit leur intérêt et leur sérieux. Seulement Janice affirme avoir rencontré des problèmes de discipline⁴⁹⁵ ; d'ailleurs, dans le cadre de la formation gratuite que nous avons observée, elle déclare devoir s'adapter aux attentes des apprenants afin de fidéliser leur présence. Nous constatons aussi qu'il existe, chez les sept enseignants, une conscience, exprimée d'une manière plus ou moins explicite, de leur responsabilité vis-à-vis du maintien d'une ambiance favorisant l'apprentissage ; cette conscience se traduit par des actions revendiquées par certains enseignants telles que l'encouragement, la valorisation et la sensibilisation.

494 Ce qui recoupe l'avis de Candence, pour qui les apprenants doivent sentir qu'ils peuvent approcher l'enseignant.

495 Ils n'ont pas eu lieu au cours des observations que nous avons réalisées.

Enfin, nous nous intéressons aux avis des enseignants concernant leurs relations avec les apprenants. Il nous semble intéressant de souligner, d'abord, que quatre des enseignants interviewés ont signalé leur âge comme un facteur qui détermine leurs relations avec les apprenants : ainsi, Marta affirme qu'il peut arriver que des apprenants lui demandent des questions d'ordre personnel, qu'elle explique par le fait qu'il n'y a pas un grand décalage entre son âge et celui de certains apprenants. Quant à Janice, Richard et Cristóbal, ils estiment que leur rapport avec les apprenants est aujourd'hui moins proche qu'au début de leur carrière, si bien qu'ils ne partageraient plus les mêmes intérêts avec certains apprenants – qui sont souvent plus jeunes. Janice et Richard, en particulier, affirment qu'ils participaient auparavant à des activités extra-scolaires organisées par leur département, ce qu'ils ne feraient plus à cause de leur âge⁴⁹⁶. Six des enseignants interviewés⁴⁹⁷ ont affirmé être familiers avec ce type d'activités extra-scolaires, si bien que les centres des quatre terrains que nous avons observés semblent en organiser : seulement Candence affirme avoir une démarche active lorsqu'il s'agit de proposer aux apprenants ce genre d'activités. Outre Janice, Richard et Cristóbal, pour qui la différence d'âge agirait comme un frein à leur participation à des activités extra-scolaires, Marie-Fabienne, aussi, déclare n'y participer que très rarement : elle justifie ceci du fait que le contact avec les apprenants a, selon elle, une date de péremption au-delà de laquelle la relation se termine⁴⁹⁸. Cet avis est aussi partagé par Cristóbal, pour qui le contact avec les apprenants se perd dès qu'ils rentrent dans leur pays. Enfin, outre le temps limité de la relation, il existe, dans le cas de Janice et Cristóbal, des limites spatiales, notamment l'intimité de leur vie privée, qui seraient au-delà du contact avec les apprenants⁴⁹⁹.

Le tableau ci-dessous reproduit certaines des théories personnelles des enseignants, notamment leur position par rapport à leur style, à l'ambiance lors de la rencontre et aux relations avec les apprenants.

	LM vs. L2	L2 générale, L2 à de fins spécifiques (FS)	Apprentissage d'une L2	L2 objet, L2 culture	Style, ambiance	Relations avec les apprenants
Candence		L2 FS : des exigences sur le style de l'enseignant – style directif.	Faciliter le transfert de la L1 vers la L2, processus.	Sensibilisation à la L2, enseignant informateur culturel.	Poids du programme (L2 FS). Favoriser les échanges personnels, assurer le respect, enseignant proche.	Active, cherche le contact en dehors de la rencontre.

496 Janice et Richard ont aussi précisé qu'il existait auparavant un service spécifique chargé d'organiser ces activités. Par ailleurs, Richard nous a expliqué que leur participation à ces activités était rémunérée auparavant, ce qui n'était plus le cas lors de notre travail de terrain (cf volume d'annexes, § C. Richard – ESD).

497 Nous n'avons pas posé de questions à Naomi à ce propos.

498 Elle précise une durée de quatre mois (cf. volume d'annexes, D. Marie-Fabienne – ESD).

499 Ce qui nous rappelle la séparation des audiences de Goffman (1959), § 1.1.1.

Janice		L2 FS : plus impersonnel, moins d'échanges personnels avec les apprenants.	Faciliter le transfert de la L1 vers la L2, processus.	Enseigner à vivre dans un pays étranger.	Vaut mieux adapter que planifier. Respect, pas de domination, encourager et éviter l'anxiété.	Âge, distance aujourd'hui. Garde son intimité.
Richard		L2 FS : actions de l'enseignant limitées par le temps disponible.	Faciliter le transfert de la L1 vers la L2, processus.		Poids relatif du programme (L2 FS). Détente, pas de menace.	Âge, distance aujourd'hui.
Marie-Fabienne			Inductif : observation et application, enseignant comme transmetteur.		Ambiance détendue, plaisir, rassurer les apprenants.	Participe rarement à des activités en dehors de la rencontre. Contact à durée déterminée.
Naomi	LM : transmission, préparation à des examens officiels ; L2 : animation, plus d'interaction.		Transmission, pratique raisonnée, et encore. Enseignant disponible et prêt à s'effacer.	Modèle de culture étrangère, lourde responsabilité.	Importance de la dimension affective, rires, encourager, style maternel.	
Cristóbal	L2 : besoin d'une préparation spécifique.		Transmission de contenus, de règles et de formes, pratique, remplissage.		Négocier avec les apprenants, rendre le cours vivant. Se mettre à leur place, respect, se montrer humain.	Âge, distance aujourd'hui. Contact à durée déterminée. Garde son intimité.
Marta			Transmission de contenus, de règles et de formes, pratique, remplissage.	Enseignement d'une forme de vie, enseignant comme médiateur.	Adaptation et programmation. Spontanéité, rires, respect, fidéliser.	Âge, proximité.

Tableau 13 : Théories personnelles, style, ambiance et relations avec les apprenants.

5.1.3. Des enseignants éducateurs, personnes, connaissances, amis et conseillers...? Réactions des enseignants aux cinq rôles proposés.

Nous concluons la synthèse des croyances, des représentations et des principes des enseignants observés avec la présentation du tableau ci-dessus ; il regroupe les réactions de six des sept enseignants⁵⁰⁰ interviewés aux cinq rôles que nous leur avons proposé au cours de l'entretien semi-directif – éducateur, personne, connaissance, ami, conseiller. Comme nous l'avons précisé dans notre deuxième partie (§ 4.1.3.2), ces cinq rôles ont été choisis par nous de manière unilatérale : ils ne résultent pas d'une exploration préalable des représentations des enseignants interviewés, ni se dégagent de leur discours. Ce sont des a priori que nous avons sélectionnés subjectivement, mais non pas d'une manière arbitraire : comme nous l'avons expliqué (§ 4.1.3.2) ces rôles sont la matérialisation des hypothèses à la base d'un travail de recherche antérieur⁵⁰¹, dont nous avons

500 Tous à exception de Naomi, auprès de qui nous avons modifié notre grille de questions – et ce en raison du temps limité qu'elle nous a accordé pour la réalisation de l'entretien semi-directif (§ 4.2.3).

501 Notre mémoire de Master 2, qui est, à bien des égards, une ébauche du travail présent.

hérité (§ 4.1).

Nous estimons opportun de rappeler que la consigne donnée aux enseignants lorsque nous leur avons proposé ces cinq rôles a été d'essayer de réagir aussi spontanément que possible : nous avons lu chaque rôle et avons laissé un temps d'attente pour que les enseignants s'expriment. Nous avons tenté une expérience qui ressemblait, sur la forme, à un exercice d'association libre, néanmoins limitée par la portée de notre question : en effet, avant d'annoncer les cinq rôles, un à la fois, nous avons demandé aux enseignants de préciser si ces rôles proposés définissaient, ou pas, leur pratique d'enseignant. Enfin, cette tentative d'association libre a échoué dans la mesure où, souvent, les enseignants ont eu du mal à produire une réaction quelconque à des rôles⁵⁰² spécifiques leur ayant été proposés, si bien qu'une négociation a suivi au cours de laquelle nous avons suggéré des possibles applications pour chaque rôle.

502 L'exercice de libre association aurait été d'autant plus limité que nous avons proposé aux enseignants des *rôles* et non pas des *mots*, voire des *items*, leur annonçant ainsi la portée que nous donnions aux cinq mots en question – notamment leur possible fonction pédagogique.

	Rôle				
	Éducateur	Personne	Connaissance	Ami	Conseiller
Candence	- Elle fait sortir ce que les étudiants ont déjà à l'intérieur. Éduquer ne veut pas dire remplir les étudiants avec des connaissances, mais trouver ce qu'ils ont déjà.	- L'enseignant ne cesse pas d'être une personne lors des échanges avec les étudiants – auxquels l'enseignant peut toujours contribuer avec ses propres sentiments et convictions. Elle insiste auprès des futurs enseignants qu'elle forme pour qu'ils intègrent ce rôle.	- Non.	- L'enseignant peut être un ami ; elle a des amis auxquels elle a enseignés à une époque. Les étudiants doivent voir l'enseignant comme un ami, comme quelqu'un qu'ils peuvent approcher.	- Pertinent lors des séances de tutorat ; beaucoup d'étudiants ne savent pas en quoi consistent les séances de tutorat, il revient à Candence de les informer au début de l'année sur l'existence de ces séances, ainsi que sur les thèmes qui peuvent y être traités (comment améliorer des compétences langagières particulières, organiser des tâches, résoudre des problèmes de la vie quotidienne des étudiants dans le pays).
Janice	- Elle éduque les étudiants dans la mesure où elle leur enseigne à vivre dans le Royaume Uni : des manières de vivre, des styles de vie différents, des habitudes et des traditions différentes. Il n'y a pas que la langue.	- (Hésite d'abord). Sa manière d'enseigner implique une personnalisation : utiliser les expériences des étudiants pour leur enseigner la langue.	- Les étudiants sont ses connaissances, plutôt que ses amis.	- Doute qu'un enseignant puisse être ami des étudiants ; c'est peut-être plus facile dans un cours de langue générale que dans un cours d'anglais académique. Un enseignant ami des étudiants, c'est un rôle difficile, mais c'est possible.	- C'est extrêmement important ; en tant que conseillère elle peut être amenée à résoudre certains problèmes rencontrés par les étudiants (titres de séjour, logement, problèmes relationnels). Elle écoute les étudiants et les met en relation avec d'autres services dans l'Université. Devient conseillère lors des séances de tutorat, voire à la fin d'une rencontre.
Richard	- Moins dans le cadre de l'anglais académique, où il se sent davantage un facilitateur qui transfère dans la L2 les compétences que les étudiants ont dans leur L1 ; les contenus prévalent sur l'éducation.	- Il est important de ne révéler de soi que ce qui est désirable pour lui et pour les étudiants ; essaie d'être celui qu'il est, mais pas tout le temps (ne communique pas aux étudiants son éventuelle mauvaise humeur).	- Aujourd'hui il se sent moins une connaissance des étudiants que lorsqu'il est arrivé dans le département (il était plus jeune, il participait à davantage d'activités sociales).	- De par les règlement interne des universités, il est difficile aujourd'hui d'entretenir des relations amicales avec les étudiants ; ce sont des relations professionnelles plutôt. Il trouve que c'est une bonne chose. Reste néanmoins à la disposition des étudiants, notamment lorsqu'ils ont un problème quelconque.	- Toute relation d'enseignement entraîne du conseil. Il doit conseiller les étudiants sur ce qui se passe à la suite d'une évaluation – notamment lorsque les étudiants ne la réussissent pas. Se considère un garde-barrière.
Marie-Fabienne	- Non.	- (Hésite d'abord, intervieweur relance). Est une personne qui échange avec d'autres personnes (les étudiants), parfois sur des sujets assez personnels. C'est une relation à durée déterminée.	- A certaines connaissances, certains savoirs-faire qui lui permettent d'aider les étudiants à apprendre ; elle est animatrice et garante des progrès des étudiants. Est aussi une informatrice culturelle.	- Elle n'est pas amie avec les étudiants, d'autant plus qu'elle doit les évaluer. Sa relation avec les étudiants a une durée déterminée, au delà de laquelle la relation se perd.	- Donne différents types de conseil aux étudiants : quelle grammaire, comment faire des connaissances francophones, comment approcher une activité dans la méthode. Conseille mais n'interdit pas.
Cristóbal	- Tout enseignant est un éducateur, ça fait partie de la profession. Plus pertinent dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement d'une L2, notamment auprès d'un public d'adultes.	- (Hésite d'abord, intervieweur relance). Ne pas oublier que les étudiants sont des personnes. Autrement ne voit pas trop la pertinence.	- (Hésite d'abord, intervieweur relance). Les étudiants finissent par devenir des connaissances les uns des autres, mais aussi ses connaissances. La relation avec les étudiants a une durée déterminée.	- N'est pas ami avec les étudiants ; une relation amicale est plus sérieuse, alors que sa relation avec les étudiants est plus ludique. Les enseignants partent à la fin.	- Les étudiants peuvent poser les questions les plus farfelues à l'enseignant : ils peuvent tout lui demander. L'enseignant est l'ami, le petit-ami, le père des étudiants ⁵⁰³ . L'enseignant est quelqu'un de confiance pour les étudiants.
Marta	- Pas vraiment, peut-être dans le sens de sensibiliser les	- (L'intervieweur propose « individu » et « citoyen » d'abord, Marta ne voit pas	- (L'intervieweur propose « connaissance » ; il le place dans	- Oui, toujours.	- (L'intervieweur ne pose pas la question car il trouve que l'enseignante s'est déjà reconnue comme « conseillère »

503 Pendant l'entretien semi-directif Cristóbal a évoqué un dessin de Forges apparue dans le journal *El País* qui faisait référence à la polyvalence des enseignants d'ELE (cf. volume d'annexes, § F. Cristóbal – tire comique).

	<p>étudiants aux différences parmi les cultures – des comportements, des gestes, des expressions, qui pourraient être mal interprétés.</p>	<p>clair, l'intervieweur relance, propose « privé », Marta ne voit toujours pas).</p>	<p>un contexte suggéré – le contact avec les étudiants ; il suggère par ailleurs l'idée de rôles théâtraux auxquels l'enseignante peut avoir recours. Marta hésite, l'intervieweur relance en proposant une hiérarchie régulant la relation de l'enseignante avec les étudiants, Marta acquiesce). Son rôle d'enseignante, ainsi que celui de ses collègues, va au-delà de l'enseignement : elle est une médiatrice entre l'étudiant et le pays ; de ce fait, les étudiants peuvent lui poser toute sorte de questions (titres de séjour, certificats, travail, relations, logement)</p>		<p>lorsqu'elle s'est prononcée par rapport aux autres rôles qui lui ont été proposés).</p>
--	--	---	--	--	--

Tableau 14 : Réactions des enseignants aux cinq rôles proposés – éducateur, personne, connaissance, ami, conseiller.

Nous constatons que l'interprétation donnée aux rôles proposés varie en fonction des enseignants : tandis que la réaction de Candence à « éducateur » suggère un lien avec l'apprentissage de contenus, la réponse de Janice pointe davantage vers la sensibilisation à des habitudes spécifiques – en l'occurrence les coutumes et les habitudes de vie au Royaume Uni. Ainsi, il nous semble pertinent de dire que plusieurs tendances se dégagent des réactions verbalisées par les enseignants à la suite des rôles proposés. Nous trouvons que les réactions de Candence et Richard à « éducateur » se ressemblent en ce sens qu'elles portent sur les fonctions de l'enseignant face à un groupe d'apprenants dans un cadre de transmission de contenus ; ce sera une première tendance propre à « éducateur ». Nous trouvons une deuxième tendance pour ce rôle dans les réactions de Janice et de Marta, qui semblent l'associer avec une fonction de sensibilisation à des façons de faire propre au contexte local, voire régionale ou nationale, où se déroule l'enseignement – le Royaume Uni pour Janice, l'Espagne pour Marta. Une troisième tendance correspond aux réponses de Cristóbal et Marta, qui semblent associer « éducateur » avec une fonction de maintien d'un certain fonctionnement au cours de la rencontre – ce qui ne serait pas pertinent dans le cas des enseignements que nous avons observés⁵⁰⁴, mais plutôt dans l'enseignement secondaire. Enfin, « éducateur » n'est pas reconnu par Marie-Fabienne comme faisant partie de sa pratique d'enseignante.

Quant à « personne », deux tendances se dessinent : il y a, d'une part, des enseignants qui semblent s'orienter vers une interprétation proche des aspects intimes, voire idéologiques et émotionnels, propres à l'individu – le cas de Candence, Richard, Marie-Fabienne et Cristóbal. Parmi ces quatre enseignants, nous trouvons deux sous-tendances : ainsi, nous estimons qu'il y aurait des positions vraisemblablement divergentes entre Candence, pour qui l'enseignant demeure une personne qui peut manifester ses convictions et ses sentiments, et Richard, pour qui la présentation de soi de l'enseignant ferait l'objet d'un contrôle : Richard parle de ne révéler que ce qui serait souhaitable pour lui et pour les apprenants – son éventuelle négativité et ses éventuels changements d'humeur seraient au-delà du souhaitable (§ 5.1.1). Quant à Marie-Fabienne, elle semble se positionner quelque part entre Candence et Richard : sa lecture de « personne » pointe vers la légitimité d'établir des échanges au cours de la rencontre en classe où des informations personnelles seraient déployées. Janice représente l'autre tendance principale, en ce sens que la lecture qu'elle fait de « personne » relève d'une pratique pédagogique, plutôt que d'une des facettes possibles d'un

504 C'est l'idée d'une bonne ambiance minimum allant de soi, due à la motivation intrinsèque des apprenants (§ 5.1.2).

individu : en effet, elle parle de l'intérêt de personnaliser l'enseignement afin de le rendre utile aux participants.

Trois des enseignants semblent interpréter « connaissance » en tant que facette possible dans le cadre de leur pratique enseignante : « connaissance » reflèterait l'intensité du contact que les enseignants ont – notamment Janice et Cristóbal – ou qu'ils ont pu avoir – notamment Richard – avec les apprenants, voire le contact que les apprenants peuvent avoir parmi eux – le cas de Janice et de Cristóbal. « Connaissance » a été interprété par Marie-Fabienne comme l'une des fonctions propres à l'enseignant, qui agit en tant que transmetteur d'informations ; c'est plutôt vers cette lecture, l'enseignant transmetteur d'information, que s'est orientée Marta après un temps de négociation avec l'intervieweur.

La lecture que font les six enseignants d'« ami » semble univoque : il s'agit d'une facette possible définissant le rapport de l'enseignant avec les apprenants. Les différences ont consisté en la manière dont chaque enseignant s'est positionné par rapport au rôle. Ainsi, Candence et Marta le reconnaissent comme définissant leur pratique enseignante, voire leur contact avec les apprenants, tandis que Janice, Marie-Fabienne et Cristóbal nient la possibilité d'être amis des apprenants ; des justifications sont proposées pour cela : il y a, d'une part, la difficulté d'être ami avec des gens avec qui on partage un cadre institutionnel – le cas de Richard – et qu'on doit évaluer – comme le dit Marie-Fabienne – ainsi que le fait que la relation ait une durée déterminée – comme l'affirment Marie-Fabienne et Cristóbal. Enfin, Janice se montre reticente par rapport à « ami ».

Les six enseignants reconnaissent « conseiller » comme définissant leur pratique enseignante. Candence l'associe avec les séances de tutorat qu'elle anime. Janice donne une importance particulière à « conseiller », si bien que ce rôle lui permettrait de veiller au bien-être des apprenants, qui éprouveraient, selon elle, des situations de vie difficiles face auxquelles l'enseignant ne peut pas rester insensible. Richard reconnaît le rôle et l'associe à des pratiques qui auraient lieu lors des séances de tutorat. Marie-Fabienne semble associer aussi ce rôle avec une fonction propre à l'enseignant : elle suggère aux apprenants des manières pouvant les faire progresser dans leur maîtrise de la L2 et, éventuellement, pour s'intégrer davantage dans la communauté parlant la L2. Enfin Cristóbal et Marta affirment que les apprenants peuvent leur poser toute sorte de questions, ce qui fait d'eux des conseillers au-delà de l'apprentissage de la L2.

5.1.4. Style revendiqué par chaque enseignant.

Nous souhaiterions retenir deux dimensions autour desquels se définissent les interactions que nous analyserons dans le chapitre suivant : nous proposons ainsi de considérer l'existence d'une dimension institutionnelle et d'une autre personnelle. La dimension institutionnelle comporterait une série d'objectifs – notamment l'apprentissage d'une L2 – ainsi qu'une manière d'attendre ces objectifs-là – un ordre, un rythme, un type de travail, un espace. Quant à la dimension personnelle, elle porterait sur la façon dont le groupe – et à l'intérieur de celui-ci, chaque individu – se positionne par rapport aux exigences précises faites par l'institution – objectifs et façon de s'y prendre.

Nous avons suggéré au début de ce chapitre deux types de principes reconnaissables parmi les verbalisations produites par les enseignants : d'une part, des principes pédagogiques qu'on associe avec le contexte institutionnel de la rencontre en classe de L2 ; d'autre part, des principes personnels – parmi lesquels on distingue les inter et les intra personnels – qui se réfèrent à la manière unique dont chaque enseignant se positionne par rapport au contexte, a priori institutionnel, où se déroule la rencontre avec les apprenants, voire la manière dont il se l'approprie. L'appropriation du contexte institutionnel, en l'occurrence celui de la rencontre en classe de L2, entraîne la co-création, avec le reste des participants, d'un espace discursif distinct où règne une ambiance particulière : on peut faire correspondre cet espace discursif avec un style d'enseignant spécifique s'appuyant sur des principes, des objectifs et des intentions aussi spécifiques. Le schéma ci-dessus propose une relation entre le cahier des charges institutionnel et la manière dont l'enseignant en rend compte.

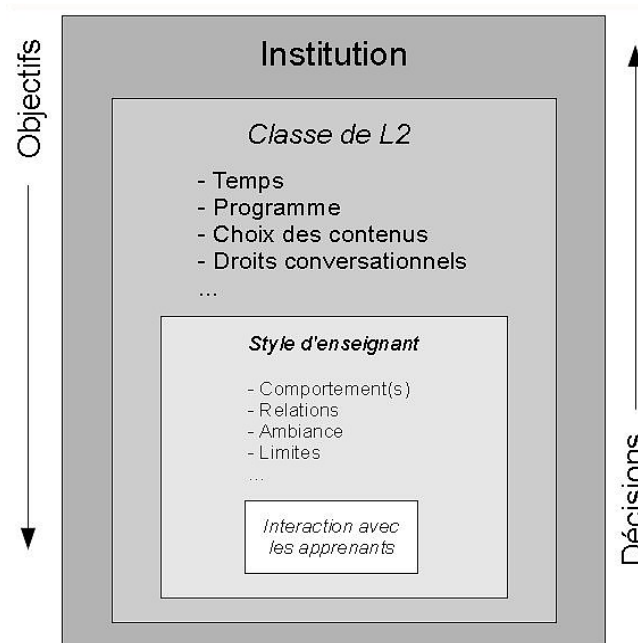


Figure 9 : Dimension institutionnelle et style enseignant.

L'interaction qui a lieu entre des apprenants et un enseignant donnés serait une matérialisation particulière et ponctuelle de l'ensemble des objectifs généraux, ainsi que des savoirs-faire et des savoirs-être définis par l'institution⁵⁰⁵. Cette matérialisation entraîne l'activation d'une série de filtres correspondant à la manière dont chaque participant à la rencontre en classe de L2 se positionne par rapport aux objectifs et aux procédés mis en place afin d'essayer d'atteindre lesdits objectifs institutionnels. Ces filtres correspondent aux principes de chaque participant, à la manière dont il se représente la situation à laquelle il participe selon ses croyances, son vécu, ses expériences, bref, selon sa personne ; il nous semble juste d'affirmer que la portée de la dimension personnelle – à laquelle on associe les principes personnels – serait moins importante que la portée de la dimension institutionnelle : l'interaction avec les apprenants peut donner lieu à de brefs moments où l'institutionnel serait mis en attente, avant que l'enseignant, voire un autre participant⁵⁰⁶, ne s'y rapporte à nouveau. Chez l'enseignant de L2, ses filtres génèrent un cycle constant de vérification des objectifs institutionnels et de prises de décisions : l'interaction avec les apprenants provoque des réactions chez l'enseignant dans la mesure où les actions co-construites activent des principes par le biais desquels ces actions sont interprétées : celles-ci sont catégorisées en fonction des objectifs fixés par l'institution, ou bien en fonction des principes personnels de l'enseignant.

505 L'institution fixe des objectifs, mais elle peut éventuellement adhérer aussi à une certaine manière de faire circuler ceux-ci : on pense évidemment à la formation des enseignants (cf. Laurens, 2010 ; Willis Allen et Negueruela-Azarola, 2010).

506 Le cas de PB dans l'extrait « Batucada » (cf. volume d'annexes, § G. Marta).

Nous concluons l'analyse des représentations, croyances et théories personnelles verbalisées par les enseignants au cours de l'entretien semi-directif en esquisant un profil synthétique qui reproduit le style revendiqué – implicitement ou explicitement – par chacun des sept enseignants. Nous avons suggéré que le style d'un enseignant se construit en fonction d'une manière unique et personnelle de prendre position par rapport à la dimension institutionnelle qui conforme la rencontre en classe de L2, voire de se l'approprier. C'est donc en fonction de la dimension personnelle que le style que nous proposons pour chaque enseignant sera construit ; chaque style comportera un ensemble de mots clés en gras – des adjectifs – suivis d'un bref commentaire.

	(Dimension institutionnelle → dimension personnelle → appropriation → ...) STYLE ENSEIGNANT REVENDIQUÉ
Candence	Congruent ⁵⁰⁷ : ne cache pas sa dimension de personne. Ouvert : ne cherche pas à imposer sa vision du monde. Proche : favorise les échanges personnels, cherche le contact avec les apprenants. Attentionné : évite que les apprenants se sentent une cible. Planifié : ses choix sont déterminés par un programme préalable. Technique : valorise certains outils (le tableau, la voix), ainsi que la connaissance de l'objet (la L2). Attentif : essaie de répondre aux besoins des apprenants tout au long de la rencontre. Directif : l'enseignement à l'université exige qu'elle soit directive (parfois plus qu'elle ne le souhaiterait). Réflexif : l'enseignement comporte une partie d'exploration.
Janice	Auto-satisfaisant : son propre bien-être peut être ponctuellement lié aux progrès faits par les apprenants, voire constatés chez ceux-ci. Proche : cherche à personnaliser les échanges. Appliqué : aide à ce que les apprenants s'intègrent dans le pays, à ce qu'ils développent un réseau social. Attentionné : prend en compte les circonstances personnelles des apprenants ; évite que les apprenants se sentent une cible, fait en sorte qu'ils ne se sentent pas pressés ou anxieux. Adapté : préfère adapter les contenus plutôt que de les suivre au pied de la lettre. Endoctrinant : transmet aux apprenants une idée sur ce qu'est la vie au Royaume Uni. Motivant : encourage les apprenants (cherche à les fidéliser). Émotionnel : une certaine dépendance peut s'établir entre l'enseignant et les apprenants (l'enseignant comme figure maternelle) ; peut parfois être blessante envers les apprenants ; ressent parfois de l'affection envers eux.
Richard	Non congruent ⁵⁰⁸ : prend un rôle qui lui permet de cacher d'éventuelles émotions qu'il ne veut pas montrer. Ouvert : ne cherche pas à imposer sa vision du monde. Nomade : ne surveille pas en permanence, peut trouver des moments d'intimité au cours de la rencontre, décrocher. Émotionnel : est conscient du poids des émotions des apprenants. Attentionné : accorde du temps de réflexion aux apprenants – ils en ont besoin. Engageant : essaie de prendre en compte la participation du plus grand nombre d'apprenants. Motivant : cherche une ambiance non menaçante qui favorise le maintien de la motivation, souligne l'importance de la patience. Non réflexif : le manque de temps l'empêche de réfléchir sur sa propre pratique. Réservé : les relations avec les apprenants sont déterminées par l'institution.
Marie-Fabienne	Appliqué : favorise la capacité des apprenants à se débrouiller (comprendre et se faire comprendre). Communicatif : cherche à instaurer une bonne communication. Auto-satisfaisant : son propre bien-être ponctuel peut être lié aux actions des apprenants. Ouvert : ne cherche pas à imposer sa vision du monde (conseille mais ne dirige pas). Endoctrinant : transmet aux apprenants une idée sur ce qu'est la vie en France. Proche : favorise les échanges personnels. Méthodique : il y a des façons dont les échanges et les activités peuvent être gérés ; ne pas respecter ces façons de faire peut conduire à des erreurs. Motivant : encourage les étudiants, valorise leur participation. Attentionné : il est important de ne pas pénaliser les apprenants ; prend en compte leurs circonstances personnelles, ainsi que leurs différences. Réservé : les relations avec les apprenants sont limitées dans et par le temps.
Naomi	Ouvert : ne transmet pas sa propre vision du monde. Communicatif : cherche à établir de véritables épisodes de communication. Auto-satisfaisant : son propre bien-être peut être ponctuellement lié aux actions des apprenants. Émotionnel : est conscient du poids des émotions des apprenants ; une certaine dépendance peut s'établir entre l'enseignant et les apprenants ; maternelle envers les apprenants (agit comme figure maternelle auprès d'eux) par peur qu'ils ne comprennent pas, les rassure. Attentionné : trouve que certains apprenants ressentent un besoin d'être rassurés en permanence, tandis que d'autres sont autonomes. Dévoué : l'enseignant s'efface afin que les apprenants communiquent, demeure un animateur. Réflexif : l'enseignant se remet en question sans cesse.

507 Dans le sens de la « congruence » de Rogers (1966 ; 1971), § 1.1.4.1.

508 Dans le sens de la « congruence » de Rogers (1966 ; 1971), § 1.1.4.1.

Cristóbal	Attentionné : essaie de se mettre à la place des apprenants, de prendre en compte leurs circonstances personnelles. Motivant : les capacités personnelles et humaines de l'enseignant font la différence par rapport à une méthode ; essaie de faire plaisir aux apprenants, les encourage. Planifié : ses choix sont déterminés par un programme préalable. Réservé : les relations avec les apprenants sont limitées dans le temps.
Marta	Communicatif : apprécie qu'il y ait des rires, des plaisanteries, que les apprenants dirigent l'interaction. Auto-satisfaisant : son propre bien-être ponctuel peut-être lié aux actions des apprenants. Planifié : se fixe une série d'objectifs qui doivent être atteints par les apprenants. Endoctrinant : transmet aux apprenants une idée de ce qu'est la vie en Espagne. Proche : favorise les échanges personnels, n'évite pas le contact avec les apprenants. Adapté : accueille des moments de détente ; s'adapte aux circonstances particulières de chaque nouveau groupe. Attentif : prend note de la participation des apprenants, ce qui lui permet de constater leurs éventuels progrès. Directif : il revient à l'enseignant de diriger la communication.

Tableau 15 : Esquisse du style revendiqué par chacun des sept enseignants.

Le tableau ci-dessus comporte 23 adjectifs : « adapté », « appliqué », « attentif », « attentionné », « auto-satisfaisant », « communicatif », « (non) congruent », « dévoué », « directif », « émotionnel », « endoctrinant », « engageant », « méthodique », « motivant », « nomade », « ouvert », « planifié », « proche », « (non) réflexif », « réservé », « technique ». Ces adjectifs décrivent le style revendiqué des 7 enseignants observés. Certains adjectifs ont été repris des verbalisations que certains enseignants ont produites au cours de l'entretien semi-directif : c'est le cas de « directif » chez Candence et Marta, de « communicatif » chez Marie-Fabienne et Naomi, de « méthodique » chez Marie-Fabienne et de « motivant » chez Richard. Le reste des adjectifs n'ont pas été explicitement évoqués par les enseignants au cours de l'entretien semi-directif : notre utilisation d'« adapté », « appliqué », « attentionné », « auto-satisfaisant », « (non) congruent », « dévoué », « endoctrinant », « engageant », « motivant » (dans le cas de Janice, Marie-Fabienne et Cristóbal), « ouvert », « proche », « (non) réflexif », « réservé » et « technique » entraîne un risque de reconstruction et d'interprétation de notre part, si bien que nous avons regroupé des verbalisations que nous trouvions proches autour d'adjectifs que nous estimions représentatifs et pertinents.

Certains des adjectifs proposés constituent de paires, dont chaque élément serait l'extrême d'un continuum représentant une manière de faire. Ainsi, nous avons « adapté » et « planifié », « attentif » et « nomade », « auto-satisfaisant » et « dévoué », « congruent » et « non congruent », « directif » et « ouvert », « réflexif » et « non réflexif ». Certains adjectifs définissent le style d'une large partie d'enseignants, d'autres ont un caractère plus local, il y en a qui sont de l'ordre de l'individu – « (non) congruent », « dévoué », « engageant », « méthodique », « nomade », « (non) réflexif » et « technique ». Le tableau ci-dessous montre la présence de chaque adjectif parmi les différents styles revendiqués par les sept enseignants :

Attentionné	Candence, Janice, Richard, Marie-Fabienne, Naomi, Cristóbal (6 enseignants sur 7)
Auto-satisfaisant	Janice, Marie-Fabienne, Naomi, Marta (5/7)
Motivant	Janice, Richard, Marie-Françoise, Cristóbal (4/7)
Ouvert	Candence, Richard, Marie-Fabienne, Naomi (4/7)
Proche	Candence, Janice, Marie-Fabienne, Marta (4/7)
Communicatif	Marie-Fabienne, Naomi, Marta (3/7)
Émotionnel	Janice, Richard, Naomi (3/7)
Endoctrinant	Janice, Marie-Fabienne, Marta (3/7)
Planifié	Candence, Cristóbal, Marta (3/7)
Adapté	Janice, Marta (2/7)
Appliqué	Janice, Marie-Fabienne (2/7)
Attentif	Candence, Marta (2/7)
Directif	Candence, Marta (2/7)
Réflexif	Candence, Naomi (2/7)
Réservé	Marie-Fabienne, Cristóbal (2/7)
Congruent	Candence (1/7)
Dévoué	Naomi (1/7)
Engageant	Richard (1/7)
Méthodique	Marie-Fabienne (1/7)
Nomade	Richard (1/7)
Non-congruent	Richard (1/7)
Non-réflexif	Richard (1/7)
Technique	Candence (1/7)

Tableau 16 : Fréquence des 19 adjectifs définissant le style des 7 enseignants.

Cette liste de 23 adjectifs semble conforter notre idée à propos de la présence de schémas d'action différents, et éventuellement contradictoires, à l'intérieur du même individu (§ 1.2.3). Certains des enseignants définissent leur style d'enseignant en vertu de deux traits de style⁵⁰⁹ en principe confrontés : c'est le cas de Candence, dont le style serait « ouvert » et « directif » ; du style « auto-satisfaisant » et « dévoué » de Naomi ; du style de Marta, à la fois « adapté » et « directif » ; ou encore de Marie-Fabienne, dont le style serait « ouvert » et « réservé ».

Ces 23 adjectifs représentent ce que les enseignants *croient* concernant leur action enseignante. Il ne s'agit ni d'une auto-confrontation ni d'une analyse de pratiques. Ces verbalisations ont été recueillies dans le cadre d'un dialogue (§ 3.4) entre l'observateur et l'enseignant observé et interviewé. Ce dialogue a porté sur l'enseignement et l'apprentissage d'une L2. Il ne serait ni prudent ni pertinent d'approcher l'analyse de l'action des sept enseignants en nous laissant guider par la manière dont ceux-ci ont décrit leur style : ce n'est pas ainsi que nous comptons procéder. Nous avons, certes,

509 Les 23 adjectifs proposés représentent ces traits de style, qu'on pourrait rapprocher du schéma d'action (§ 1.2.3).

précisé que l'action motivée de l'enseignant constitue notre objet de recherche ; nous avons aussi annoncé la possibilité d'établir des liens entre les principes et les actions. Or, ces liens ne viendront que dans un troisième temps, une fois que les principes et les actions auront été analysés séparément.

Synthèse.

Nous avons passé en revue les verbalisations des sept enseignants observés, telles qu'ils les ont produites au cours des entretiens semi-directifs. L'analyse de ces verbalisations a donné lieu à sept catégories qui ont servi de fil conducteur pour caractériser la vision de chaque enseignant sur sa pratique. Au travers de cette analyse, 23 traits de style ont été suggérés.

Nous avons insisté sur certaines questions d'ordre méthodologique, notamment les choix que nous avons imposés sur les possibilités discursives des enseignants interviewés en leur proposant des rôles que nous avons élaborés subjectivement au préalable, ainsi que sur l'exercice de co-construction dont relèvent nos entretiens semi-directifs (§ 4.1.3.2). Enfin, nous avons insisté sur le style que revendiquent, explicitement ou implicitement, les sept enseignants en fonction de leurs verbalisations : elles renvoient à des principes pédagogiques et (inter)personnels, auxquels ils affirment adhérer.

Par précaution méthodologique nous avons estimé opportun de ne pas laisser que notre analyse des actions déployées par les enseignants au cours des rencontres que nous avons observées soit guidée par la manière dont les enseignants ont caractérisé leur propre pratique au cours de l'entretien semi-directif. C'est la condition d'une analyse sans a priori, capable de rétablir la perspective émique des participants.

6. Décrire l'interaction au travers du comportement observable des enseignants : analyser les actions, sonder les traces de prises de décisions, se rapporter aux principes, engager l'auto-confrontation.

« [...] « faire l'enseignante » est crucial pour l'accomplissement du contexte en tant que contexte scolaire par [l'enseignante] – l'observation que l'échange a lieu dans une salle de classe ne suffisant pas pour affirmer qu'il s'agit d'un échange scolaire. En « faisant l'enseignante », [l'enseignante] s'engage dans une forme particulière d'interaction : l'organisation de sa conduite interactionnelle est conforme à cette orientation vers la catégorie « enseignante » et est procéduralement pertinente pour configurer le contexte comme scolaire. », (Mondada, 1999 : 28).

« [...] the dynamic nature of identity construction and its relationship to the development of ongoing talk has received relatively little attention and teacher roles have for the most part been characterized as relatively static. In pedagogic terms, this tends to produce a two-dimensional picture of the teacher-learner relationship [...] », (Richards, 2006 : 51).

Dès le début de ce travail nous avons affirmé notre adhésion à une conception multiple de l'identité de l'individu (§ 1.1 et § 1.2) – en l'occurrence un enseignant de L2. L'individu porte à l'intérieur de soi un répertoire identitaire dans lequel il puise des schémas d'action précis ; ce répertoire est le résultat des contextes de socialisation divers où l'existence de l'individu s'est définie dans le passé et continue de se définir au présent. Ce travail de définition de l'existence donne lieu à ce qu'*est* l'individu : sa complexité, ses facettes, ses nuances.

Certains schémas d'action peuvent être associés à des contextes de socialisation spécifiques : on peut avoir des attentes par rapport à ce que peut être l'individu dans une situation donnée – ces attentes seront d'autant plus définies dans des situations dites institutionnelles (§ 1.3.4). Or, l'identité de l'individu étant caractérisée par son dynamisme, par sa souplesse, par sa nature systémique, il peut arriver que des traits identitaires particuliers soient mobilisés dans des contextes où ils ne seraient pas attendus : cela peut entraîner une renégociation ponctuelle de l'ordre de l'interaction en cours, ou encore l'éventuelle perte de légitimité d'un participant auprès du groupe (cf. Goffman 1959 ; 1967).

Les deux citations ci-dessus synthétisent l'objectif de ce chapitre en particulier, mais aussi de notre travail en général : alors que Mondada (1999) s'intéresse à la manière dont un contexte institutionnel, en l'occurrence la rencontre en classe de L2, est défini et co-construit en fonction de l'attitude des participants – notamment celle de l'enseignante, dans la mesure où elle⁵¹⁰ orienterait ses actions vers le rôle préalable et reconnaissable d'enseignante –, Richards (2006) propose, d'une part, que les participants à la rencontre en classe de L2 mobilisent des identités autres que les identités canoniques retenues par la littérature en didactique des L2 (§ 3.2.1.1 à § 3.2.1.3) et, d'autre part, que les éventuelles identités non canoniques, *autres*, mobilisées par les participants sont

510 Nous respectons le genre féminin choisi par Mondada.

légitimes en ce sens qu'elles servent à accomplir l'activité engagée, notamment la co-construction du sens au cours d'une rencontre en classe de L2.

En essayant d'établir un lien entre ces deux auteurs, nous proposons qu'il puisse y avoir des moments où l'interaction institutionnelle soit interrompue, si bien que les participants négocieraient des espaces, des rôles et des droits discursifs qui ne correspondraient pas à ceux légitimés par la situation institutionnelle. Nous sommes de l'avis que cette éventuelle mise en attente de l'ordre institutionnel n'entraîne ni l'interruption de la communication, ni le désengagement des apprenants par rapport à l'activité de co-construction du sens⁵¹¹ ; ce n'est qu'un passage ponctuel vers un autre ordre où l'échange est momentanément régulé par un autre régime discursif – mettant éventuellement en place d'autres objectifs, d'autres rôles, d'autres droits de participation. Ce passage relève la manière particulière dont les participants se représentent la situation, a priori institutionnelle, au cours de laquelle ils négocient et co-définissent ce qui seraient des comportements possibles et impossibles, pertinents et non pertinents⁵¹².

Dans les pages qui suivent nous montrerons des situations où les participants, notamment l'enseignant, déploient des actions par le biais desquelles ils s'orientent vers le contexte institutionnel ou bien ils s'en éloignent. Dans notre analyse des interactions entre les sept enseignants observés et les sept groupes d'apprenants respectifs, nous allons proposer le troisième mouvement de l'échange ternaire⁵¹³ comme la matérialisation d'un compromis entre la manière personnelle et située de chaque enseignant de se représenter le contexte immédiat auquel il participe⁵¹⁴ – son comportement – et sa compréhension particulière de son rôle, de ses fonctions et de ses actions institutionnels, fondés sur des principes pédagogiques et personnels sur lesquels nous nous sommes penché plus haut (§ 5.1) : nous verrons que les actions déployées par les enseignants lors du troisième mouvement⁵¹⁵ peuvent donner lieu à des phénomènes langagiers tels que la (dés)affiliation par rapport à un mouvement précédent déployé par un autre participant, notamment un apprenant (Aguilar, 2010a), la légitimation du rire (Aguilar, 2009b), l'ouverture vers des

511 Nous adoptons ici une position contraire à celle de Seedhouse (1996 : 19) pour qui, certes, l'apparition de régimes discursifs ressemblant à la conversation est possible au cours d'une rencontre en classe de L2, bien que celle-ci ne fasse pas partie des objectifs de la rencontre : nous défendons une vision de la rencontre en classe de L2 qui dépasse les objectifs strictement institutionnels, voire cognitifs ou d'apprentissage – une vision holistique (cf. Kramsch, 2003). Nous rappelons que l'objectif institutionnel de toute rencontre en classe de L2 est de favoriser l'apprentissage d'une L2 (§ 1.3.5, § 2).

512 Cf. le « glissement » de Cicurel (2005 : 187-188), la « light hearted conversation » que, selon Van Lier (1988 : 161), accomplissent les apprenants en s'éloignant des « official business » (ibid.).

513 Le « mouvement (F) », voire « (E) », si l'on accepte la fonction implicite d'évaluation ; le « troisième mouvement » si on adhère à une caractérisation structurelle et procédurale (dans le sens conversationnel) dépourvue de fonction spécifique (§ 1.3.6).

514 Cette représentation située peut être reconstituée en analysant les actions précises d'un participant (§ 1.3.1).

515 Selon Cullen (2002 : 118) le troisième mouvement distingue le discours de la rencontre en classe par rapport à des discours ayant lieu dans d'autres contextes ; l'auteur souligne la fonction pédagogique caractéristique du troisième mouvement – il sert à donner un retour à l'apprenant (ibid.).

séquences latérales (Jefferson, 1972), ou bien le respect et le maintien d'un vraisemblable plan préalable. Nous verrons aussi que la manière⁵¹⁶ dont des enseignants particuliers s'orientent vers ces phénomènes-ci contribue à la construction du sens, si bien qu'elle est l'indice d'une compréhension personnelle de la situation, ainsi que du propre rôle, qui peut être relié à des motivations particulières, voire des principes. Notre démarche cherche ainsi à décrire la façon dont l'interaction avec les participants lors de la rencontre en classe de L2 est gérée⁵¹⁷, et ce en fonction d'une série de principes extraits du discours de chaque enseignant, ainsi que du discours qu'ils verbalisent sur leurs propres actions : il y a le *faire*, le *dire*, et le *dire sur le (propre) faire*.

Nous avons proposé à la fin du chapitre antérieur (§ 5.1) une esquisse du style revendiqué par chaque enseignant à partir des verbalisations produites lors d'un entretien semi-directif (§ 5.1.4). Nous analysons à présent les actions des sept enseignants lors des rencontres en classe de L2, telles que nous les avons retranscrites à la suite des observations réalisées et du travail de sélection que nous avons accompli (§ 4.1.3.1). Afin d'épargner la lourdeur d'une analyse détaillée au lecteur nous présentons d'abord trois études de cas courtes correspondant aux observations auprès de Candence, Janice et Richard, dans le terrain écossais ; nous analyserons ensuite plus brièvement les actions de Marie-Fabienne et Naomi, dans le terrain français, et de Cristóbal et Marta, dans le terrain espagnol : ces analyses courtes nous permettront d'illustrer des aspects saillants de leur savoir-être enseignant⁵¹⁸.

Nous avons décidé de réaliser les trois études de cas approfondies à partir de nos observations dans le terrain écossais car nous estimons que ce sont les données que nous connaissons le mieux : certes, les transcriptions que nous avons accomplies à partir des données obtenues en Écosse sont parfois incomplètes, d'autant plus que nous avons travaillé à partir d'enregistrements audio dépourvus d'informations gestuelles ; or, ces données étant le plus anciennes, nous avons eu l'occasion de revenir sur elles plus souvent nous ne l'avons fait avec les données obtenues dans les autres terrains. Il nous semble que notre compréhension de l'objet de recherche que nous nous efforçons de décrire s'est particulièrement développée à partir de l'étude des données du terrain écossais, c'est pourquoi nous avons décidé de les mettre en valeur, peut-être aux dépens des deux autres terrains.

Notre analyse des actions des enseignants se veut dépourvue de a priori (§ 5.1.4) : dans un premier temps nous ne prendrons pas en compte le style revendiqué par chaque enseignant. Certains des

516 À nouveau, la notion de formatage (§ 1.3.3).

517 Dit autrement, la part de responsabilité de l'enseignant dans la gestion de l'interaction.

518 Des aspects saillants limités par le caractère non longitudinal de notre étude et de nos données.

extraits ayant été commentés par les enseignants lors de l'entretien d'auto-confrontation, notre analyse sera complétée par le *dire sur le propre faire* des enseignants. Ces auto-confrontations serviront à (in)valider certaines des lectures que nous avons faites des actions des enseignants, ou bien à compléter la caractérisation que chaque enseignant a proposée par rapport au style⁵¹⁹ qu'il a revendiqué : en effet, au cours des auto-confrontations certains enseignants ont commenté des aspects sur lesquels nous n'avions pas porté notre attention en principe. Ainsi, nous concevons l'auto-confrontation comme un outil collaboratif : l'analyste et l'enseignant-informateur discutent ensemble – il s'agit d'un dialogue (§ 3.4) – sur certaines des actions du dernier, notamment sur leur logique possible tout en essayant d'établir des liens entre des principes préalablement exprimés et des actions concrètes et observables – il s'agit de reconstituer des actions motivées (§ 4.1.3.2).

Ci-dessous la code de transcription employé dans notre analyse des interactions observées :

X :	enseignante	F·r·a·g·m·e·n·t :	épélé
XX :	participant(e) identifié(e)	Fragment :	auto-correction, hésitation
AM :	participant non identifié	>Fragment< :	dit rapidement
AF :	participante non identifiée	<Fragment> :	dit lentement
AS :	plusieurs participants	~Fragment~ :	voix tremblante
(0.2) :	silence en dixièmes de seconde	#fragment# :	dit en riant
+	silence < (0.2)	(([fragment])) :	transcription phonétique
:, ::, ::: :	syllabe rallongée	(((fragment))) :	information additionnelle
↑	intonation montante	{fragment} :	analyse approximative
(.) :	respiration	« fragment » :	lecture de contenus dans une activité
Fragment=		*fragment* :	langue autre que la L2
=Fragment :	enchaînement rapide	XXX :	incompréhensible
[Fragment		→ :	la flèche horizontale indique qu'une analyse porte sur cette ligne.
[Fragment :	chevauchement	→ X s'assoit ← :	information gestuelle
FRAGMENT :	dit plus fort	→ ← :	l'action se suit
°fragment° :	dit en chuchotant		

Tableau 17 : Code de transcription.

519 Ce sont les deux fonctions de l'auto-confrontation selon Pomerantz (2005 : 112) : validation de l'analyse faite par l'analyse et élargissement de son champ d'observation et de problématisation.

6.1. Première étude de cas : analyse des actions de Candence et de ses verbalisations lors de l'entretien d'auto-confrontation.

Nous avons observé Candence, enseignante d'anglais à l'Université de Glasgow, face à un groupe de 9 apprenants jeunes adultes⁵²⁰ originaires d'Afrique du Nord, du Moyen-Orient et d'Asie de l'Est : ils suivaient un cours dit d'anglais académique les préparant à intégrer un cours régulier à l'Université de Glasgow⁵²¹. Cette formation nous a été présentée comme un niveau 3 selon les indicateurs de l'IELTS ; ce niveau correspondrait à un niveau A2-B1 du *CECR* (§ 4.2.2). Nous avons observé deux rencontres consécutives d'une heure et demie : la première rencontre nous a été présentée comme une pratique de l'expression et de la compréhension orales, tandis que la deuxième était censée servir à la pratique de l'écrit (§ 4.2.2).

6.1.1. Un enseignement directif attendu par l'institution : désignation de l'interlocuteur suivant, schéma IRF et correction.

Nos observations suggèrent que la gestion de l'interaction menée par Candence au cours des deux rencontres observées⁵²² a souvent correspondu au schéma discursif IRF : c'est Candence qui a le plus souvent déployé le premier mouvement, d'initiation, c'est elle qui a réagi aux réponses des apprenants, en deuxième mouvement, à travers un troisième mouvement, souvent d'évaluation. C'est Candence qui a parfois désigné l'interlocuteur suivant à la suite du premier mouvement d'initiation :

```

1      C:      so what kind of de-debate does that generate in-in America;
2              (1.3)
→ 3      as a result of that (0.4) {K↑} (0.6)
4              what-what sort of-what would people now be talking about;
5              [the-the-the
→ 6      {K}:   [{country with guns}
7              (0.7)
8              [{control of guns}
9      {JU}:   [(tousse))
10             (0.5)
11      C:      YES gun control YES

```

Extrait 31 : Candence. « Revue de presse » – désignation de l'interlocuteur suivant.

L'extrait⁵²³ est tiré du début de la rencontre dite de pratique d'expression et de compréhension orales. À la demande de Candence, les apprenants présentent des informations qu'ils ont vues, lues

520 Nous n'avons pas eu de précisions concernant l'âge des apprenants : nous avons eu l'impression qu'ils étaient jeunes (i. e., au-dessous de la trentaine).

521 Au cours de l'entretien collectif auprès des apprenants du terrain écossais (cf. volume d'annexes, § H. Apprenants) nous avons appris que FT comptait faire des études d'infirmerie, tandis que EM avait fait des études en économie dans son pays d'origine.

522 Cette première rencontre était présentée comme une pratique de la compréhension et de l'expression orales : lors de la deuxième rencontre, présentée comme une pratique de l'écrit, les échanges oraux entre Candence et le groupe ont été moins fréquents, les apprenants ont travaillé individuellement et par groupes. Nos observations portent ainsi surtout sur des échanges s'étant produits au cours de la première rencontre – décrite comme une pratique de l'expression et de la compréhension orales.

523 Tous les extraits se trouvent dans le volume d'annexes : il suffit de chercher le titre de l'extrait dans la table de contenus à la fin.

ou écoutées dans les médias : Candence formule une question portant sur l'opinion des citoyens américains par rapport à la possession d'armes de feu (lignes 1 à 5) ; Candence désigne l'interlocuteur suivant dans la formulation de sa question (ligne 3) – premier mouvement. K, désignée par Candence, propose une réponse, deuxième mouvement, à la question de celle-ci qui est délivrée en deux temps (lignes 6 à 8). Enfin, Candence déploie un troisième mouvement qui comporte une évaluation implicite dans la mesure où elle reformule la réponse donnée par K (ligne 11).

Nous avons montré cet extrait à Candence lors de l'entretien d'auto-confrontation, auquel elle a réagi dès la ligne 5⁵²⁴ :

« so **this is** a kind of a news round-up [...] ⁵²⁵ (.) ehm, so {always}, {it's} like **what to do** with that **first ten or fifteen minutes** of the class, **rather than** come in an say, ok, open your books (.) there's a news round-up, ehm, it's partly **because**, ehm, a lot of, well, so, as, as I said, its partly that, that time that you need to, just, just to (.) to **get attention** focused on the lesson, and to get **people** who may just have come straight off a bus, or, or may not come from their (.) XXX, with, you know, at home↑ [...] so it's that but it's also, **because I know** that **a lot of these students** may mix only with their own, ehm, nationality, and may only speak (.) Chinese, or [...] or Arabic (.) and, ehm, {it}, **because I know** that it's **important for them** to be aware of what's happening in academic circles [...] **{they're required}** to have a reasonable amount of informed knowledge of the world [...] **they can't** say, ehm, I'm not, I'm not a {doctor}, therefore I, I don't have an opinion about ((silence)) cancer research, you know [...] yes, a-ha, yes, a-ha (.) so, it's, in, in a sense to, to **{get} them an understanding** XXX general level, or reasonably well informed, opinion about what's happening in the world, and it's **to show them** the, the ways that they can do that, make use of (.) the sources around them ((silence)) so, you know, watch TV, read {a} newspaper, and also is {part of this} **to encourage**, reading habits ((silence)), so that if they read, ehm, something like *The Times* regularly, they, they see, ehm, they see **good language examples**, and, and it, it also informs in the same time, so that's why there's a certain amount of time that, that we devote to, {what's in} the news ».

Nous avons mis en gras certains éléments du discours de Candence⁵²⁶. À travers ces éléments-ci elle caractérise l'échange – il s'agit d'une revue de presse –, justifie son occurrence – cette revue de presse sert à attirer l'attention des apprenants, dont certains viennent d'arriver – et souligne sa valeur pédagogique – la revue de presse contribue à ce que les apprenants restent informés et aient une bonne culture générale, à ce qu'ils développent leurs ressources d'information, ainsi qu'à ce qu'ils soient exposés à des modèles de langue pertinents. Candence a défini un moment particulier de la rencontre – les premières minutes – auquel elle a associé une fonction particulière – attirer l'attention des apprenants. Elle a aussi laissé entendre l'existence de manières autres d'agir pendant cette étape de la rencontre, ainsi que sa préférence d'agir de la manière dont elle l'a fait – plutôt que de demander aussitôt aux apprenants d'ouvrir le livre, elle leur propose un échange oral autour d'une revue de presse. Enfin, elle a justifié sa préférence par cette manière d'agir en fonction de ce qu'elle

524 Dès que possible nous préciserons le moment où la réaction de l'enseignant s'est produite (entretien d'auto-confrontation). Parfois nous suggérerons un endroit approximatif dans la transcription où la verbalisation s'est produite – certains enseignants ont utilisé les écouteurs, ce qui nous a parfois empêché de déterminer à quel moment ils ont verbalisé leurs commentaires.

525 Les points de suspension entre crochets figurant dans les extraits tirés des entretiens d'auto-confrontation correspondent à des acquiescements de l'intervieweur – i. e. « hmm ». Nous avons épargné au lecteur ces informations par souci de lisibilité.

526 Nous ferons ainsi pour tous les extraits tirés des entretiens d'auto-confrontation auprès des sept enseignants observés.

justifier pourquoi la possession d'armes est un sujet aussi polémique, elle ne semble pas désigner un locuteur suivant (lignes 13 à 16). BS propose une réponse (lignes 18 à 21) qui ne semble pas satisfaire les attentes de Candence, si bien qu'elle reprend le tour pour reformuler sa question (lignes 22 à 25). C'est à nouveau BS qui s'auto-désigne interlocutrice suivante en proposant une réponse (ligne 26) ; Candence reprend le tour (chevauchement lignes 26 et 27) pour poser une troisième question (lignes 28 à 31) qu'elle formule selon des termes proches à ceux de sa première question (lignes 13 à 16). AF2 et JU s'auto-désignent interlocuteurs suivants en proposant deux réponses, dont le sens est relativement proche (lignes 33 et 34), que Candence valide en déployant un troisième mouvement vraisemblablement inconditionnel (ligne 35).

Nous observons l'apparition de trois troisièmes mouvements dans cet extrait. Les deux premiers (lignes 22 à 25 et 27 à 31) sont des réactions aux deux deuxième mouvements produits par BS (lignes 18 à 21 et 26) ; nous constatons que la construction des deux premiers est presque identique : Candence s'oriente positivement vers la réponse donnée par BS, elle la prend en compte, et aussitôt elle exprime une certaine réserve – « but » – suivi d'une nouvelle question de relance qui fonctionne comme un nouveau premier mouvement. Seulement le troisième troisième mouvement (ligne 35) valide inconditionnellement les réponses proposées par AF2 et JU ; à la suite de cette acceptation Candence garde le tour et s'oriente vers une réflexion sur les réponses de AF2 et JU, dans laquelle elle fait aussi intervenir le tableau (lignes 36 à 47) : Candence rapporte enfin ce développement avec sa question initiale (lignes 45 à 47).

Outre l'action de déléguer les apprenants pour gérer l'organisation du deuxième mouvement, nous observons dans cet échange avec BS, JU et AF2, que Candence joue un rôle d'arbitre de la pertinence des réponses proposées par les participants lors du deuxième mouvement : l'activité de questionnement de Candence ne se termine que lorsqu'une réponse est proposée qui semble correspondre à ses attentes. Ceci est conforté par les réactions de Candence à l'extrait lors de l'entretien d'auto-confrontation ; voici ces réactions, vers la ligne 27 de la transcription :

« **this student**⁵²⁸, whose name I can't remember, ehm, is, is **always**, never really {coming round} to the point, so, ehm, there, you know, **she**, she's giving quite an extended example, but I'm saying, yes but how does that explain, ehm, and **I think** also, and again, ehm, the same thing ((silence)), ehm, I said "yes but" ((silence)) "what, what do people say" so I'm, ehm, I've done it, {sort of} a-ha, yes, okay, I hear what you're saying, yes, but [...] yeah, yes ((silence)) yes, that's true, ((silence)) but can you answer the question and I do it again here ((silence)) because the {person's} still not [...] and again, {I} maybe sometimes {that} ((silence)) (.) **I think** to myself, if I'm {clear} in my mind where I w- ((silence)) **I'm hoping** the discussion will go, maybe ((silence)) I mean, some, **some students** {will pick that up} more quickly than others, so, it, it may just be, it may not necessarily be her problem, it could be (.) something that I'm expecting too much of students to know, **where I want the discussion to go** ».

528 Il s'agit de BS.

Les commentaires de Candence suggèrent qu'elle se reconnaît comme arbitre de l'échange : par ailleurs, elle a une idée préalable de la manière dont elle souhaite que l'échange se construise. Or, il revient aux apprenants de trouver la direction attendue par Candence, qui ne peut qu'espérer que certains y arriveront finalement. Pour ce qui est de la participation de BS, Candence manifeste sa volonté de lui accorder un temps pour qu'elle s'exprime, bien qu'elle affirme avoir des représentations particulières par rapport à la participante : Candence décrit BS comme étant toujours incapable d'aller à l'essentiel – elle ne serait pas capable de respecter le thème, ses contributions seraient d'ailleurs longues.

La vision particulière de Candence par rapport à BS est développée davantage un peu plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation, toujours par rapport au même extrait :

« and it, it takes **a lot of time** (.) and I don't know if **other students** are really dying to, to get in to say something ((silence)) and, and they just feel, they just feel sort of **swamped** by **her**, {°like°}, by, by **her dominating the classroom** ».

Candence décrit la participation de BS d'une façon vraisemblablement problématique en ce sens qu'elle compromet le temps disponible ainsi que la participation du reste du groupe : Candence suggère la possibilité que les autres apprenants se sentent « inondés » par la prise de parole de BS, dont la participation est enfin décrite comme de la « domination ». Enfin, l'idée d'une réponse attendue est confortée par Candence qui, un peu plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation, réagissait à l'extrait – aux alentours de la ligne 36 – comme il suit :

« now, {in a sense}, you see, that was really, **what I was hoping for** (.) this person {say}, well, the two together by collaborating, they have (.) made the point, so they've got that point, in [...] like **two seconds, whereas** this ((silence)) this person took, you know, #XXX# ((glousse)) ((silence)) (.) **whatever let the time**, ehm ((silence)) so that's where I say “yes, that's right”, in a sense, indicating {to the} the class, that's **what I was looking for** ».

Nous trouvons à nouveau dans le discours de Candence l'idée d'une réponse attendue, ainsi que l'idée du temps comme critère pouvant satisfaire ses objectifs : une comparaison est implicitement faite par Candence entre la participation de JU et d'AF2 qui, au bout de « deux secondes », ont été capables de donner la réponse attendue par l'enseignante, et la participation de BS, qui aurait abusé du temps qui lui a été accordé. Nos observations des interactions entre Candence et le groupe de participants suggèrent que les actions de la première ont souvent servi à remplir cette fonction d'arbitre chargé de conduire l'interaction dans une direction voulue. En voici un autre exemple :

→ 1 C: (.) inVEST {now:} {why} invest↑ (0.5)
 2 eh:hm + the WAY we use it is + to {think} + MORE than
 3 just money
 4 (0.5)
 5 JU: XXX=
 6 AF: =XXX=

7 AF: =({°freedom°})
8 (0.3)
→ 9 C: so can you THINK about the ways you might use it↑ n:ot +
10 not °XXX°
11 (0.2)
12 AF: [eh:
13 EM: [in PEOple
14 (0.7)
15 C: (.) yes
16 EM: [XXX
17 C: [a-ha
18 (0.3)
19 EM: [XXX
→ 20 C: [so HOW-HOW am I going {to invest in people↑}
21 (1.1)
22 {EM}: eh:
23 (0.5)
24 C: or HOW-HOW do you [XXX
25 EM: [XXX
26 (0.4)
27 C: surely you'll invest in
28 EM: XXX
29 (1.6)
30 C: so-is it they have like XXX-social BENEFITS↑ (0.5)
31 (.)for their staff↑ + for the [company↑
32 AF: [°XXX°
33 (0.3)
34 C: u-hu (0.4)
35 (.) MAYBE XXX (0.4)
→ 36 EH:: perhaps + wh-what do your FAMILY↑ invest in YOU: again
37 not-not just a {little} money (2.0)
38 if your family have maybe SENT you here because they
39 {helped} you to COME HERE (1.0)
40 {what did they actually} inVEST: in you↑
41 (3.4)

Extrait 33 : Candence. « Invest » – arbitrage et conduite de l'interaction.

L'extrait présente un travail de réflexion collective : à la suite d'une activité de compréhension orale Candence a demandé aux participants de former des groupes afin de réfléchir aux réponses données, notamment au sens de certains mots – non reproduit ici. L'extrait illustre ainsi la manière dont Candence dirige l'activité de réflexion collective sur « invest » : au début de l'extrait Candence se focalise sur « invest » (ligne 1) et propose une façon particulière dont il peut être employé (lignes 2 à 3) ; ce faisant, elle annonce la direction dans laquelle elle souhaite que la réflexion soit dirigée. Le premier troisième mouvement, en l'occurrence une évaluation positive, arrive en ligne 15, à la suite du deuxième mouvement de réponse déployé par EM (ligne 13) ; Candence s'appuie sur « people », proposé par EM, pour continuer de diriger son questionnement (lignes 20, 24, 27 et 30 à 31), auquel quelques apprenants réagissent (lignes 22, 28, 32). Enfin, sans qu'aucun participant n'ait proposé une réponse jugée satisfaisante par Candence, c'est elle même qui propose une réponse à sa propre question (lignes 35 à 40).

Confrontée avec cet extrait lors de l'entretien d'auto-confrontation, Candence a confirmé – aux alentours de la ligne 17 de la transcription – qu'elle avait une intention, qu'il y avait une direction dans laquelle elle souhaitait faire avancer l'échange et la participation des apprenants :

« so **I tried to** make it clear that there {are} other ways to use it and {ask them to think of other ways}, so somebody has said “people”, and then I thought, ehm, I, I XXX {wanted}, **I thought**, ok, okay, {you're on the right lines}, but **I just want you** to tell me a bit more of what you mean about “people” (.) **so that I can see** that you understand it [...] and I think it's probably because (.) ehm, if **I know what's coming up** on the tape, **I want** to be sure {not only that that person can understand it but that they can understand}, that they XXX explain to the rest of the class ».

La question originale de Candence (lignes 1 à 3) est justifiée du fait qu'elle voulait que les apprenants élargissent leur compréhension de « invest » : par le biais du questionnement entre les lignes 20 et 32, Candence semble vouloir vérifier que la manière dont les apprenants se représentent ponctuellement le sens de « invest » coïncide avec la sienne ; cette volonté est justifiée de par l'utilisation du mot dans l'activité de compréhension qui vient d'être réalisée. Enfin, la réaction de Candence à sa propre prise de parole en lignes 35 à 40 conforte cette idée d'un plan préalable :

« that's more **eliciting**, (.) because from the word « people » **I still haven't got much**, from them, apart from « social benefits », so **I'm** giving them an example **to see where, where I'm going** ».

Candence qualifie sa prise de parole dans les lignes 35 à 40 comme une tentative de provoquer celle des apprenants, et ce dans une direction voulue par elle. Nous reproduisons ensuite un exemple où la participation de JU est jugée par Candence comme pertinente, si bien qu'elle va dans le sens voulu par elle ; l'intervention de JU arrive à la suite d'un échange entre Candence et EM, au cours duquel EM n'arrive pas à produire du sens dans comme Candence semble le vouloir :

135 C: yes::↑
 136 EM: eh=
 137 AF: =((glousse))=
 138 EM: = my news-eh: from {subprime- subprime} +
 139 about↑: business↑
 140 (0.2)
 141 C: u-hu=
 142 EM: =of the XXX Mister XXX {deputy of the}-eh: speak in the-eh:
 143 (0.3) h b-eh: (0.7)
 144 eh: h·b-H·S·B·C↑=
 145 C: =u-hu + u-hu
 146 EM: eh: bank of the: bank:-eh: {banks' shares↑} +
 147 [eh:
 → 148 C: [BANK-eh: this is a Saudi bank↑
 149 (0.2)
 150 EM: yeah=
 151 C: =u-hu
 152 (0.2)
 153 EM: ye[ah eh: after-eh: they: {will} buy-eh the: XXX AND (0.2)
 154 C: [u-hu
 155 EM: from the sub-eh + eh:: sub-eh PRIME
 156 (0.3)
 157 C: [s:::
 158 EM: [the subprime + mortgage-eh: (0.4) eh: (1.4)
 159 [XXX
 → 160 C: [{you know SUB}↑
 161 (0.3)
 162 EM: sub + prime
 163 (0.4)

→ 164 C: {((tableau))}
 165 (1.2)
 166 EM: the LEASE (0.2) LEASE mortgage (1.5)
 167 lease mortgage-eh: (0.6)
 168 eh::
 169 (0.8)
 170 C: u-hu=
 171 EM: ={prices}=
 172 C: =you-how:-↑=
 173 EM: =yeah
 174 C: {((tableau, 0.6))}
 175 EM: subprime↑ (0.2) mortgage↑ (0.5)
 176 prices↑
 177 (0.4)
 → 178 C: [yeah↑
 179 EM: [{interest} (0.9)
 180 {I think is} the-eh: (0.4) eh:
 181 C: SUB[PRIME XXX
 182 EM: [XXX accounting [XXX
 183 C: [accounting ok↑ a-ha=
 184 EM: =XXX=
 185 C: =u-hu what↑s the next one↑=
 186 EM: =eh::=
 → 187 C: =what's the next word↑
 188 EM: mortgage=
 189 C: =what is that↑ + can you tell us↑=
 190 EM: =mortgage-eh:
 191 (0.7)
 192 C: {((feutre))}
 193 (0.3)
 194 EM: mortgage- eh:=
 → 195 C: =((fait tourner le tableau)) (0.2) PRONON[CIATION↑ + uh↑
 196 EM: [eh:
 197 (1.4)
 198 EM: mor↑ (0.3) mortgage↑
 199 (0.6)
 200 JU: mortga[ge
 201 AF: [XXX
 202 JU: mortgage
 → 203 C: a mortgage↑ + ok↑
 204 EM: mortgage
 205 C: a-ha +
 206 JU: [{yeah}
 207 C: [{that's the mortgage}
 208 (0.5)
 209 EM: eh::
 210 C: ({board, 2.7})
 211 EM: {mort}-this-eh: I: {think}-eh: what-eh: MEAN the WORD↑
 → 212 C: yes what does it mean=
 213 EM: =eh: for example (1.0)
 214 {if I-eh buy this-eh:: CLASS}
 215 (1.1)
 216 C: u-hu↑=
 217 EM: ={must be} eh: (0.2) eh: (0.2)
 218 {for five} eh: {hundred} XXX (0.6)
 219 or {anything-eh:} (0.5)
 220 eh: (0.6)
 221 {days} of-eh: {land} or-eh: building (0.3)
 222 because-eh I-eh: don't-eh: pay this (0.5)
 223 eh: the bank-eh: + can-eh: (0.3) {pick}-this-money (0.3)
 224 from buy: this-eh:[land
 225 C: [u-hu + u-hu (0.2)
 → 226 (.) {but-}but this + the definition of the word mortgage +
 227 what-what is a mortgage:↑=
 228 BS: ={years}-eh-{how many years + from-eh-buy}-eh: the +
 229 property {or-or} house
 230 (0.7)
 231 C: (.) right + [ok (0.2) right (0.4)
 232 BS: [XXX
 → 233 C: so it's simply a special loan that you get (0.2)

234 to buy a HOUSE
 235 AF: XXX
 236 C: (({tableau} 3.7))
 237 JU: {°XXX° + you should have} XXX {or: how long the house or
 238 how many years}
 239 (1.2)
 240 C: should be:↑=
 241 JU: =XXX {back to the bank} (0.7)
 242 hmm: {but also of the} years
 243 (0.2)
 244 C: yes + a-ha (0.2) and USUALLY-eh: {certainly} in Britain
 245 (1.6)
 246 EH:
 247 AF: XX[X
 248 C: [{it'd be} QUITE COMMON (0.7)
 249 to take a mortgage + over (0.4) {that sort of period} (1.2)
 → 250 what about in China↑ would you-would you [have
 251 JU: [yes + [XXX
 252 C: [twen-
 253 twenty years↑=
 254 JU: =eh=yes=
 255 C: =a-ha↑ + a-ha=
 256 JU: =sometimes ten years
 257 C: u-hu↑
 258 JU: but-eh just-eh: {is} for + {widows}↑ (0.2) XXX {choice}

Extrait 34 : Candence. « Revue de presse » – pertinence de la participation de deux apprenants.

L'extrait correspond à l'activité dite de revue de presse que nous avons vue plus haut. En réponse à la consigne originale de Candence, EM prend la parole – elle lui est donnée par Candence (ligne 135) – et présente une information (lignes 138 à 139). La production d'EM présente une structure approximative et par moments non conforme ; par ailleurs, elle comporte des auto-corrections et des hésitations (lignes 142 à 144, 146) ; Candence intervient dès la ligne 148 afin de jouer son rôle de facilitateur de l'intersubjectivité (§ 3.2.1.2) : il s'agit d'un troisième mouvement dont la fonction est de vérifier le sens des productions d'EM. Nous retrouvons ce schéma jusqu'à la ligne 227 : les reprises de parole d'EM sont systématiquement suivies par des occurrences du troisième mouvement qui valident les tours d'EM (lignes 154, 170, 178, 183, 185, 203, 216, 225) et qui demandent de la participante la confirmation de certaines orientations (lignes 157, 172), voire que les autres participants confirment le maintien de l'intersubjectivité (ligne 160) – on y voit l'intention de Candence d'ouvrir l'échange vers le reste de participants.

Nous trouvons aussi des occurrences du troisième mouvement par le biais desquelles Candence suggère à EM de suivre une voie particulière dans sa construction du sens : d'abord, Candence a recours au tableau (lignes 164 à 181) pour se focaliser sur « subprime » ; elle propose ensuite à EM de se focaliser sur « mortgage » (lignes 185, 187), dont elle demande une réflexion à voix haute qui porte sur le sens (ligne 189) – voire une définition. Sans attendre qu'EM se prononce, Candence propose une nouvelle voie, celle de la réflexion sur la forme de « mortgage » (ligne 195) : l'orientation de Candence vers un travail de répétition de la forme de « mortgage » sert à ce que JU légitime sa participation dans l'échange (ligne 200). Une fois qu'EM comprend le sens de la

demande de Candence – proposer une définition de « mortgage » (lignes 211 à 212) – elle tente de la satisfaire (lignes 213 à 224) ; sans attendre qu'EM finisse sa tentative de définition, Candence reprend le tour (chevauchement lignes 224 et 225) et renouvelle sa demande de définition de « mortgage » – nous remarquons une nouvelle occurrence de « uh + uh + but ». BS tente de donner une définition du mot (lignes 228 à 229), mais c'est finalement Candence qui en propose une (lignes 233 à 234). Vers la fin de l'extrait, nous trouvons un échange entre JU et Candence où ils comparent la durée habituelle d'un prêt dans leur pays respectif (lignes 244 à 258).

En présentant cet extrait, nous avons voulu illustrer la manière dont Candence réagit à la participation de deux participants : EM, dont le discours fait l'objet d'un contrôle de la part de Candence, et JU, dont le discours ne fait pas l'objet d'un contrôle aussi important. Confrontée à cet extrait et à propos de la participation d'EM, voici les commentaires que Candence a produits, aux alentours de la ligne 150 :

« this person wants **to contribute something** [...] but it's, XXX, it's, ehm ((silence)) I looked {at} all this and I thought, it's taking a **long time** for her to say anything at all ».

Nous retrouvons à nouveau l'idée du temps comme critère qui régule la participation d'un apprenant particulier. Un peu plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation, Candence a développé ses impressions par rapport à la participation ponctuelle d'EM – aux alentours de la ligne 165 :

« so, at this point, ehm, **I think**, that, **because**, {#the, ehm you know#} ((glousse)) **all the students** are sitting, {like that}, and **she's saying**, “you know, sub-primes”, {which} **she** is trying to explain, and **she** is finding a way to say it differently, and **I'm** at the point where **I'm thinking, I need to put** something on the board in a minute, because **students** aren't following this ».

Candence décrit la participation d'EM comme pouvant compromettre la communication au niveau du groupe, en ce sens que les difficultés rencontrées par EM lors de sa production seraient une menace à l'intersubjectivité. Pour ce qui concerne la participation de JU, Candence s'est prononcée comme il suit lors de l'entretien d'auto-confrontation – aux alentours de la ligne 238 :

« **I would like to** have seen more of that kind of interaction (.) but [...] this [...] well, this, this, ehm, this, this kind of thing where individual students (.) say yes I know what you mean or is that what you mean, oh yes, okay, whereas this I, **I think it doesn't get us anywhere**, and I can see from **students' faces**, they are just, **they are** confused and they're (.) some of them might {say}, might be **thinking to themselves**, why doesn't Candence just stop this (.) that's the kind of thing that they may be saying ».

Candence décrit la participation de JU dans des termes positifs, si bien qu'elle l'associe avec un type d'interaction qu'elle « aimerait voir plus souvent ». Cette appréciation positive est confortée un peu plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation :

« now, you see ((silence)) in that stretch, there's, to me there's much more **meaningful dialogue** (.) XXX {this what we do} in Britain, what about in China, YES [...] that's right, okay, {some}, and, and, and then **he** extends it (.) so, I, **I feel**, I feel **we get more** from that (.) than we do from ((silence)) [...] ».

Candence confirme sa description positive du type d'interaction auquel donne lieu la participation de JU : cette interaction est décrite comme plus riche et plus proche d'un dialogue, au cours duquel les deux interlocuteurs ont l'occasion d'exprimer la manière de faire dans leur pays respectif par rapport à un thème commun. Nous constatons dans cet extrait la manière dont Candence accomplit une désaffiliation par rapport à EM ; nous rappelons qu'au début de l'extrait, c'est EM qui a annoncé vouloir présenter une information, ce qu'elle n'a finalement pas fait : c'est en exerçant un contrôle formel sur le discours d'EM⁵²⁹, d'abord, et ensuite en ouvrant l'échange vers JU que Candence se désengage du projet de participation annoncé par EM : le temps excessif, selon Candence, investi par EM pour accomplir son projet, la menace conséquente par rapport à l'intersubjectivité du groupe, et un idéal de communication – « un dialogue comportant du sens » – accompli lors de l'échange avec JU ont été les trois arguments par le biais desquels Candence a justifié son action vis-à-vis d'EM.

Petit bilan : prise de décisions et arbitrage chez Candence.

Les extraits et les verbalisations de Candence au cours de l'entretien d'auto-confrontation montrés jusqu'ici confirment son adhésion aux rôles de preneuse de décisions et d'arbitre. Des fonctions peuvent être associées à ces deux rôles qui semblent propres aux fonctions de l'enseignant organisateur – qui décide de la direction dans laquelle avance l'échange – et facilitateur – qui assure le maintien de l'intersubjectivité au niveau du groupe – que nous avons décrit plus haut (§ 3.2.1.1 et § 3.2.1.2). Nous estimons que ces deux rôles, preneuse de décisions et arbitre, ainsi que la manière dont Candence y adhère, sont cohérents avec une idée qu'elle a exprimée au cours de l'entretien semi-directif. Il s'agit de la façon dont Candence a dit se représenter les attentes que l'institution aurait vis-à-vis d'elle. Candence a décrit son style d'enseignant, dans le cadre de la formation d'anglais académique que nous avons observée, comme étant peut-être plus directif qu'elle ne le souhaiterait ; elle a également fait référence à la responsabilité qu'elle a de faire en sorte que les apprenants accomplissent une série d'activités, prévues par un programme préalable, s'ils veulent intégrer une formation régulière à l'université (tableau 5, § 5.1). Enfin, elle a précisé que ce style directif serait une exigence particulière faite auprès de l'enseignement en milieu universitaire : son style serait différent si elle enseignait dans une école de langues privée.

529 L'un des arguments de Cicurel (1985).

Confronté à l'extrait sur la revue de presse, Candence verbalise le ressenti suivant par rapport à l'enseignement de l'anglais académique :

« because I know that sometimes, **they have** ((silence)) ((bruit langue)) they have, ehm, is it {eighteen} hours a week of, input, in classes [...] and they have, they usually have, home, homework for two or three different students (.) they have writing, ehm, so they have a lot of, it's, it's very **focused**, it's very **heavy**, very **intensive** (.) and I, you can see sometimes halfway through the term, that **students are** actually just tired [...] {every so often **I feel**}, you know, let's, let's, let's have one or two occasions where we can do, a little bit, you know, do, do **something a little bit silly**, or, something a little bit {that's} **just fun** ».

Candence décrit le travail des apprenants dans le cadre des formations d'anglais académique comme très lourd et ciblé : le rythme important que les apprenants doivent subir aurait des conséquences sur leur moral ; Candence exprime son souhait de mettre éventuellement en œuvre des activités plus détendues, dont le but serait simplement de s'amuser. Un peu plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation, Candence a manifesté ce souhait non pas comme un acte d'altruisme envers les apprenants, mais plutôt comme un désir personnel :

« and, to some extent I, **I do miss**, ehm the range of, of classes, we used to have, perhaps, more general, there was, there was, some, ehm, the, the timetable used to be different, so that we {might} have, ehm, {like} nine thirty {if we} say general English (.) eleven thirty was academic English, and we've kind of lost that dimension, so now it's like, every ((silence)) ev, every bit of the timetable is something academic ».

En précisant son propre ressenti par rapport aux attentes que l'institution aurait par rapport à elle en tant qu'enseignante d'anglais académique, Candence conforte son adhésion implicite à un style d'enseignement différent pour une L2 générale et pour une L2 à des fins spécifiques : c'est le deuxième type d'enseignement qui demanderait un contrôle formel plus ferme de la part de l'enseignant, ainsi qu'une observation plus scrupuleuse des objectifs, ce qui aurait par conséquence un type de communication plus ciblée et plus encadrée à cause d'un temps limité – au bout duquel certains objectifs doivent être atteints. La position de Candence nous semble cohérente avec ce que suggèrent nos observations par rapport à l'éventuel prise d'un rôle de participant (§ 3.2.1.3) par Candence : au cours de nos observations nous n'avons trouvé qu'une seule occurrence où Candence s'est orientée vers une présentation de son propre vécu :

36 C: it's actually ((fait tourner le tableau)) part of their
 37 constitution ((écrit sur le tableau, 4.3))
 38 and it-is phrased in this way this is-I think-ACTUALLY-
 39 IN the constitution (0.4)
 40 THESE are the words that are used (3.2)
 41 that every citizen has a right (0.2)
 42 to KEEP them in their house (0.5)
 43 and where necessary {you know} to HOLD them +
 44 to open ready + ready to {fight} ((fait tourner le tableau))
 45 SO + if you SAY you have to: XXX {restrict} people will say
 46 this is {against} XXX rights of American citizens +
 47 {so it's always a-}a controversial issue (0.4)

48 (.) {but} what's something + eh: (0.3)
 → 49 (.) reMEMBER↑ I was saying yesterday that I went to a nice
 50 place in the country↑ +
 51 I went for a walk by the river↑ (0.5)(.)
 52 the place that I WENT: TO: ((tableau, 4.8))
 53 eh: on Saturday it was a place called Dunblane: (0.2)
 54 NOW (0.3) I don't know if you-if you-if you {KNEW} about
 55 this in the NEWS: but {about} TEN or twelve YEARS ago (0.5)
 56 (.) there was a MASSACRE in the school + in Dunblane (0.5)
 57 where a MAN just came with a GUN XXX they were + starting
 58 {the morning + lessons} (0.4)
 59 (.) and the man just came into the gun (0.4)
 60 and just fired and killed about twenty children (0.2)
 61 and killed the: + school {teacher} (0.3)
 → 62 (.) and for US of course that was a: a TERRIBLE THING (0.6)
 63 (.) and-and people today +they still remember that
 64 incident they still talk about it (0.5)
 65 (.) and {the building} in Dunblane (0.8)
 66 eh: the primary school building (0.4)
 67 where the man + where the massacre happened (0.4)
 68 (.) was-{has since been} demolished (0.5)
 69 and now they have a {plan for a} little memorial site (0.3)
 70 (.) a garden {to remember their} children (1.9)
 71 ok any other news:↑

Extrait 35 : Candence. « Revue de presse » – présentation du propre vécu.

L'extrait montre une transition accomplie par Candence (lignes 48 à 49), en ce sens qu'elle passe d'une position où elle valide la réponse (vraisemblablement attendue) donnée par deux participants (lignes 35 à 47) à une question préalablement posée par elle lors d'un premier mouvement, vers une position où elle décrit une expérience qu'elle a vécue (lignes 49 à 60) et qu'elle décrit comme l'ayant marquée (ligne 62) et ayant marqué une communauté à laquelle Candence s'apparente (lignes 63 à 64). Une transition ultérieure est accomplie par Candence qui, à la fin de la présentation de ce vécu, s'oriente à nouveau vers une activité de sollicitation des participants, à qui elle adresse un nouveau premier mouvement (ligne 71). Confrontée avec cet extrait, Candence a réagi ainsi – aux alentours de la ligne 55 :

« I've added that, « I don't know if you knew about this in the news » [...] because I know this is, {it's} on, {it's} on the **same topic**, but it's news that was, it's ten, A, it's ten years ago, and b, ehm, it was in their country, so what I'm saying is, you know, I don't necessarily expect you to know about this, although it's, **it is related to the topic** ((silence, interviewer prend des notes?)) so, I mean, quite often I do have that kind of preamble to something [...] if, if I'm, {in a}, I'm, I'm saying I don't, necessarily expect you to know about this, either because you were too young or because it was a long, you know, whatever ((silence)) ehm, whereas the, in, in, in a sense, there are some things here that ((bruit langue)) in, in a sense, what that indicates is (.) I, I would hope ((silence)) that, as **reasonably well-educated people** you would know that [...] it's about **the issue of** « gun control » [...] so {that} again {they can}, if, if {they're} actually, {or even} **when they're writing**, the essay, **they can give** examples, because it's, we say things like, quote sources (.) quote experts, give examples ».

Candence justifie son orientation vers une présentation de son propre vécu de par sa pertinence dans le cadre de l'activité en cours, notamment du thème – réflexion collective encadrée autour de la possession d'armes de feu. Elle décrit sa contribution comme une source possible dont les participants pourraient se servir lors d'un éventuel examen où ils seraient amenés à se prononcer sur

un ensemble de thèmes, dont celui de la possession d'armes de feu. L'orientation ponctuelle de Candence vers une présentation de son propre vécu semble ainsi s'adapter aux exigences de l'institution – notamment le respect d'un programme et de certains contenus.

6.1.2. Rupture de l'ordre IRF et gestion de l'interaction Candence.

Il existe des échanges au cours desquels Candence a délégué aux apprenants le soin de gérer le déploiement du deuxième mouvement de réponse (§ 6.1.1). Il existe également des échanges où un apprenant a ponctuellement déployé un premier mouvement d'initiation – légitimé par la nature de l'activité en cours :

```

1      C:      {does anybody} know what-what's a BRAMBLE (3.3)
2              anyone to CHECK the dictionary check YOUR OWN dictionary
3              or check (0.3) check one of these dictionaries bramble↑
4              (2.4)
5      AF:      "a {large} blackberry"
6              (1.0)
7      C:      that's right yes
8      JU:      "coming off a bush↑" + {"°"a bush"°↑}
9              (1.1)
10     C:      a-ha yes a-ha
11     AF:      ((glousse, 0.7))
12     C:      it's a VERY POPULAR HOBBY in-eh: +
13              in BRITAIN (0.6)
14              at the END of the SUMMER (0.2) {sort of} (0.3)
15              September (0.6)
16              people like to go to the countryside and they gather
17              brambles ((fait tourner le tableau, 4.1))
18              {so you've got the word} ((board, 1.5))
19              a BRAMBLE↑ ((tableau, 2.8))
20              perhaps more COMMONLY KNOWN (2.0)
21              as the BLACKberry + the FRUIT it-it makes a nice JAM (0.6)
22              BLACKberry jam is {also-also called} bramble
23              (1.1)
→ 24     JU:      {what does it taste like}↑
25              (1.5)
26     C:      {(.)} it's-eh:hm (0.4) it's quite-it's quite SWEET
27              (0.3)
28     JU:      hmm=
29     C:      =and {it's got a} SOFT texture

```

Extrait 36 : Candence. « Bramble » – premier mouvement déployé par un apprenant.

L'extrait montre une activité de réflexion collective encadrée : à la suite de la lecture collaborative d'un poème choisi par Candence le groupe commente le sens de certains mots contenus dans le poème sur lequel ils viennent de travailler. Candence demande au groupe de se pencher sur le sens de « bramble » (lignes 1 à 3) ; une réponse est donnée par JU et AF (lignes 5 et 8) aussitôt validée par Candence (lignes 7 et 10). Candence propose ensuite une contextualisation en associant « bramble » à une pratique qu'elle décrit comme courante au Royaume Uni (lignes 12 à 22). C'est à la ligne 24 que JU déploie une action discursive qui ressemble formellement à un premier mouvement d'initiation : il s'adresse à Candence en lui posant une question qui porte sur les

caractéristiques de « bramble ». La réponse de Candence (ligne 26) entérine cet apparent schéma IRF – elle déploie un deuxième mouvement de réponse à l'initiation de JU. JU déploie enfin ce qui semblerait être un troisième mouvement de prise en compte du deuxième mouvement de Candence (ligne 28), qui élabore davantage sa réponse vers la fin de l'extrait en proposant des informations supplémentaires par rapport à « bramble » (ligne 29).

Comme nous l'indiquions, cet apparent schéma IRF renversé – où un apprenant déploie le premier mouvement, ce qui lui octroie le droit de déployer aussi le troisième – est légitimé par la consigne préalable de Candence : en proposant au groupe une réflexion collective encadrée sur le sens de certains mots elle délègue aux participants le soin de gérer l'intersubjectivité à travers des stratégies qu'ils estiment opportunes. Ainsi, le premier mouvement formel déployé par JU fonctionnerait comme un deuxième mouvement emboîté dans un schéma IRF plus large dont le premier mouvement, « cherchez les mots que vous ne connaissez pas » aurait été déployé par Candence. La question formulée par JU (ligne 24) n'a donc pas une fonction de contrôle : il s'agit d'une véritable question – d'une question de découverte⁵³⁰ – adressée à Candence, qui joue ici son rôle d'experte, de facilitatrice chargée du maintien de l'intersubjectivité.

La manière dont Candence traite l'ordre du schéma IRF est déterminée par l'activité en cours. Elle montre une certaine souplesse dans la mesure où il existe des variations possibles dans les matérialisations de ce schéma : autant Candence peut désigner l'interlocuteur suivant, autant elle peut donner aux participants la possibilité de gérer le déploiement du deuxième mouvement, autant un participant peut ponctuellement déployer ce qui ressemblerait formellement à un premier mouvement d'initiation, par rapport auquel Candence se positionne en déployant ce qui ressemblerait formellement à un deuxième mouvement. Ceci étant dit, nous avons trouvé une occurrence au cours de laquelle l'ordre du schéma IRF semble avoir été altéré au-delà de l'apparente souplesse observée chez Candence ; cette altération a provoqué une réaction de la part de l'enseignante que nous allons essayer de caractériser comme chargée de sens au niveau du formatage. En voici l'extrait :

```

1      C:      so TODAY {carrying on with the theme} we're {going} on to
2              something that's a little bit less:-°a little bit° less
3              CHEERFUL (1.3)
4              we're talking about <when STRESS affects our live and our
5              work> (0.6)
6              {°in our XXX°}
7              (0.2)
8      AF:      °XXX°
9              (0.7)
10     {JU}:    °XXX + XXX°

```

530 Cf. la différence entre les questions dites « display » et les « referential » (§ 2.3.2.3).

11 ((papiers, 1.0))
 → 12 FT: it's cau[se many diseases
 13 {C}: [°yes°
 14 (0.4)
 15 {JU}: {°yeah°}
 16 C: WHAT↑
 17 (0.2)
 18 FT: it's cause many diseases (0.5)
 19 like hypertension
 20 C: hm-mm=
 21 FT: ={and} headache=
 22 C: =YES (2.8)
 → 23 and: >{#HOW do you know this↑#}<
 24 (1.4)
 25 FT: how I know↑
 26 C: a-ha=
 27 FT: =I: {read}
 28 (0.8)
 → 29 C: (.) a-ha (0.2) have you-have you yourself {suffered that
 30 sort of things:}↑ + hy[pertension↑
 31 FT: [yes + when I (0.2)
 32 {go-enter in a kind of exam}↑ (0.4)
 33 (.) {my rate starts} (2.9)
 34 it's {cause} {all sorts} ((glousse))=
 35 C: =a-ha + ok: (0.4)
 → 36 do you:-do you::-do you {do} the SAME thing↑
 37 you-you-you st-you ALWAYS have STRESS before the eXAM:↑
 38 (0.7)
 39 {FT}: YES + [{but} XXX
 40 {JU}: [ehmm:
 41 C: a-ha
 42 (0.9)

Extrait 37 : Candence. « Stress » – vraisemblable altération du schéma IRF.

L'extrait marque ce qu'on pourrait appeler une transition entre deux blocs thématiques se succédant au cours de la première rencontre⁵³¹ : Candence annonce au groupe ce qu'elle présente comme le « thème » de la rencontre (lignes 1 à 6). Aucun élément de l'annonce ne semble fonctionner comme désignation d'un interlocuteur suivant : l'annonce comporte une évaluation faite par Candence par rapport au sujet présenté (lignes 2 à 3). Dans la ligne 12 FT déploie une action discursive qui ne trouve pas d'antécédent structurel explicite : l'action que FT déploie est pertinente pour ce qui concerne le contenu annoncé par Candence, mais il est difficile de justifier son occurrence d'un point de vue séquentiel⁵³². Le mouvement d'ouverture de Candence (lignes 1 à 6) remplit une fonction d'annonce d'une nouvelle activité et de transition par rapport à l'activité précédente (non reproduite ici) : Candence joue son rôle d'organisatrice en précisant la nature des activités qui vont être proposées par la suite, or elle ne s'adresse pas précisément à quiconque participant. Par ailleurs, l'action proposée par FT semble arriver alors que Candence et JU sont en train d'échanger en aparté (lignes 10 à 15) ; Candence, qui semble ne pas avoir suivi l'action de FT, applique ainsi une réparation (ligne 16) qui provoque le rétablissement du schéma IRF : la deuxième version de l'orientation de FT, faisant l'objet d'un développement par rapport à la première, occupe le deuxième

531 Une activité vient d'être achevée au cours de laquelle le groupe a lu un poème (cf. volume d'annexes, § A. Candence – doc. 2) en faisant attention à la forme ; ensuite, les participants ont travaillé sur le sens de certains mots contenus dans le texte du poème.

532 Certes, nous manquons d'informations gestuelles.

mouvement (lignes 18 à 19 et 21), Candence déploie un troisième mouvement d'apparente prise en compte (lignes 20 et 22). En anticipant une réponse à une question qui n'a pas été posée, FT force la structuration d'un schéma IRF que, certes, on pourrait supposer que Candence a prévu, mais qu'elle n'a encore ni réalisé ni projeté.

Après une pause longue (ligne 22), Candence déploie un premier mouvement ultérieur dont la nature semble différente : la question qu'elle pose ne porte pas sur le thème qu'elle a annoncé – et sur lequel FT vient de ses prononcer. La question de Candence (ligne 23) a plutôt une fonction de demande de justification auprès de FT par rapport à son orientation non sollicitée ; FT satisfait la demande de Candence en s'assurant d'abord de l'avoir bien comprise (lignes 25 à 27) ; Candence marque un temps d'attente avant de prendre en compte la réponse de FT (ligne 29) ; elle enchaîne ensuite avec le déploiement d'un premier mouvement ultérieur d'orientation vers la réflexion autour du thème qu'elle a annoncé plus haut (lignes 29 à 30). Enfin, Candence déploie encore un mouvement initial lorsqu'elle demande à FT si les symptômes qu'elle dit ressentir, dans le contextes où elle dit les sentir (lignes 31 à 34), sont systématiques (lignes 35 à 37).

Petit bilan : la question référentielle et la question de découverte chez Candence.

Dans les extraits précédents nous avons vu comment Candence posait aux participants des questions de contrôle. Au cours de l'extrait que nous venons d'analyser (lignes 23, 29 à 30, 36 à 37), nous avons vu Candence poser à FT de véritables questions par le biais desquelles Candence semble chercher à atteindre une compréhension plus précise de l'échange en cours – notamment pour ce qui concerne l'éventuelle autorité de FT, qui s'est orientée vers une réponse alors qu'il n'y a pas eu de question. L'échange entre Candence et FT ressemblerait à l'idéal d'interaction exprimé par Candence lorsqu'elle a justifié sa désaffiliation par rapport à EM et l'ouverture de la communication à JU, à qui elle a posé des questions, vraisemblablement de découverte, concernant les modalités de prêts dans son pays. Or, la différence entre l'échange entre JU et Candence et celui entre FT et Candence est que c'est l'enseignante qui a provoqué le premier échange, avec JU, alors que dans le cas du deuxième, avec FT, elle a dû réagir – autrement dit, elle n'a pas anticipé l'échange. Enfin, pour ce qui concerne le formatage, nous remarquons les silences marqués par Candence (notamment lignes 22 et 28) ainsi que l'apparition ponctuelle d'indices d'une certaine émotion dans sa voix (ligne 23).

Confrontée à cet extrait pendant l'entretien d'auto-confrontation, Candence verbalise les réactions

suivantes – aux alentours de la ligne 23 :

« a-ha, hm-mm, right, okay (.) so, **I suppose** what I try to do is, (.) **rather than** say, okay, let's talk about, **I always try to** have, two or three lines, you know, a sentence of two (.) that **shows that I, I'm trying to** link it with what they've done before, and {they are mentally}, you know, {the, the **framework** is set up, for whatever's coming} (.) ehm (.) and then, I'm, a bit **surprised**, I think, when (.), **this student** says "it cause many diseases", because that is, what XXX what I thought (.) **I suppose** also because (.) when I think of disease, you know, I think of, you know, cancer, so **I was wondering** what that particular student, what connection **she's** making, **I think she's** actually a, a medical student, so {at that point I said yes, what}, what I was going to say was, what do you mean by diseases, **I was trying** to draw out from her why **she** made the connection, so, she then, ehm, is able to specify, **she** means that, "hypertension" and "headache", (.) and then I said, basically, I, **I think I'm saying**, you sound as if you {have} a lot of medical knowledge, so tell us, ehm, you know, what, what you know, about, or tell the class, {what}, you know, what, what you know about that, again, **I suppose**, it's partly as a way to ensure that I'M not just talking all the time but **hoping** that they will say something ».

Les réactions de Candence à l'extrait suggèrent des verbalisations qui ne porteraient pas explicitement sur ce qui se passe dans l'extrait, mais plutôt sur ce qui serait la vision prototypique de Candence sur sa propre pratique : elle ne s'exprime pas sur ce qui se passe ponctuellement, mais plutôt sur ce qu'elle fait d'habitude. Elle décrit ensuite son action de présentation comme une stratégie qui sert à donner un cadre au groupe, une sorte de préparation cognitive à ce qui viendra après. Enfin, notre interprétation de la réaction de Candence à la réponse sans question de FT, comme étant chargée d'indices émotionnels, semble partiellement confortée⁵³³ dans la mesure où Candence se dit « un peu surprise » : elle justifie son apparente surprise en suggérant qu'elle ignore en fonction de quelle autorité, voire de quel vécu, FT a déployé son action. Cette surprise déstabiliserait momentanément Candence dans son rôle d'organisatrice ; sa capacité de direction et d'anticipation auraient été ponctuellement mises hors service par la participation non sollicitée de FT.

Un peu plus loin dans l'entretien d'auto-confrontation, Candence a verbalisé les réactions suivantes, toujours par rapport au même extrait :

« she's, ehm ((silence)) she, **I think**, is **surprised** by my question, ehm, you know, XXX, or maybe she's {just trying} to clarify, "how do I know this" ehm, ok "she's read it", "have you yourself", so I, wondered, she said she read it, **I wondered** if she could **bring in some personal experience** into the, into the classroom, {now} XXX, ehm, XXX to go on↑ ».

Nous trouvons dans cette verbalisation une alternance entre le passé et le présent : nous en déduisons que Candence a un souvenir peu clair de l'épisode. Il se peut que la caractérisation faite par Candence de la réaction de FT à sa question soit le résultat de l'interprétation qu'elle fait sur le moment, plutôt que le résultat d'une évocation de son ressenti (Cahour, 2005) lors du déroulement de l'interaction, lors de l'événement original. Enfin, nous trouvons dans la justification finale de

⁵³³ Nous rappelons que pour Pomerantz (2005 : 112) l'une des applications de l'auto-confrontation est la validation des interprétations de l'analyste – l'autre application étant de proposer de nouvelles pistes d'analyse.

Candence une nouvelle orientation vers l'idéal d'interaction comportant du sens qu'elle a évoquée plus haut.

6.1.3. La désaffiliation chez Candence comme mécanisme de sélection discursive.

Nous approfondissons à présent le phénomène de désaffiliation observée dans l'action de Candence par rapport à EM analysée plus haut (§ 6.1.1). Nous avons vu comment l'enseignante exerce d'abord un contrôle formel sur les productions d'EM, dont la participation est finalement mise en quarantaine avant de favoriser un échange ponctuel avec JU, jugé par la suite plus proche d'un idéal de communication où les deux parties seraient capables de contribuer avec des informations significatives. Nous illustrons maintenant une désaffiliation accomplie par Candence auprès de BS.

En voici le long extrait :

```

→ 43   BS:   this-eh: stress there's: many type of stress {there's
44       professional and there's lifestyle + change} and + eh:
45       stress-eh become more
46   C:   hm-mm=
47   BS:   =and there's-eh: {many indications} to the stress-eh:
48       now-it has increased-eh: heart-{rate} {a HEART}-eh: XXX
49       {disease}
50       (0.4)
51   C:   right
52   BS:   and-eh:=
53   C:   =ok=
54   BS:   ={there's the stroke}↑
55       (0.9)
56   BS:   AND [high {blood pressure}
57   C:   [so + a-ha-{RIGHT} + you said + before then↑
58       (0.2)
59   AF:   {brain}-eh: stroke
60       (0.9)
61   C:   {a: brainstorm}↑
62       (0.5)
63   BS:   s-sTROKE↑ (0.3) °XXX°
64   C:   a s-a STROKE ok: + hm-mm (0.6)
→ 65   (.) so we GOT BEFORE {EXAMS} you said also: (0.2)
66       modern lifestyle↑ + a-ha (1.4)
67       oth-oth-oth-other things↑ that can contribute to
68       sTRESS::↑ + that can produce stress in us↑
69       (({tableau, 3.2}))
70   BS:   maybe it's just {as} the:: as the result of-from {a:}
71       relationship of the people-some people-{it's a} SOCIAL +
72       stress
73       (0.3)
74   C:   ok + hm-mm
75       (0.9)
76   BS:   and:-eh: the:-eh: this-eh {social stress} may {lead} to: +
77       eh: {psychotical disea}-psychological disease + as
78       depression↑ (0.7)
79       (.) and another-t-eh: psychological disease
80       (0.6)
→ 81   C:   so {we've got} HEADACHES + dePRESSION + hyperTEN:SION +
82       any other:↑ (0.6)
83       MANIFESTIATIONS of sTRESS:↑
84       (0.3)
85   AF1:  ehm:
86       (0.6)

```

87 AF1: hmm
 88 EM: sometimes depression
 89 (0.5)
 90 C: hmm yes a-ha
 91 BS: {but-eh} maybe-eh: the: (0.2)
 92 {in} the case of the stress-eh: (0.2)
 93 {become more} for-eh this-eh person
 94 and {becomes} {chizophrenia}† (0.5)
 95 and-eh-some-another-eh:-{the:-[tension]
 96 C: [beCOME:†
 97 BS: {chiz}-{ch}-{chizophrelia} {(.)}
 98 (0.9)
 99 BS: {chi}-eh:=
 100 {C}: =[sh:::
 101 {EM}: =[{chizo}-[{chizo}XXX
 102 BS: [{chizophrelia}
 103 C: [XXX
 104 (1.0)
 105 THE†:-eh:: (0.2) person become
 106 ~BAH::~eh-and the PERSONALITY-eh->psychological disease-
 107 and the personality {abnormal}<
 → 108 C: (({tableau}, 0.7)) °ok°=
 109 BS: ={chi}-{chizophrelia}
 110 (0.6)
 111 C: (({tableau}, 3.6)) ehm:-{#schizo#phre#nia#} (1.8)
 112 {schizophrenia}† (({feutre}, 1.0))
 113 BS: {schizo}†
 114 (0.3)
 → 115 C: schizophrenia†-wh-what's the best way to describe† (0.4)
 116 someone who's suffering from {schizophrenia}
 117 (0.8)
 118 BS: {maybe}-f:rom:-depression XXX becomes XXX eh:-depression†=
 119 C: =u-hu=
 120 BS: ={comes}†-eh-{schizophrelia}=
 121 C: =a-ha (0.6)
 → 122 BUT FOR:-for an ordinary person who didn't know the MEDICAL
 123 term (0.4) (.) how would you exPLAIN†
 124 (0.7)
 125 BS: eh: {it's} a medical ter-eh::-hmm-eh: the person-and-eh:-
 126 person be:-come abnormal as-eh: the two: {(.)}
 127 different-uh-eh:: beHAVIOUR†
 128 C: °right + ok†° + [yes
 129 BS: [eh:
 130 (0.4)
 → 131 C: (.) so you COULD SAY: (0.8)
 132 would-would you:-would you agree that it could be something
 133 like THAT† + to: (0.7)
 134 to exPLAIN IT†
 → 135 BS: {split} person=
 136 C: =you have: [a {split personality}† + a-ha (0.4)
 137 BS: [XXX
 138 C: ok† + hm-mm† (.) RELATIONSHIPS† + wh-what kind of
 → 139 relationships <may cause stress:†> (0.9)
 140 {sometimes} y-you-your PARTNER relationships†
 141 (0.3)
 142 AF: {yeah}=
 143 C: ={but any-any other thing†}
 144 (1.1)
 145 AF: {friends + maybe}†
 146 AF: °XX[X°
 147 JU: [lovers†
 148 (1.2)
 149 C: hm-mm + right ok=
 150 AF1: =maybe a colleague {or}
 151 (1.3)

Extrait 38 : Candence. « Stress » – désaffiliation par rapport à BS.

L'extrait ci-dessus montre la continuation de l'extrait au cours duquel s'est produit l'échange entre

Candence et FT (§ 6.1.2). À la suite de l'annonce par Candence du thème de la rencontre – le stress – et après son échange avec FT, BS s'auto-désigne interlocutrice suivante en s'orientant vers une présentation de son avis par rapport au thème annoncé : elle suggère des relations de cause à effet ainsi que des symptômes par rapport au stress (lignes 43 à 48, 54, 56). Candence semble acquiescer aux actions discursives de BS (lignes 46, 51, 53, 57), dont elle cherche à négocier certains points (lignes 57 et 61) ; Candence semble ensuite tenter d'ouvrir la communication vers d'autres participants (ligne 67 à 68), c'est BS qui reprend la parole afin de suggérer de causes possibles de stress (lignes 70 à 72) ainsi que d'autres conséquences (lignes 76 à 79). Candence tente une autre ouverture de l'échange (lignes 82 à 83) : deux participantes semblent s'auto-désigner interlocutrices suivantes (lignes 85, 87 et 88), c'est à nouveau BS qui reprend la parole pour répondre à la demande de Candence en proposant des manifestations possibles du stress (lignes 91 à 95). Parlant en même temps que BS, Candence s'oriente vers une négociation de « schizophrenia » (ligne 96), évoqué par BS. Cette négociation permet à Candence d'exercer un contrôle sur la prise de parole de BS : l'enseignante lui demande, d'abord, de se pencher sur la forme tout en faisant intervenir le tableau (ligne 108) ; ensuite, Candence invite BS à se pencher sur le sens (lignes 115 à 116). Candence renouvelle sa demande auprès de BS de se pencher sur le sens de « schizophrenia » en indiquant le type de réponse qu'elle attend, notamment non technique (lignes 122 à 123). Enfin, Candence cherche un accord avec BS en lui proposant sa propre définition – qu'elle semble avoir écrit au tableau – (lignes 131 à 136) ; sans attendre d'avoir une confirmation de BS, Candence tente à nouveau d'ouvrir l'échange vers d'autres participants en s'orientant vers « relationships » (lignes 138 à 140) : AF et JU répondent à la demande de Candence.

Confrontée à l'extrait lors de l'entretien d'auto-confrontation, voici les réactions que Candence a verbalisées – aux alentours de la ligne 58 :

« [...] a-ha, **I think what's happening here** is {as always}, ehm, somebody like FT is able to give a very concise answer (.) and then the other woman, {whom I can't remember}, but she's, ehm, a friend of EM [...] XXX, {**all she really want** to do is} talking, talking, talking, talking, and show her medical knowledge (.) and all the time **I'm thinking** on the one hand, **I want to, I don't want to** cut her off, XXX yes, that's fine, that's fine, but I'm always looking for {what kind of way can we get back to the main thing} [...] {so that we're not talking about} [...] it's, it's, **it's getting too**, ehm, it's, it's, it's getting too medical, too technical, "heart rate" and "blood pressure" [...] **I didn't really want** all that detail (.) so **I'm sort of wondering** what way can I reasonably (.) stop her and, and, and get back on track ((silence)) ».

Nous constatons dans la verbalisation de Candence une alternance entre le temps du passé et le temps du présent : elle nous pousse à rester prudent par rapport à la valeur de ces verbalisations⁵³⁴.

Il nous semble que les réactions de Candence correspondent à la lecture qu'elle fait de ses actions

534 Cette « valeur » étant comprise comme la légitimité de l'enseignante, en l'occurrence Candence, à éclairer des zones d'ombre par rapport à ses propres actions en fonction de sa capacité à en avoir un souvenir vivant.

passées au moment présent de l'auto-confrontation. L'interprétation que Candence fait de ses actions coïncide avec la nôtre : elle décrit la participation de BS comme non pertinente, d'autant plus que problématique, si bien qu'elle s'interroge sur une manière possible d'y mettre fin. Plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation, Candence a caractérisé la participation de BS comme il suit :

« so, I, I mean, I'm not quite sure whether, is **this student**, {maybe} she's not listening, ehm, {like she's hearing something else in her brain, she's hearing other directions in her brain} [...] that just makes her want to {talk on that} [...] because **she's** misunderstood the, the path that we're taking (.) or, on the other hand **she** just wants to show, ehm, because, one, one thing that we often say in, **in tutorials**, and in, in assessment, is, we can't really {assess} your speaking unless we hear what you're saying [...] **so you have to** contribute, as often as you can, in class [...] and **she** may be doing this, but, but sort of hyper [...] she, **she** may be thinking if I can contribute to everything on {any} subject (.) then I'll show people how good my speaking is [...] so XXX (.) is **she** just trying to show that she's a good {speaker} or **has she not** quite focused on what we're saying, so, I always have this long XXX [...] and I always found **I was**, you know, frantically trying to **think** how can I get this back on track↑ [...] because, I, you know, I, **I'm aware** that at this point, apart from one comment from, from FT [...] this other student, **this Arabic student** [...] XXX is {sort of} dominating [...] and I keep {hope, **hoping**}, I keep {sort of, **opening up**} ((silence)) to [...] you know, hoping that {other people will come in} but they're not [...] and sometimes (.) this, this XXX, it, it was a kind of a {knock-on effect} ((silence)) **people** just got fed-up listening to, this, this lady ».

Cette verbalisation présente une série de justifications proposées par Candence par rapport aux actions observables chez BS : la prudence nous empêche d'accorder une valeur quelconque aux suppositions produites par Candence, notamment pour ce qui concerne les motivations de BS⁵³⁵. Or, cette verbalisation nous semble intéressante en ce sens qu'elle montre une réaction émotionnelle de la part de Candence, confrontée à une interaction qu'elle décrit comme dominée par BS : la perception de Candence de la participation de BS, que nous avons décrite plus haut comme « problématique », semble ici être devenue critique dans la mesure où elle compromettrait le bien-être du reste des participants. Plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation, Candence s'est exprimée par rapport au contrôle qu'elle a essayé d'exercer sur la participation de BS :

« okay, so {there}, ehm, because I've got this word {on} the board **I'm thinking** what do I, what do I do with this word [...] ehm, so ((silence)) **asking her** to describe it, which would at least **give her** a much more **limited task**, I hope, (.) give her a more limited task **rather than** letting her ramble on, ehm, and also explain for, for the **students** who may have got, {in all of this} XXX, {sort of lost the place} they may have no idea, what's happening ».

La verbalisation de Candence semble coïncider avec notre lecture de l'épisode : le mot qu'elle a vraisemblablement écrit sur le tableau (« schizophrenia ») lui permet de contrôler la participation de BS en lui proposant une tâche plus restreinte, ce qui sert à encadrer sa prise de parole dans un but défini. Nous trouvons à nouveau le souci de Candence d'intégrer le reste des participants dans la communication, en l'occurrence en attirant leur attention sur le tableau, où elle semble avoir marqué

535 Outre l'enseignant, il aurait été certainement intéressant de proposer aux apprenants de participer au dispositif d'auto-confrontation ; or, nous n'avons prévu que des entretiens collectifs auprès de ceux-ci. Ces entretiens collectifs ne nous ont permis que d'avoir un aperçu sur leur parcours d'apprenants de langues, ainsi qu'une expression générale de leurs préférences par rapport à l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 (§ 4.2.11).

un mot évoqué par BS. Enfin, Candence s'est exprimée par rapport à l'action que nous avons décrite plus haut comme désaffiliation :

« **I think**, I ended up, doing this, because that's me, "a split personality", so **I think** I ended up thinking I'm **not going to get much**, from **her**, because {**she's** saying} "two different behaviours" and I ended up just saying it, partly because (.), ehm, **I wanted to**, to get on to, the, back on to the track of the stress ((silence)) and because **I thought** my attempt to **coax her** XXX {is not really working} ».

La lecture dans le présent que fait Candence de sa propre action dans le passé semble coïncider avec l'analyse que nous en avons faite : elle n'attend pas l'obtention d'un accord sur une définition avec BS, s'orientant ainsi vers ce qui semble être sa priorité, reprendre le fil de son vraisemblable plan préalable.

Lors de la préparation d'une publication dans laquelle nous avons analysé l'extrait qui vient d'être commenté (cf. Aguilar 2010a), nous avons soumis à Candence notre analyse des verbalisations qu'elle a produites au cours de l'entretien d'auto-confrontation. Candence a insisté – par voie électronique – sur les conditions particulières de la formation que j'ai observée – qui seraient à la base du comportement de certains participants. Voici le commentaire de Candence tel qu'elle nous l'a fait parvenir :

« The point here is that our students know they are assessed on all 4 language skills, listening, speaking reading and writing, and that the university decides whether or not to accept them for study on that basis. This can make or break their careers. As the end of term draws near, some students start to worry that one of their scores might let them down, e.g for speaking, and so they start to give 'demonstrations' in class of their skill, as if they are auditioning for a part in a play. Given that you yourself acknowledge, a few lines further up, that different clientele and different backgrounds have to be taken into account in this type of research, I think some mention should be made of this particular context, perhaps as a footnote. »

Il nous semble que la relation de cause à effet proposé par Candence relève de sa propre vision du monde – de ce qu'elle pourrait projeter sur le comportement d'une participante – et qu'il serait donc difficile de la prendre en compte comme empiriquement valide. Or, nous tenons à reproduire le commentaire dans la mesure où il véhicule une certaine vision propre à Candence.

6.1.4. Caractérisation du troisième mouvement chez Candence : retour sur son style d'enseignant.

L'analyse des extraits tirés de l'observation auprès de Candence que nous venons de présenter suggèrent deux fonctions concentrées autour des troisièmes mouvements qu'elle déploie :

- prise en compte de la production des participants, voire acquiescement ;

- encadrement de ces productions afin de les intégrer dans un plan préalable⁵³⁶.

Il nous semble que la fonction d'encadrement observée dans certains occurrences du troisième mouvement déployé par Candence est efficace en ce sens qu'elle met en place une communication ciblée, car assujetti à des objectifs préalables, telle que Candence l'a décrite lors de l'entretien semi-directif (§ 5.1). Ainsi, nous trouvons des recouvrements entre certaines des pratiques discursives observées chez Candence et le style d'enseignant qu'elle a revendiqué. Nous avons synthétisé ce style par le biais des adjectifs « congruent », « ouvert », « proche », « attentionné », « planifié », « technique », « attentif », « directif » et « réflexif » (§ 5.1.4).

Nous estimons que les actions qui viennent d'être analysées sont proches du style « planifié », « technique », « attentif » et « directif » revendiqué par Candence. En effet, les extraits ont montré qu'elle agit de façon à ce que l'interaction co-construite avec les participants s'adapte à l'idée qu'elle s'en serait faite (style « planifié »). Par ailleurs, nous avons vu Candence se servir du tableau afin de construire du sens avec les participants ; la manière dont Candence a intégré ponctuellement le tableau dans ses actions discursives semble correspondre à une habitude (style « technique ») : elle s'en est servi pour appuyer des explications, pour exercer un certain contrôle sur la participation d'un participant donné – en attirant son attention sur l'aspect formel d'un élément – ainsi que pour essayer d'engager dans l'interaction les participants ne s'étant pas orientés d'une manière visible. Le souci d'engager les participants apparemment ne s'étant pas manifestés pointe vers le style « attentif » de Candence : elle veille à ce qu'il y ait un partage et une circulation de la parole parmi les participants, en fonction d'un idéal de communication qui serve à la co-construction du sens. Enfin, nous avons suggéré à plusieurs reprises dans nos analyses que le contrôle ponctuellement exercé par Candence sur la communication – notamment sur la prise de parole de certains participants – semble cohérent avec le style « directif » qu'elle a décrit comme propre. Nos données ne nous permettent pas de nous prononcer par rapport au style « congruent », « ouvert », « proche » et « attentionné » que Candence a revendiqué comme la caractérisant⁵³⁷.

Pour ce qui est des identités mobilisées par Candence lors de la rencontre en classe, il nous semble assez évident qu'elle a joué en permanence les rôles d'organisatrice et de facilitatrice de la communication (§ 3.2.1.1 et § 3.2.1.2) ; les occurrences où elle aurait joué un rôle de participante (§ 3.2.1.3) semblent moins fréquentes⁵³⁸. Outre l'apparition ponctuelle d'une certaine émotion dans

536 Bien que nous n'ayons pas pu avoir accès à ce plan, certaines des verbalisations produites par Candence au cours de l'entretien d'auto-confrontation confirment son existence : elle a souvent parlé de ses intentions, de ce qu'elle attendait des participants, de la direction dans laquelle elle voulait faire avancer la communication.

537 Nos données sont très limitées : une étude longitudinale nous aurait peut-être permis d'approfondir les relations possibles entre les principes, le style revendiqué et les actions observées.

538 À la fin de l'entretien d'auto-confrontation nous avons dit à Candence notre surprise par rapport aux différences que nous avions perçues entre sa manière de gérer l'interaction avec les participants et celle de Richard. Nous avons insisté particulièrement sur

la voix de Candence – qu'elle a décrite comme l'indice d'une certaine surprise (lors de l'échange avec FT) – il nous semble que les actions de Candence au cours de la rencontre en classe mobilisent des identités proches des canoniques (§ 3.2.1), si bien qu'elles satisfont l'ordre et les objectifs du contexte institutionnel auxquels elle s'est référée lors de l'entretien semi-directif (§ 5.1).

l'orientation que nous avons observée chez Richard vers son propre vécu : nous n'avons pas observé ceci chez Candence. Candence a insisté sur le fait que nos observations ont été courtes : nous ne l'avons pas vue agir dans une diversité de situations. Nous acceptons sa remarque sans réserves, d'autant que nous assumons le caractère limité de nos données.

6.2. Deuxième étude de cas : analyse des actions de Janice.

Nous avons observé Janice, enseignante d'anglais à l'Université de Glasgow, face à un groupe d'entre 8 et 9 adultes et jeunes adultes⁵³⁹ originaires d'Amérique Centrale et du Sud, d'Europe de l'Est, de la corne de l'Afrique, du Moyen-Orient et d'Asie de l'Est. Nos observations ont porté sur un cours d'anglais dit pour épouses et pour époux : il s'agissait d'une formation gratuite organisée par le bureau de Relations Internationales de l'Université de Glasgow ; Janice nous a expliqué que le but de la formation était de proposer un lieu de rencontre aux épouses et aux époux d'étudiants étrangers à l'Université de Glasgow – des étudiants en cours régulier. Deux niveaux ont été constitués, dont le niveau débutant, que nous avons observé à deux reprises. La durée de chaque rencontre a été de deux heures avec une pause au milieu d'environ cinq minutes (§ 4.2.2).

Notre analyse des actions déployées par Janice portera sur deux phénomènes langagiers : l'orientation vers l'expression du propre vécu et la légitimation du rire ; nos observations suggèrent l'occurrence systématique de ces deux phénomènes, matérialisés dans des schémas IRF récurrents. Nous présenterons aussi une situation au cours de laquelle l'ordre qu'impose le schéma IRF semble avoir été momentanément mis en attente.

6.2.1. Favoriser la participation : l'enseignant sollicite les participants par le biais d'une exploitation particulière du schéma IRF.

Janice a souvent sollicité la participation des assistants à la rencontre afin qu'ils expriment leur vécu par rapport à un thème qu'elle a choisi ; cette sollicitation a parfois entraîné la désignation de l'interlocuteur suivant par Janice :

```

1      J:      OK (.) (0.7)
2          PUT UP YOUR HAND (0.4) put up your hand IF (0.3) <you have spoken
3          a lot of ENGLISH> (0.7)
4          we had NO CLASS for five weeks wasn't it↑ (0.2) FIVE WEEKS + four
5          or five weeks there was <NO ENGLISH CLASS> + OK not you two (.)
6          (0.3) put up your hands <if you spoke a lot of English>
7          (0.5)
8      SG:      ((bégayant)) XXX
9      J:      ((ri[t]))
10     AS:      [((ri[t]))
11     {LR}:    [{yeah}
12     {SG}:    [((rit))
13     J:      A LITTLE↑
14           (1.3)
15     SG:      °eh° (0.6)

```

539 Nous n'avons eu de précisions que sur l'âge de certains participants : dire que certains étaient des adultes et d'autres de jeunes adultes relève de nos impressions. Il y avait 8 apprenants présents le 16 avril 2007, 9 lors de l'observation du 18 avril 2007.

16 °hm-° (0.3) ((petit bégaiement)) eh-fifty fifty [XXX
 17 J: [OH GOOD MAN +
 → 18 [fifty fifty + good man + CH↑
 19 SG: [((rit))
 20 CH: a little
 21 (0.5)
 ((35 lignes éditées))
 56 J: ok (.) so it's: n-{not} much English + ok
 → 57 + and LR↑
 58 LR: hmm: a little
 59 J: a little {that's been} very [HONEST
 60 {AM}: [°XXX°
 61 (0.4)
 62 LR: ((glou[sse])
 → 63 J: [{KY}
 64 AS: ((rit))
 65 (0.3)
 66 {LR}: #(.)#
 67 J: (.) nothing
 68 (0.5)
 69 {KY}: {°#nothing#°}=

Extrait 39 : Janice. « English during holidays » – désignation de l'interlocuteur suivant.

L'extrait montre le début de notre première observation auprès de Janice. Il s'agit de la reprise de la formation après une période de cinq semaines de vacances ; Janice demande aux participants s'ils ont parlé l'anglais pendant cette période (lignes 1 à 6) : en lignes 18, 57 et 63 Janice s'adresse à CH, LR et KY, les désignant interlocuteurs suivants chargés de répondre à sa question originale – occupant le premier mouvement (lignes 1 à 6).

Il est arrivé aussi que des participants semblent⁵⁴⁰ s'auto-désigner comme interlocuteur suivant afin de satisfaire la demande de participation, voire de réponse, exprimée par Janice lors d'un premier mouvement préalable :

124 J: S:OMETIMES FOR ME + AS A TEACHER (.) A S:TUDENT COMES + A
 125 STUDENT + {hm}->from any coun°try°<-COMES AND SITS VERY
 126 VERY CLOSE TO ME (0.6)
 127 <AND I: FEEL> (0.5)
 128 not embarrassed what do I feel↑
 129 (0.2)
 → 130 {KY}: °nervous↑°
 131 (0.2)
 132 J: UH↑
 133 {KY}: °nervous↑°
 134 (0.2)
 135 J: NERVOUS ((ri[t]) #XXX NERVOUS + YES + {A LITTLE BIT}#
 136 AS: [((rient))
 137 J: (.) it's <TOO::: CLOSE>
 138 (0.2)
 139 LR: yeah[:
 140 J: [in my coun[try
 → 141 SG: [in my country ka-ka it's nor-NORmal-hmm-
 142 teacher {who} ka-ka-can ((bégaiement important)) uh-uh-uh-uh-
 143 uh-[hmm-XXX yes {+} who can-ka-ka-XX[X
 144 J: [a student↑ [in MY COUNTRY
 145 SG: °ka-ka° my country
 146 J: (.) AH:↑ in RUSSIA THIS IS OK↑

540 Le manque de supports visuels pour nos observations dans le terrain écossais nous oblige à rester prudent par rapport aux actions non verbales des participants.

147 SG: (.)-(.)-on-ka-ka <SPE:cial occa>-<SPE:cial occa-uh-°uh°

Extrait 40 : Janice. « Personal space » – des participants s'auto-désignent comme interlocuteur suivant.

L'extrait présente une activité proposée par Janice qui porte sur les habitudes sociales dans différents pays du monde⁵⁴¹. Janice explique aux participants l'importance de respecter l'espace personnel au Royaume Uni, elle propose un exemple qui semble faire partie de son propre vécu (lignes 124 à 126) et demande aux apprenants, en déployant un premier mouvement d'initiation, de produire une réponse sans apparemment désigner l'interlocuteur suivant : c'est KY qui propose une réponse (lignes 130 et 133) que Janice valide (lignes 135 à 137). SG s'auto-désigne ensuite comme interlocuteur suivant ; il se positionne par rapport à l'apparente conclusion exprimée par Janice dans le troisième mouvement qu'elle a déployé (lignes 137 à 140) à la suite de la réponse de KY. SG présente ainsi un vécu que Janice ne lui a pas demandé explicitement, mais qui demeure pertinent de par le thème de l'échange en cours : le vécu présenté par SG (lignes 141 à 143) entraîne par ailleurs une position opposée à celle que Janice vient de décrire concernant le contact entre un enseignant et un étudiant au Royaume Uni. Cette participation non directement sollicitée permet à Janice d'ouvrir l'échange vers SG (ligne 146).

La suite de l'extrait suggère l'accomplissement par Janice d'une catégorisation des participants comme étant des représentants potentiels d'une communauté, au nom de laquelle ils peuvent s'exprimer – notamment par rapport à un thème choisi par Janice. Ainsi, à propos du contact entre les enseignants et les étudiants, et en déployant un premier mouvement, Janice s'est adressée à des participants particuliers, dont elle a demandé de se prononcer au nom de la communauté à laquelle ils (se) sont apparentés, voire de leur pays⁵⁴² :

287 J: ok + IT IS BAD IN MY COUNTRY YE[AH↑ +
 288 LR: [yeah ok
 → 289 J: WHAT ABOUT IN Taiwan
 290 (0.3)
 291 IP: °hmm::° + °I think eh:° (0.5)
 292 °is-is° (2.0)
 293 °°{should keep distance}°°
 294 J: OH what a {what a good} sentence-WHAT DID SHE SAY↑ +
 295 [I THINK you <should KEEP A↑>
 296 {AM}: [{{{(glousse)}}}
 297 {LR}: distance=
 298 J: =DISTANCE {THAT'S IT} VERY GOOD THAT'S PERFECT-you must
 299 <KEEP A DISTANCE> + YEAH + specially if it's PROFESSOR
 300 STUDENT
 301 LR: yeah
 302 J: BOSS employee: yeah (0.6)
 303 yeah (0.6)

541 Cf. volume d'annexes, § B. Janice – document 5, « When in Rome ».

542 C'est une orientation que nous avons vue aussi chez Candence, lorsqu'elle a demandé à JU de comparer les prêts immobiliers britanniques avec les prêts chinois (§ 6.1.1). Nos observations suggèrent que cette catégorisation implicite des participants comme porte-parole d'une communauté est plus fréquente chez Janice.

304 (.) some countries people are ve:ry very close-which
 305 countries↑ (0.3)
 → 306 {well}-obviously Mexico {or} Chili it's clo[ser +
 307 {CH}: [yeah
 308 J: which countries are people much closer↑ (2.3)
 309 which coun[tries do you think↑ (1.7)
 310 {AF}: [{}°XXX°
 311 J: I think SPAIN: {is maybe not closer↑} SPAIN↑ +
 312 in SPAIN↑ + in JS's ((OBS)) country {talking} in Mexico
 313 {you're nearer} (.) in MY COUNTRY we're like THIS (0.4)
 314 (.) SOME COUNTRIES ARE LIKE THIS (0.3)
 315 not Korea↑ + you're not further↑ (0.3)
 → 316 in Korea + FA[R yeah + IN KO[REA you're far you-in JAPAN
 317 {KY}: [((rit))
 318 {LR}: [((rit))
 319 J: you're much further AWAY

Extrait 41 : Janice. « Personal space » – catégorisation des participants comme appartenant à une communauté dont ils peuvent agir comme porte-parole.

Nous avons observé des occurrences de cette catégorisation des participants à d'autres moments de cette première rencontre :

→ 163 J: you don't do that in Me[xico
 164 LR: [{}not necessarily]=
 165 J: =it's not necessary-because YOU DON'T HAVE-WHAT'S THIS ON
 166 THE FLOOR HERE↑-WHAT'S {THIS} CALLED↑ ((tape))
 167 LR: carpet
 168 J: =CARPET + YEAH↑
 169 LR: yeah=
 170 J: ={you} XXX-(.)-so WHY↑ + WHY DO YOU TAKE YOUR SHOES OFF
 → 171 IN Korea + WHY↑ (0.4)
 → 172 you always do it in Korea + don't you↑ (0.2) always
 173 {KY}: °yes + always°=

Extrait 42 : Janice. « Mosque » – catégorisation des participants comme appartenant à une communauté dont ils peuvent agir comme porte-parole devant le reste du groupe.

La catégorisation des participants comme des porte-paroles de la communauté à laquelle ils (se) sont apparentés est aussi apparue au cours de notre deuxième observation – du 18 avril 2007 :

→ 1 J: this is very interesting in-in Pakistan in number seven +
 2 you don't talk + because you're focusing-concentrating on
 3 the food=
 4 AS: =((rient))
 5 J: and [then
 6 {LR}: [((rit))
 7 J: and then (0.4) then do you compliment↑-do you say that's
 8 lovely↑ or or you say nothing
 9 (0.8)
 10 NJ: °ehm° (1.2)
 11 °XXX° (1.0)
 12 °ehm:° (.)
 13 J: good food↑ or you say nothing↑
 14 (1.0)
 15 NJ: {°good food°} and: XXX: eat (0.5)
 16 ((glousse)) (0.8)

Extrait 43 : Janice. « Food and talk » – catégorisation d'une participante comme porte-parole de la communauté à laquelle elle est apparentée.

Nos observations suggèrent que l'activité de catégorisation accomplie par Janice auprès des participants – désignés pour agir ponctuellement comme porte-parole de la communauté à laquelle ils (se) sont apparentés – suit un schéma récurrent : Janice choisit un thème lors du déploiement d'un premier mouvement ; elle demande au fur et à mesure à un nombre de participants de se prononcer par rapport au thème choisi, éventuellement en faisant des rappels sur celui-ci – qui fonctionneraient comme des renouvellements du premier mouvement original. Nous retrouvons ainsi des occurrences systématiques du schéma IRF : il structure les actions discursives co-construites entre Janice et les participants. Nos observations suggèrent des occurrences institutionnalisées du schéma : c'est souvent Janice qui détient les mouvements premier et troisième, tandis qu'il revient aux participants d'assurer la production du deuxième mouvement (McHoul, 1978).

Nous constatons une souplesse dans la manière dont Janice approche l'interaction avec les apprenants dans la mesure où, comme nous venons de le suggérer, elle accepte et valide les éventuelles auto-désignations accomplies par certains participants. Pour ce qui concerne le premier mouvement d'initiation – tel que nous avons vu Janice le déployer – il remplit une fonction d'ouverture de l'échange envers les participants : Janice choisit un sujet à propos duquel elle demande une réaction de la part des participants. Nos observations suggèrent que ces choix ont parfois coïncidé avec les contenus proposés par les matériaux que Janice a choisis :

```

→ 1      J:      taking off your::: (0.2) {don't say XXX} taking off your
2          shoes + in some countries "you MUST take off your shoes" +
3          OK↑ + don't say anything (.) WHO do you think <in this
4          CLASS> + which other country you M:UST take off your SHOES
5          + do you think in Somalia↑ + you take off your SHOES↑ (2.1)
6          you don't know + [DO YOU↑
7          AF:      [{}hmm°}
8          {AF}:    °°hmm°°
9          J:      {#don't know OK# (.)
→ 10     do you take off your shoes in Pakistan↑
11        (2.2)
12        {NJ}:    °hmm° + °XXX°
→ 13     J:      NO↑ + before you come into the-(.) WHO DO YOU THINK IN THIS
14        ROOM + which country do you think you have to
15        you MUST take off your shoes (0.6)

```

Extrait 44 : Janice. « Mosque » – choix du thème.

Janice présente une habitude décrite dans une activité qu'elle a choisie⁵⁴³ (lignes 1 à 2) – « taking off your shoes » – et demande aux participants de déterminer dans quels pays cette habitude est pratiquée (lignes 3 à 6 et 13 à 15). Nous observons aussi une occurrence de la pratique de catégorisation des participants lorsque Janice s'adresse à NJ comme pouvant se prononcer au nom de la communauté à laquelle elle est apparentée (lignes 10 à 13).

⁵⁴³ Cf volume d'annexes, § B. Janice – doc. 5, « When in Rome ».

Nous avons ponctuellement observé Janice déployer un premier mouvement où, outre l'ouverture de l'échange vers les participants – que ce soit en précisant l'interlocuteur suivant ou pas – et le choix d'un sujet, il est apparu des évaluations explicites exprimées à l'égard des orientations déployées⁵⁴⁴ :

→ 329 J: OH: this is a BIG ONE in Saudi Arabia (0.6)
 330 you must <COVER YOUR HEAD:> in public-you are-YOU ARE from
 331 Somalia + you are from Pakistan + WHY DO: + women from
 332 these countries cover their heads + t-tell me what you
 333 think (0.2) why + why do these two cover† XXX (.)
 334 LR: °I don't know + because the religion†°

Extrait 45 : Janice. « Mosque » – mise en valeur du premier mouvement.

L'extrait montre le déploiement par Janice d'un premier mouvement à partir du contenu présenté par une activité⁵⁴⁵ : avant la présentation du contenu par rapport auquel Janice demande aux participants de se prononcer, elle en fait une évaluation positive (ligne 329). Nous trouvons dans cet extrait des traces de ce que Janice a décrit, lors de l'entretien semi-directif, comme de la « personnalisation » et de l'« interculturalité » (tableau 6, § 5.1). Janice a décrit ces deux pratiques comme pertinentes dans le cadre de la formation d'anglais dite pour épouses et pour époux que nous avons observée. Quant à l'évaluation positive du thème faite par Janice, nous voyons une trace de ce que nous avons décrit comme le style « motivant » de Janice. Pendant l'entretien semi-directif, Janice nous a expliqué les contraintes propres à une formation gratuite comme celle que nous avons observée ; elle a insisté sur son obligation de rendre la rencontre intéressante afin de fidéliser les participants :

« and a **class like this** which is FREE ++ **I want them** to come BACK and unless I **make it INTERESTING** that's {my other thing + **unless**} I make it INTERESTING **they** won't come back so that's another important thing I think that it should be **interesting** ++ and **MOTIVATING** »⁵⁴⁶.

La pratique, a priori motivante, préconisée par Janice afin de rendre la rencontre intéressante recoupe la pratique de personnalisation que, au cours de l'entretien semi-directif, elle a décrite comme typique de sa façon d'enseigner :

« **I think I would** try and **make a topic interesting** for a start + and: try and **get them to ASK** questions and: try and + find out some things try and find out things about each other which is **PERFECT in this class** »⁵⁴⁷.

Petit bilan : l'utilisation du schéma IRF par Janice.

Jusqu'ici nous nous sommes intéressé aux caractéristiques des premiers mouvements déployés par

544 Nous avons observé un comportement similaire chez Candance lorsqu'elle a présenté le thème « stress » (§ 6.1.2).

545 Cf volume d'annexes, § B. Janice – doc. 5, « When in Rome ».

546 Ces commentaires ont été extraits de l'entretien semi-directif auprès de Janice, et non pas de l'entretien d'auto-confrontation.

547 Ces commentaires ont été extraits de l'entretien semi-directif auprès de Janice, et non pas de l'entretien d'auto-confrontation.

Janice ; comme nous l'avons indiqué dit plus haut, l'exploitation par Janice du schéma IRF – caractéristique de la communication institutionnelle qui peut avoir lieu au cours d'une rencontre en classe de L2 (§ 1.3.6) – a pour résultat qu'elle détient les mouvements premier et troisième. Pour le troisième mouvement chez Janice, nous avons observé deux fonctions principales : correction, ou encore évaluation, et développement. Une fonction subsidiaire serait l'évaluation positive de l'éventuelle prise de parole des participants, de leurs productions. Cette pratique coïncide avec ce qu'on a appelé ailleurs de l'encouragement (§ 3.3.2).

L'encouragement éventuellement exprimé par Janice a parfois accompagné la correction et le développement des productions des participants. En voici un exemple :

```

89   J:    °>right<° + when did YOU: come to {Sc}-Glasgow
90           (2.3)
91   {FD}:  {one month}
92           (0.2)
93   J:    one mon[th=
94   {FD}:  =XXX {one month}
95           (0.3)
→ 96   J:    °OK°↑ + well done↑ + right↑° + °one month° ago + right↑ °OK↑°

```

Extrait 46 : Janice. « English during holidays » – encouragement suivi de correction formelle.

Janice s'oriente vers l'une ou l'autre fonction, certes, selon sa perception des contenus déployés par les participants lors du deuxième mouvement de réponse, mais aussi en fonction du participant ayant déployé le deuxième mouvement précédent. Nous avons observé que l'exigence formelle de Janice fluctuait en fonction de l'interlocuteur étant intervenu lors du deuxième mouvement : ainsi, les interactions entre Janice et CH ont souvent comporté une orientation de l'enseignante vers un troisième mouvement de correction formelle, souvent explicite :

```

22   J:    what about AT WORK
23           (0.2)
24   CH:    sorry↑=
25   J:    =<at work>
26           (0.5)
27   CH:    I-I found {an}-o-o-other work (1.2)
28           I have {two work} now (0.4)
29           but eh I {spoke} Spanish in my wo-eh-work ((glou[sse])
30                                     [#yeah#
→ 31   J:    I found another WORK↑ +
32           is that right↑-another WORK↑
33           (0.2)
34   SG:    ((se gratte la gorge))
35           (0.3)
36   LR:    °no°
→ 37   J:    not WORK {but} I found another↑
38   AF:    °job°=
39   AF:    =[job
40   J:    [JOB: + well done + job

```

41 yeah↑ + JOB yeah↑=
 42 CH: =another job
 43 (0.6)

Extrait 47 : Janice « English during holidays » : – troisième mouvement de correction auprès de CH.

Dans le extrait ci-dessus Janice s'adresse à CH afin de lui demander s'il a eu l'occasion de parler l'anglais pendant la période de vacances qui vient de se terminer (ligne 22). Le deuxième mouvement de CH qui sert de réponse à la demande de Janice (lignes 27 à 29) comporte un élément non conforme (« work »), sur lequel Janice porte son attention en déployant un troisième mouvement de mise en alerte qui projette une correction (lignes 31 à 32 et 37). L'encouragement exprimé par Janice (ligne 40) semble s'adresser, non pas à CH, mais aux participants ayant réparé (ligne 39) l'élément non conforme souligné par Janice.

L'extrait suivant illustre aussi l'exigence de Janice envers CH :

97 J: not [in Chili↑
 98 CH: [eh: no + no + {well} in-in my house↑ (0.5)
 99 (.) {alright} + we: + we take- + take out the: + shoes
 → 100 J: not XXX we [take↑
 101 {LR}: [XXX
 102 CH: we-we take
 103 {LR}: off
 104 NJ: off
 105 CH: off the
 106 (0.3)
 107 J: our shoes
 108 (0.2)

Extrait 48 : Janice. « Mosque » – troisième mouvement de correction auprès de CH.

L'extrait montre un échange entre Janice et CH concernant l'habitude d'enlever ses chaussures en arrivant chez-soi : Janice déploie un premier mouvement qui sert comme rappel à un mouvement antérieur plus élaboré (ligne 97) ; la réponse donnée par CH comporte un élément non conforme (« take out ») qui est aussitôt repéré par Janice (ligne 100), auquel elle demande de remédier (ligne 100). Janice semble ainsi exercer un contrôle sur la prise de parole de CH ; les données suggèrent que l'exigence de Janice envers CH serait plus importante qu'envers d'autres participants. Cette idée serait partiellement confortée par un commentaire fait par Janice au cours de l'entretien d'auto-confrontation à propos de CH et de LR :

« but- + {it's a little worrying} that + **CH** {of all} is **dominating** {them} (1.4) {I was} wondering if **CH** XXX and **LR** dominated + right↑ ».

Janice a produit le commentaire ci-dessus lorsqu'elle a été confrontée à l'extrait « Janice's holidays »⁵⁴⁸ : bien que le commentaire ait été produit comme réaction à un extrait différent de celui

⁵⁴⁸ Dont nous analysons des passages plus bas.

que nous en train d'analyser, nous le prenons ici en compte car il comporte une verbalisation à caractère général – notamment que CH et LR aient pu dominer la communication. Le commentaire de Janice suggère qu'elle perçoit la participation de CH – et de LR – comme potentiellement problématique en ce sens qu'elle entraînerait un certain monopole de la parole. Le questionnement de Janice recoupe l'un des principes qu'elle a exprimés au cours de l'entretien semi-directif et la manière dont elle se représentait le groupe – composé par des participants forts et d'autres moins forts. Lors de l'entretien semi-directif Janice a aussi affirmé qu'il revient à l'enseignant de veiller à ce que certains participants ne dominent pas la communication :

« but a **mixture of nationalities** like today + is quite challenging + that was a **BIG MIX** and you have to be **VERY careful** as well it's **very important** to **NOT LET** some people **DOMINATE** »⁵⁴⁹.

Comme Janice l'a exprimé au cours de l'entretien d'auto-confrontation, le risque de domination de la communication par certains apprenants serait d'autant plus important que le groupe serait constitué par des participants dont les compétences seraient inégales. Ainsi, CN, NJ et FD seraient perçues par Janice comme des participants faibles, tandis que LR et CH seraient perçus comme des participants forts :

« but I think in that small class + XXX I think (0.3) {**few of them** would have understood} + I'm thinking of who was there (0.6) **FD** [...] there were **some {weaker} students** there that + (.) + **NJ** (0.5) might not [...] well she was a Pakistani lady + wasn't she [...] she was nervous + **CD** is Chinese (0.3) she was **quite weak** + °god + {what} XXX° [...] she never came back (0.4) [...] and **FD** was very + **very weak** + and she didn't come back [...] soon after that + but **the others are quite strong** (0.3) **AN** is + **AN** (0.3) the ((nationalité)) lady with [...] she wasn't there at that time [...] she was **stronger than all** of them [...] °yeah + she {wasn't} XXX in the class + sometimes° (1.4) and I've got **the South Americans** with me + I think (0.5) [...] because they are **not accurate** + but they are (1.4) they've got a **good sense of humour** + and they're **very quick** (1.0) that woman **LR** {now just} + by the way LR has + gone to ((nom de pays)) + she's had a baby girl (0.3) (.) + she's gone to ((nom de pays)) + and her English + she's just **such a fast learner** + you saw that was gonna happen + and **CH** got a job in a restaurant {in Hyndland Road} + and they've just taken off (0.8) they're just fabulous (0.4) **fabulous students** (0.8) »⁵⁵⁰.

Nous venons de proposer que l'exigence de Janice envers les productions déployées par CH est plus importante que par rapport à d'autres participants. Cette exigence s'expliquerait en partie par la perception de Janice des compétences des participants dits forts – dont CH. Outre l'exigence par rapport à la correction formelle des productions de CH, nous avons observé Janice avoir ponctuellement une exigence particulière par rapport aux productions de SG :

68 **J:** the MOSQUE (0.2) so you take your shoes off↑
 69 {NJ}: yeah=
 70 **J:** =EVERYBODY MEN: AND WOMEN and [children↑ + good +
 71 {NJ}: [hmm]

549 Ce commentaire est extrait de l'entretien semi-directif auprès de Janice, et non pas de l'entretien d'auto-confrontation.

550 Janice a fait ces commentaires lorsqu'elle a été confrontée à l'extrait « Janice's holidays ». Nous analyserons des passages de cet extrait plus bas.

72 J: °ok°=
 73 {AF}: =°XX[X
 74 SG: [in my country
 75 (0.9)
 76 J: AS WELL↑
 77 SG: yeah
 78 (0.6)
 79 LR: ah yes
 80 AF: °u-uh°
 81 CH: (.) I-I=
 82 {LR}: =#I know# ((glou[sse])
 83 CH: [ehm
 → 84 J: [CAN WE HAVE A SENTENCE↑ +
 85 IN MY COUNTRY WE[:
 86 SG: [in my country {(.)}
 87 J: WE
 88 SG: we: (0.2)
 89 take-ka-our shoes when [we:
 90 J: [{{{(tableau)}}
 91 SG: when we go↑ or when we go t-t-to-th-the house
 92 J: OH + REALLY↑
 93 SG: {yeah}
 94 J: XXX + right

Extrait 49 : Janice. « Mosque » – troisième mouvement de correction différé auprès de SG.

Janice demande à NJ de se prononcer au nom de la communauté à laquelle elle est apparentée par rapport à une habitude qui a fait l'objet d'un premier mouvement précédent déployé par Janice – « taking off your shoes ». La demande de Janice (ligne 68) fonctionne ainsi comme rappel de la demande originale. SG s'auto-désigne interlocuteur suivant en agissant comme porte-parole d'une communauté à laquelle il s'apparente, et ce par rapport à l'habitude sur laquelle porte l'échange (ligne 74) – « taking off your shoes ». Janice réagit à l'auto-désignation accomplie par SG en lui adressant une demande de confirmation (ligne 76). Un troisième mouvement de correction arrive quelques lignes plus tard, lorsque Janice demande à SG de reformuler son orientation selon des critères précis (lignes 84 à 85) : cela étant fait, Janice déploie une autre demande de confirmation⁵⁵¹ (ligne 92) satisfaite par SG (ligne 93).

Enfin, nous avons ponctuellement observé Janice se montrer sous exigeante par rapport aux éventuelles productions de CN et FD :

74 J: these two {I won't [ask} XXX + ok↑ (.) when did-when did you come
 75 {AF}: [((rit))
 76 J: to Glasgow CN + when did you come here
 77 (0.5)
 78 CN: eh: two months ago
 79 (0.2)

551 Pour ce qui concerne les deux demandes de confirmation produites par Janice (lignes 76 et 92), il nous semble intéressant de préciser qu'elles correspondent à ce que Van Lier et Matsuo (loc. cit. : 277) appellent des « marqueurs d'empathie » (« empathy marker »). Selon les auteurs, la fonction de ces marqueurs est de montrer de l'empathie et de la solidarité envers le locuteur qui tient la parole afin de maintenir le flux de la conversation. Ces auteurs ont analysé des conversations entre Yuko, une étudiante japonaise d'anglais, et trois non-natifs dont le niveau est jugé supérieur, égal et inférieur à celui de Yuko : l'analyse suggère que les marqueurs d'empathie sont surtout employés par le locuteur ayant le niveau le plus fort dans une dyade. Les auteurs concluent que le niveau des différents locuteurs avec qui Yuko interagit détermine la tendance à utiliser certaines expressions – dont les marqueurs d'empathie (ibid. : 269-270).

→ 80 J: AL:RIGHT (>°perfect°<)-two <monTHS: ago> + °right° + °ok° (.) and
 81 when did you come here FD↑
 82 (1.7)
 83 {FD}: {°I learn to English°}
 84 {AF}: {°ri:ght°}
 → 85 J: and when did you come to Scotland
 86 (0.7)
 87 FD: {my husband}
 88 (0.7)
 → 89 J: °>right<° + when did YOU: come to {Sc}-Glasgow
 90 (2.3)
 91 {FD}: {one month}
 92 (0.2)
 93 J: one mon[th=
 94 {FD}: =XXX {one month}
 95 (0.3)
 → 96 J: °OK°↑ + well done↑ + right↑° + °one month° ago + right↑ °OK↑°

Extrait 50 : Janice. « English during holidays » – encouragement, absence de correction et correction implicite lors du troisième mouvement auprès de CN et FD.

L'extrait montre, d'abord, un échange entre Janice et CN : la demande que Janice adresse à CN concernant son arrivée en Écosse (lignes 74 et 76) ayant été satisfaite par la participante (ligne 78), Janice exprime de l'encouragement lors du troisième mouvement (ligne 80). Elle adresse ensuite la même question à FD (ligne 81) : après deux réponses non pertinentes (lignes 83 et 87) relancées par Janice (lignes 85 et 89) FD répond dans des termes que Janice accepte (ligne 91 et 94) ; enfin, Janice encourage FD (ligne 96).

Pour ce qui concerne la fluctuation dans l'exigence de Janice concernant la production de certains participants, nous constatons, d'abord, qu'au cours de cet extrait Janice accepte une production proposée par CN qui, bien que conforme, entraîne une structure qui a été considérée comme incomplète ailleurs, lorsque SG a répondu par une phrase courte. Nous constatons aussi que Janice a accepté des productions, celles de FD, qui comportaient des éléments non conformes qui n'ont pas été thématiques – ou qui ont été thématiques implicitement, contrairement au cas de certaines des productions de CH. L'extrait ci-dessous montre un échange ultérieur entre Janice et CN où l'exigence de l'enseignante par rapport à la participante semble moins importante que par rapport à d'autres participants – notamment CH :

531 J: ASK A QUESTION + can you ask a question↑ + CN↑ + about age↑
 532 (1.2)
 533 CN: hmm: (2.8)
 534 {when:}↑
 535 (0.8)
 536 J: good
 537 (1.9)
 538 CN: hmm: (1.8)
 539 how old th-the the: girl: (0.4) eh: (0.4) put (0.3) hmm:
 540 put XXX (0.4) hmm: how old the: (0.5)
 541 hmm:
 542 (2.4)
 543 J: HEAD
 544 (0.6)

545 CN: h-head
 546 (0.4)
 → 547 J: ok s-SAY THAT AGAIN + THAT WAS GOOD + HOW↑ (0.9)
 548 OLD↑ (1.1)
 549 {did you say} + how old (0.8)
 550 are
 551 (0.6)
 552 {CN}: hmm the girl
 553 (0.5)
 554 J: THE GIRLS
 555 (0.3)
 556 {CN}: the girls
 557 J: when [they
 558 {CN}: [when (1.5)
 559 when they↑
 560 ((tableau, 3.3))
 561 J: wear ((tableau, 2.0))
 562 a scarf ((tableau, 2.4))
 563 YEAH↑ (0.6)
 → 564 how OLD are they-that's good
 565 (0.3)
 566 NJ: eh: (1.4)
 567 when + when the girl (0.2) are: (1.2)
 568 going to (0.4) eh: hmm: (0.9)
 569 eh: (3.2)
 570 I: (1.5)
 571 I don't know eh: some eh: parents are eh: (1.1)
 572 are (1.1)
 573 in early age {to} (0.7)
 574 {to:} eh: (1.1)
 575 hmm: (1.3)
 576 early age you: (0.6)
 577 hmm: (0.4) eh: {class} eh: (0.8)
 578 eh: (1.8)
 579 eh: must eh: must (0.5)
 580 scarf
 → 581 J: must wear
 582 (0.3)
 583 NJ: mus-must wear to [scarf
 584 SG: [((tousse))
 585 (0.3)
 586 {NJ}: °XXX° (0.3) eh: and the: (2.0)
 587 {when} she goes to in high school school (0.5)
 588 to: (0.6)
 589 hmm to: (2.6)
 590 hmm:
 → 591 J: THEY MUST
 592 NJ: they must to (0.4) scarf {their} °XXX°
 → 593 J: IT'S NOT TO XXX-<THEY MUST wear scarves>=
 594 NJ: =they must wear scarf
 595 (0.5)
 596 J: ok↑ + HIGH SCHOOL IS USUALLY WHAT↑ + TWELVE THIRTEEN
 597 {NJ}: °hmm°
 → 598 J: THAT KIND OF AGE + usually + [GOOD + WELL DONE

Extrait 51 : Janice. « Mosque » – encouragement lors du troisième mouvement auprès de CN.

Janice demande à CN de poser une question à NJ (ligne 531) qui porte sur l'âge des filles qui portent le voile dans le pays de NJ – non reproduit ici. La consigne de Janice projette un schéma IRF entre CN et NJ à l'intérieur d'un autre entre Janice et CN. Entre les lignes 533 et 564 Janice et CN co-construisent une question dans le sens voulu par Janice ; c'est CN qui entame cette co-construction (ligne 538 à 540) en proposant des éléments avec l'assistance de Janice (lignes 543, 554, 557, 561 à 562, 564), avec son conseil (ligne 547, 549) et son encouragement (lignes 547 et

564). Finalement il semble que Janice soit la principale responsable de l'accomplissement de la question qu'elle a sollicitée⁵⁵². Nous constatons qu'au cours de la production de la question Janice déploie une correction implicite ponctuelle sur un élément non conforme mobilisé par CN (ligne 554). Le premier mouvement sollicité par Janice étant accompli collaborativement par Janice et CN, NJ déploie le deuxième mouvement de réponse (lignes 566 à 580 et 586 à 590, 592) ; nous trouvons à nouveau un travail d'aide, de conseil et d'encouragement (ligne 598) pris en charge par Janice par rapport au discours de NJ (lignes 581, 591 et 593).

Petit bilan : la mise en œuvre du schéma IRF par Janice.

Le schéma ci-dessous illustre le déroulement d'une pratique récurrente chez Janice : elle désigne un participant, à qui elle adresse un premier mouvement, pour qu'il adresse un autre premier mouvement auprès d'un deuxième participant. Cette désignation ouvre un schéma IRF emboîté dans celui entamé par Janice lors du déploiement de sa demande. Janice demeure l'arbitre des deux schémas IRF – celui entamé par elle et celui qu'elle commande auprès du participant qu'elle désigne. Elle peut ainsi appliquer des réparations à tout moment, tout en gardant son droit sur le troisième mouvement final correspondant au schéma IRF principal, dont elle est responsable par son premier mouvement original.

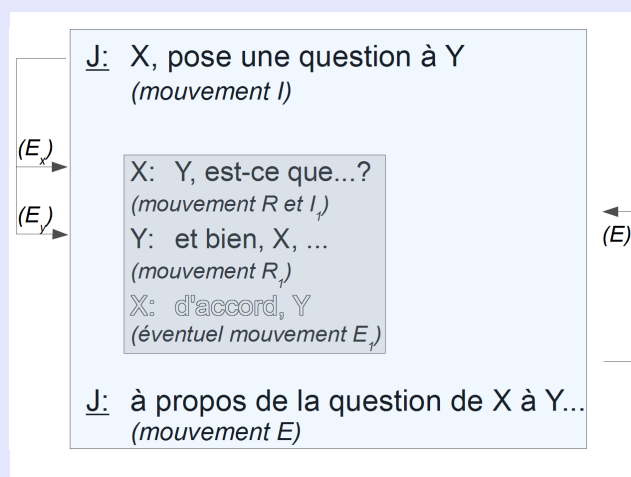


Figure 10 : Janice : Schémas IRF emboîtés.

552 Bien que la co-construction et l'encouragement soient caractéristiques de notre manière de nous représenter l'étayage qu'un enseignant de L2 peut opérer sur le discours d'un apprenant, nous estimons que l'aide apportée par Janice à CN au cours de cet extrait ne correspond pas à un travail d'étayage. Nous adhérons à la description proposée par Bange (2005 : 53) pour qui l'étayage ne serait pas synonyme de « résolution autoritaire » : ce qui compte pour Bange est le « travail cognitif » plutôt que le résultat. À notre sens, Janice s'oriente ici vers l'obtention d'un résultat – que la question qu'elle a sollicitée soit produite – et ce au dépens du processus nécessaire pour déclencher un travail cognitif. La difficulté de préciser s'il y a eu, ou pas, étayage réside dans la capacité de l'analyste de prouver s'il y a eu, ou pas, un « moment cognitif individuel » (ibid. : 49). Or, nous ne disposons pas des données nous permettant de nous prononcer là-dessus.

Nous avons proposé plus haut l'encouragement éventuellement exprimé par Janice comme fonction subsidiaire, qui peut occuper le troisième mouvement. Nous avons suggéré l'occurrence de cette fonction dans le cadre de troisièmes mouvements où la correction serait absente, voire implicite, et ce lors des productions déployées par des participants que Janice a affirmées percevoir comme plus faibles – notamment FD et CN. Nos observations suggèrent une occurrence ponctuelle d'un troisième mouvement d'encouragement déployé par Janice par rapport à l'action discursive de SG : il s'agit d'un échange au cours duquel la production de SG montre un bégaiement notable – jusqu'au point de mettre en péril l'intersubjectivité. Janice appliquerait ainsi de l'encouragement, certes, en fonction d'une exigence qui serait déterminée par sa propre perception des compétences langagières des participants, de leur savoir-faire, mais aussi en fonction des circonstances physiques ponctuelles d'un participant, en l'occurrence le bégaiement de SG :

137 J: (.) it's <TOO::: CLOSE>
 138 (0.2)
 139 LR: yeah[:
 140 J: [in my coun[try
 141 SG: [in my country ka-ka it's nor-NORmal-hmm-
 142 teacher {who} ka-ka-can ((bégaiement important)) uh-uh-uh-uh-
 143 uh-[hmm-XXX yes {+} who can-ka-ka-XX[X
 → 144 J: [a student↑ [in MY COUNTRY
 145 SG: °ka-ka° my country
 → 146 J: (.) AH:↑ in RUSSIA THIS IS OK↑
 147 SG: (.)-(.)-on-ka-ka <SPE:cial occa>-<SPE:cial occa-uh-°uh°
 → 148 J: special teacher↑
 149 (0.6)
 → 150 special CLASS↑
 151 SG: do-(.)-uh-uh-uh-uh no special ka-ka-ka-CLASS-for example
 152 you do-uh-uh-uh-uh-ka I ka-ka-can-ka-ka do-ka ka-ka
 153 uh-uh-uh-uh-OH-OH-OH (0.5)
 154 uh-uh (1.6)
 155 I ka-ka-ka-uh-OH-OH
 156 (0.3)
 → 157 J: {slow down} + it's OK
 158 (0.6)
 159 SG: uh-sorry-do-ka-ka-uh-uh-UN-do-DERSTAND-ka-uh-uh-oh-S-
 160 SOMETHING (0.7)
 161 (.) you: (1.8)
 162 uh-uh-uh-uh-oh-OH-OH-OH do-ka-f-for example YOU need to
 163 ffffffff do-ka-ka-uh-OH-OH-{'d-d-d-d°}
 → 164 J: a student↑
 165 (1.2)
 166 SG: °ffffff° uh-OH-OH-OH (0.7)
 167 uh-sorry do-uh [you NEED to ka-ka-uh-uh-ffff (0.3) sTUDENT
 168 J: [{that's} XXX
 169 SG: do-ka-ASK THE CLASS
 170 (0.5)
 171 J: uh ((glousse)) ((rit[t])
 172 SG: [you: eh: + do-ka-ka-[XXX↑
 → 173 J: [#WHAT A MAN OR A
 174 WOMAN↑-(.)
 175 (0.3)
 176 SG: yes man or woman do-ka-ka {it's} my country do-ka-ka it's
 177 do-ka-ka nor-normal
 178 (0.6)
 179 J: uh + [that's interesting SO + I AM A STU-I AM A TEACHER OR
 180 {LR}: [{hmm}
 181 J: A LECTURER OR A PROFESSOR AND THIS IS MY STUDENT
 182 (0.2)

183 {CH}: hm-mm=
 184 J: =AND + AFTER CLASS + what↑ + I'M IN THE SAME ROOM↑
 185 (0.3) THE [STUDENT COMES AND SAYS TO ME:: + professor + CAN
 186 SG: [yeah
 187 J: can you help me
 188 (0.6)
 189 {SG}: yeah=
 → 190 J: =IS THAT WHAT YOU MEAN↑ + [XXX-AND THEY SIT VERY CLOSE↑
 191 {SG}: [{°yeah°}
 192 (0.3)
 193 SG: yeah: duh-ka-ka-it's nor-normal duh-ka-[ka XXX
 194 J: [OOOH:: NOT HERE
 195 ABSOLUTELY NOT-IN YOUR COUNTRY↑ (0.3)

Extrait 52 : Janice. « Personal space » – exigence moindre auprès de SG⁵⁵³.

Janice et SG échangent à propos de la distance physique entre un enseignant et un étudiant : Janice a expliqué au groupe qu'en Écosse il y a une distance physique à observer entre les enseignants et les étudiants – non reproduit ici. SG s'auto-désigne pour expliquer ce qu'il présente comme la norme dans son pays (ligne 141 à 143). Le bégaiement de SG entrave l'aboutissement de sa production ; Janice propose deux orientations (ligne 144) qu'elle rapproche du discours haché de SG (lignes 142 à 143). SG se positionne par rapport aux orientations proposées par Janice (lignes 145). Un terrain commun est trouvé : Janice et SG se mettent d'accord sur le contexte géographique à propos duquel SG construit son activité de caractérisation (ligne 146).

SG reprend le tour (ligne 147), son bégaiement rend toujours difficile l'aboutissement de sa production. Janice s'oriente vers « spécial » – le seul mot vraisemblablement reconnaissable dans le discours de l'apprenant –, qu'elle relie avec « teacher » (ligne 148), évoqué par SG auparavant (ligne 147). Janice propose « class », qu'elle relie avec « spécial » (ligne 150). SG refuse « special class » et propose une activité ultérieure de caractérisation présentée comme une exemplification (ligne 151) ; le bégaiement de SG devient critique, si bien que plus aucun mot ne semble distinguable (lignes 152 à 155). Janice adresse à SG une proposition d'apaisement et d'encouragement (ligne 157) ; ce faisant, elle met en attente l'activité de réflexion sur la L2 et la co-construction du sens avec SG. Janice prend en compte le bégaiement de SG en se positionnant par rapport à celui-ci – elle verbalise son intention d'apaiser SG. Par ailleurs, elle s'oriente vers une évaluation de la portée de ce bégaiement dans le cadre de l'activité en cours (ligne 157). SG reprend le tour : il prend en compte la thématization du bégaiement accomplie par Janice en s'en excusant (ligne 159) et propose ensuite encore une tentative toujours handicapée par son bégaiement (lignes 159 à 163). Janice propose « student » (ligne 164). SG s'oriente brièvement vers une thématization de son bégaiement en s'en excusant (ligne 167) et propose ensuite un développement de l'activité d'exemplification (lignes 167, 169, 172). Janice demande une clarification auprès de SG (lignes 173 à 174), ce qui

553 Cette transcription s'inspire notablement des travaux de transcription du rire de Gail Jefferson (1985 ; 1987), pour laquelle nous avons la plus grande admiration – cf. <http://www.liso.ucsb.edu/Jefferson/> (site consulté le 25 août 2010).

laisse entendre qu'elle a réussi un certain sens au discours de SG ; SG satisfait la demande de clarification de Janice en rappelant ce qu'elle a présenté comme normal dans son pays (lignes 176 à 177). Janice propose une récapitulation qui sert à reconstituer un contexte hypothétique proche de celui que SG a caractérisé (lignes 179 à 187). Janice demande ensuite une vérification auprès de SG (ligne 190) aussitôt confirmée par celui-ci (ligne 191). Enfin, Janice réagit à cette confirmation en insistant sur ce qui elle a présenté comme la norme en Écosse (ligne 194 à 195).

Petit bilan : alternance et transition de rôles chez Janice.

L'extrait que nous venons d'analyser illustre la transition de rôles accomplie par Janice : elle agit en tant que facilitatrice pendant la première moitié du passage, elle propose des éléments censés aider SG à surmonter les difficultés qu'il rencontre ; les propositions de Janice servent aussi à maintenir l'intersubjectivité parmi le reste des participants. La transition est accomplie en ligne 157, lorsque Janice interrompt son activité de facilitatrice pour verbaliser une tentative d'apaisement adressée à SG : il n'y a plus de facilitation dans cette action, mais la reconnaissance d'une circonstance ponctuelle qui handicape la participation de SG et qui menace l'intersubjectivité parmi les participants : en disant à SG « it's ok », Janice semble lui annoncer qu'il peut prendre son temps. Janice reprend plus tard son rôle de facilitatrice, qu'elle maintient jusqu'à la fin du passage, où elle propose une reformulation des orientations déployées par SG : en demandant à SG de confirmer la validité de la reconstitution de son discours, Janice facilite la compréhension des autres participants et tâche d'assurer l'intersubjectivité parmi ceux-ci.

Avant de passer à l'analyse de la deuxième fonction que nous avons annoncée comme propre au troisième mouvement de Janice – le développement – nous voudrions nous attarder sur une dernière matérialisation de la fonction de correction que nous avons proposée. Nous avons montré plus haut la souplesse que Janice a pu ponctuellement accorder à certains participants s'étant auto-désignés interlocuteur suivant ; nous avons aussi suggéré la possibilité que Janice exerce un contrôle sur la prise de parole de certains participants, notamment CH, d'autant plus que ceux-ci seraient perçus comme plus forts que d'autres participants et qu'il y aurait risque qu'ils ne dominent éventuellement la communication. Le contrôle exercé par Janice sur la prise de parole de CH semble d'autant plus probable que nos observations suggèrent l'aisance avec laquelle ce participant s'est parfois auto-désigné interlocuteur suivant. En voici un exemple :

594 NJ: =they must wear scarf
 595 (0.5)
 596 J: ok↑ + HIGH SCHOOL IS USUALLY WHAT↑ + TWELVE THIRTEEN
 597 {NJ}: °hmm°
 598 J: THAT KIND OF AGE + usually + [GOOD + WELL DONE
 599 {AF}: [{°yes°}
 ((4 lignes éditées))
 604 J: very good
 605 (0.5)
 → 606 CH: SORRY (0.3) [but XXX
 607 J: [((glousse)) #what [does sorry mean ((rit))
 608 CH: [what's-what XXX
 609 XXX=
 610 J: =CAN I {ASK A} QUESTION↑
 611 CH: #yeah#
 → 612 J: or I'D LIKE TO ASK
 613 CH: what's the name↑ (0.3) the: the scarf↑
 614 (1.0)
 615 NJ: in: in my country↑=
 616 CH: =yeah
 617 (0.5)
 618 NJ: eh: + in + in my country (0.7)
 619 hmm we say {a *skar*} (0.5)
 620 and: {*hijab*}
 621 (0.8)
 622 J: {*hijab*}
 623 {SG}: yeah=
 624 CH: =yeah [XXX
 625 {NJ}: [{yeah} (0.4)
 626 and: {but} this: eh: we say *burka* (1.8)
 627 XXX
 628 (0.2)
 629 CH: OK

Extrait 53 : Janice. « Mosque » – contrôle sur la prise de parole de CH.

L'extrait présente un échange au cours duquel plusieurs participants, dont Janice, posent des questions à NJ par rapport au porte du voile par de petites filles dans son pays. Comme nous l'avons vu plus haut, le deuxième mouvement déployé par NJ – dont nous avons la fin en ligne 594 – a été une réponse à un premier mouvement que Janice a commandé à CN – non reproduit ici. Bien que Janice n'ait pas désigné explicitement un interlocuteur suivant, l'auto-désignation accomplie par CH semble procéduralement pertinente en ce sens que, faute d'un nouveau premier mouvement, la communication et l'action se trouvent toujours sous la consigne du dernier premier mouvement déployé par Janice – Janice a demandé CN de *poser une question* à NJ.

L'annonce par CH d'un premier mouvement rencontre aussitôt le contrôle de Janice : elle remet en question la pertinence de la formule choisie par CH pour annoncer son auto-désignation (ligne 607). Nous constatons que la manière dont Janice signale l'apparente non-conformité de la production de CH n'est pas neutre : il n'y a pas d'indication directe, mais plutôt une remise en question implicite. Par ailleurs, le contenu verbal déployé par Janice est enveloppé par le rire, qui semble participer ici à la remise en question de la pertinence de la production de CH. Sans attendre que Janice ne signale explicitement la source de son évaluation critique, CH s'oriente vers le déploiement d'une question

(ligne 608). L'explicitation par Janice de la non-conformité de l'action de CH arrive après (lignes 610 et 612) : CH semble la prendre en compte (ligne 611), sans pour autant s'orienter vers une intégration dans une production ultérieure – il pose à nouveau sa question sans la modifier (ligne 613). Enfin, après une demande de confirmation (lignes 615 à 616) NJ développe une réponse qui fonctionne comme deuxième mouvement de réponse au premier mouvement d'initiation déployé par CH (lignes 618 à 627) ; à la suite de la réponse de NJ, CH déploie un troisième mouvement qui semble fonctionner comme un acquiescement (ligne 629).

L'action déployée par Janice (ligne 607) en réaction à l'auto-désignation de CH (ligne 606) relève, certes, du contrôle qu'elle exerce sur la prise de parole de CH, mais aussi d'une certaine désaffiliation de Janice envers la participation de CH. L'extrait ciuivant montre plus clairement l'accomplissement par Janice de sa désaffiliation envers CH :

```

15   J:      (.) and THEN: + <I went to: SPAIN:> + >for a holiday< + Spain=
16   AS:      =hmm[:::
17   J:      [Spain↑ + {°yeah↑°} ((ri[t]) #XXX# + Spain↑ +
18   AS:      [((rient))
19   J:      OK↑ XXX-what's the capital of Spain IP↑=
→ 20   {CH}:   ={Madrid}
21   J:      MADRID ((rit)) #XXX Madrid# +
22   LR:      right (.) [(.) I went to Spain +
23   LR:      [((glousse))
24   J:      in: the S:OUTH of Spain the SOUTH
25   LR:      yeah=
26   J:      =in the south: + ((tableau)) {if this is} Spain here
27   LR:      yeah=
28   J:      =I went down ah: gee: ((tableau, feutre)) I went down HERE +
29   LR:      ((tableau)) in the south
→ 30   CH:   uh-uh (0.2) Barcelona
31   LR:      (0.4)
32   J:      OHH:: ((rit[t])
33   AS:      [(ri[ent))
34   CH:      [YEAH BUT=
→ 35   J:      ={THIS IS CHILIEENS + YOU SEE↑=
36   CH:      =NO [Barcelona is in the south {of-of-a:}
37   {AS}:   [((rient))
38   J:      ask-ask JS ((OBS))
39   CH:      BUT I:-I:-eh: {once to go} in-in-in: Barcelona [AND XXX in: in:
40   {LR}:   [((rit))
41   CH:      Valencia
42   LR:      (0.6)
43   CH:      in the {south}-of-Spain + or no
44   OBS:   ((OBS secoue tête comme négation))
45   LR:      NO: [((rit))
46   AS:      [((éclat de [rire))
47   CH:      [VALENCIA is the {south} (0.6)
48   LR:      or no=
49   OBS:   =no + not really
50   J:      °not really°=
51   {LR}:   =(ri[t])
52   CH:      [THE: + {how you say} THE:
53   {J}:    ((glousse))
54   LR:      (0.8)
55   CH:      (.) I don't know + eh-what's the:-eh: (1.0)
56   SEVI[LLA↑ + °XX[X°
57   {LR}:   [({#XXX#}
58   J:      [OK {((glou[sse))

```

59 {LR}: [XXX
 → 60 J: this is paTHEtic + goodness
 61 {LR}: ((ri[t])
 62 J: [#XXX]#
 63 OBS: ((sort carte la montre à CH)) °that's-that's eh: Valencia°
 64 (0.5)
 65 CH: AH OK
 → 66 J: OK ANYWAY + {ANYWAY} I-I [THIS IS SPAIN + YEAH;
 67 {CH}: [XXX hm-mm
 68 J: ((tableau)) I went about HERE + yeah; in the <SOUTH ((tableau)) EAST>
 69 this is the west=[+ yeah; like SOMALIA is the EAST of Africa

Extrait 54 : Janice. « Janice's holidays » – désaffiliation par rapport à CH.

Janice, qui s'oriente ponctuellement vers un rôle de participante, raconte aux participants ce qu'elle a fait pendant ses vacances (lignes 15 à 17) ; elle agit ponctuellement en tant que facilitatrice de la communication en veillant à ce que l'intersubjectivité parmi les participants soit maintenue en leur demandant de préciser quelle est la capitale de l'Espagne – pays dans lequel elle s'est rendue pendant ses vacances (ligne 19). C'est CH qui s'auto-désigne comme interlocuteur suivant afin de satisfaire la demande de Janice (ligne 20). Janice continue son récit en précisant la situation de la région qu'elle a visitée (lignes 22 à 29) ; CH s'auto-désigne à nouveau interlocuteur suivant afin de montrer que l'intersubjectivité est maintenue pour ce qui lui concerne, ainsi que pour remplir ponctuellement une fonction de facilitateur de celle-ci (ligne 30) d'une manière qui ressemble à celle mise en œuvre par Janice précédemment (ligne 19). L'action de CH rencontre la résistance de Janice, qui pour autant ne précise pas la source du problème (ligne 32) ; par ailleurs, l'évaluation implicitement négative de Janice envers l'auto-désignation accomplie par CH provoque la réaction d'un groupe indéterminé de participants qui rient (ligne 33). Deux voies s'ouvrent ensuite : d'une part, CH défend la pertinence de son action (ligne 34) ; d'autre part, Janice s'adresse au reste du groupe auprès de qui elle cherche à confirmer son évaluation implicitement négative, toujours sans préciser la source du problème (ligne 35).

Le format choisi par Janice pour encadrer cette confirmation d'évaluation négative par rapport à CH n'est pas neutre : nous avons vu plus haut comment Janice a catégorisé ponctuellement certains participants comme des porte-parole de la communauté à laquelle ils (se) sont apparentés ; ce que nous trouvons ici ressemble à cette pratique de catégorisation, à la différence près que Janice ne désigne pas CH comme porte-parole de sa communauté, pouvant donc se prononcer sur la pertinence d'une coutume sociale ; elle justifie plutôt, par le biais de cette catégorisation ponctuelle, la non-pertinence de l'action déployée par CH – qui demeure sans explication pour l'instant – en raison de son appartenance à une communauté particulière (ligne 35). Cette catégorisation provoque à nouveau le rire d'un groupe indéterminé d'apprenants (ligne 37). La voie vers laquelle s'oriente Janice conduit vers sa désaffiliation par rapport à l'action de CH, ainsi que par rapport aux actions ultérieures qu'il déploie afin de défendre la pertinence de son action originale (ligne 30). Ainsi,

tandis que CH poursuit la défense de son autorité concernant la géographie espagnole (lignes 36, 39, 41), Janice désigne l'observateur – de nationalité espagnole – comme autorité face à laquelle CH doit élucider la pertinence de son action (ligne 38). CH cherche l'accord de l'observateur (ligne 43), désigné ponctuellement par Janice comme autorité ; l'observateur refuse à CH la possibilité d'un accord par rapport à son action précédente (ligne 44), ce qui provoque à nouveau le rire parmi un groupe indéterminé de participants, dont LR (lignes 45 et 46). CH entreprend ensuite la défense d'un autre des arguments qu'il a proposés auparavant comme gage de son autorité en géographie espagnole (lignes 47 et 48), ce qui rencontre à nouveau le refus de l'observateur (ligne 49). CH tente de défendre un dernier argument (lignes 55 et 56), tandis que Janice émet une évaluation négative (ligne 60). Enfin, une fois que l'observateur a montré à CH son tort en lui indiquant sur une carte la situation géographique de la région qu'il a évoquée, Janice reprend le récit de son séjour en Espagne (lignes 66 à 69).

Il nous semble que l'analyse de cet extrait illustre, d'une part, une mise en attente ponctuelle du schéma IRF et, d'autre part, la mobilisation par Janice d'un rôle dont la matérialisation, voire le formatage, ne semble correspondre à aucun de trois rôles que Janice a reconnus comme propres lorsqu'elle a verbalisé certains de ses principes comme enseignante⁵⁵⁴ – au cours de l'entretien semi-directif (§ 5.1). Nous estimons que le schéma IRF a été momentanément suspendu lorsque Janice a délégué l'observateur comme autorité devant trancher sur la non-pertinence de l'action déployée par CH : l'observateur n'étant ni un participant ni un agent chargé par l'institution de faire respecter certains objectifs, la négociation entre lui et CH ouvre une brèche dans le cours de la communication, a priori institutionnelle, entre Janice et les participants.

Le choix de Janice a été de prouver à CH qu'il a tort, ceci afin de pouvoir poursuivre l'activité qu'elle a engagée – le récit de son séjour en Espagne. Cela semble d'autant plus nécessaire que CH, s'étant auparavant auto-désigné comme interlocuteur suivant, défend systématiquement la pertinence de son action ; cette défense est incompatible avec la poursuite du récit entamé par Janice. La désaffiliation de Janice envers les actions de CH nous semble d'autant plus évidente qu'elle choisit de ne pas les gérer directement – elle délègue l'observateur pour le faire. Or, bien qu'elle se désengage de l'orientation indiquée par CH, elle garde, et fait valoir, ses droits interactionnels privilégiés (§ 2.3.2) – elle évalue la non-pertinence ponctuelle de la participation de CH, et ce d'une manière partiellement subjective et émotionnelle. Outre la catégorisation de CH comme appartenant à une communauté pour justifier son tort, Janice exprime un jugement de valeur négatif.

554 À aucun de trois rôles canoniques que nous avons proposés dans notre troisième chapitre : organisateur (§ 3.2.1.1), facilitateur (§ 3.2.1.2) et participant (§ 3.2.1.3).

La désaffiliation de Janice envers CH fonctionne comme un régulateur de la participation de celui-ci : cette désaffiliation semble correspondre à un rôle d'organisatrice (§ 3.2.1.1) chargé de gérer la prise de parole. Par ailleurs, le formatage choisi par Janice pour véhiculer sa désaffiliation – le jugement de valeur qu'elle verbalise – semble compromettre le principe de respect des participants qu'elle a exprimé lors de l'entretien semi-directif et que nous avons recueilli plus haut (§ 5.1.4) :

« **I THINK** you need to be: TRYING be: + **SENSITIVE** but not make + **students** feel **PRESSURED** + **not make them feel anxious** ».

Cette apparente contradiction entre le principe de respect des participants et une éventuelle désaffiliation matérialisée selon un certain formatage – notamment un éventuel jugement de valeur – semble confortée par la verbalisation ci-dessous, que Janice a produite au cours de l'entretien semi-directif et qui porte sur le ton qu'elle peut parfois prendre face aux participants :

« **WELL** + **I think** sometimes you say **TACTLESS** things + not today + sometimes + **I** open my mouth and say things that are + I have said I'm very **CAREFUL** but sometimes **I** say things that + **people** might take **offence** at + {you have} to be **careful ALL the time** ».

Enfin, outre les différents degrés d'exigence par rapport aux productions formelles des participants que nous avons suggérés, il semble que Janice envisage des sensibilités différentes, voire des manières, en fonction du participant auquel elle s'adresse : la fonction de correction que nous avons associée au troisième mouvement de Janice peut donner lieu à un contrôle ponctuel exercé sur la prise de parole d'un participant, voire à une éventuelle désaffiliation plus ou moins explicitement exprimée par rapport aux actions de cet éventuel participant.

Nous avons avancé plus haut la fonction de développement propre au troisième mouvement de Janice. Ce que nous appelons développement consiste dans l'accumulation de mouvements d'initiation consécutifs, déployés par Janice, à un premier mouvement original. Alors que le mouvement d'initiation original sert à définir le thème et à désigner éventuellement l'interlocuteur suivant, les premiers mouvements après le premier mouvement original approfondissent la réponse produite par le participant lors du deuxième mouvement après le mouvement d'initiation original⁵⁵⁵ :

18 J: [fifty fifty + good man + CH↑
 19 SG: [((rit))
 20 CH: a little
 21 (0.5)
 → 22 J: what about AT WORK
 23 (0.2)
 24 CH: sorry↑=
 25 J: =<at work>

555 Dans le sens du « parlez encore » de Cicurel (1992 : 17) ou du mouvement f discursif de Cullen (2002 : 120).

26 (0.5)
 27 CH: I-I found {an}-o-o-other work (1.2)
 28 I have {two work} now (0.4)
 29 but eh I {spoke} Spanish in my wo-eh-work ((glou[sse])
 30 LR: [#yeah#
 31 J: I found another WORK↑ +
 32 is that right↑-another WORK↑
 33 (0.2)
 34 SG: ((se gratte la gorge))
 35 (0.3)
 36 LR: °no°
 37 J: not WORK {but} I found another↑
 38 AF: °job°=
 39 AF: =[job
 40 J: [JOB: + well done + job
 41 yeah↑ + JOB yeah↑=
 42 CH: =another job
 43 (0.6)
 → 44 J: (.) and they speak Spanish
 45 CH: yeah (0.6)
 46 like all + all time ((glousse)) [+ {a call centre}
 47 J: [((laughs))
 48 LR: ((rit))
 49 (1.5)
 → 50 J: is it-is it a restaurant
 51 CH: no-no + {a} call centre=
 52 J: =OH in a CALL: CENTRE
 53 CH: yes
 54 J: a call centre is answering the telephone +
 55 all the time + answering the phone +
 56 ok (.) so it's: n-{not} much English + ok

Extrait 55 : Janice. « English during holidays » – troisième mouvement suivi d'approfondissement.

Janice désigne CH en tant qu'interlocuteur suivant, lui adressant un rappel (ligne 18) d'un premier mouvement précédent qui portait sur l'utilisation de l'anglais pendant les vacances – non reproduit ici. Une fois que CH a répondu à la question (ligne 20), Janice adresse à CH trois mouvements d'approfondissement (lignes 22, 44 et 50) qui relancent l'échange : CH est légitimé pour garder la parole le temps de satisfaire les demandes de Janice qui, après le troisième approfondissement (ligne 50), garde la parole en s'auto-désignant comme la locutrice compétente pour proposer une définition de « call centre » – une action qui relèverait du rôle de facilitatrice de Janice.

Nous avons proposé des degrés d'exigence différents par rapport à la correction formelle des productions des participants. Nos observations suggèrent que la fonction de développement éventuellement remplie par le troisième mouvement de Janice est applicable à tous les participants : la perception que Janice a dit avoir des compétences inégales des participants ne s'appliquerait pas lors d'un éventuel troisième mouvement de développement. Ainsi, FD, CN et NJ, dont les productions éventuellement non conformes avaient été ponctuellement suivies par un troisième mouvement de correction non explicite, ont ponctuellement vu leurs deuxièmes mouvements suivis par des troisièmes mouvements de développement déployés par Janice :

329 J: OH: this is a BIG ONE in Saudi Arabia (0.6)
 330 you must <COVER YOUR HEAD:> in public-you are-YOU ARE from
 331 Somalia + you are from Pakistan + WHY DO: + women from
 332 these countries cover their heads + t-tell me what you
 333 think (0.2) why + why do these two cover↑ XXX (.)
 334 LR: °I don't know + because the religion↑°
 335 J: it's your RELIGION
 336 NJ: yeah=
 337 {FD}: ={{yeah}}
 338 J: [because + <Islam tells you to cover your head>
 339 NJ: yeah
 → 340 J: do you do this at HOME↑ (0.5)
 341 in your HOUSE↑ (0.3) TAKE IT OFF↑
 342 NJ: {ehm}=
 343 FD: ={{°no°}}
 344 NJ: yeah + =
 345 {FD}: ={{the house↑}}=
 346 NJ: =ehm[:
 347 J: [YEAH
 348 (0.4)
 349 {FD}: yes=
 350 NJ: =and {when [we]
 → 351 J: [LIKE THIS OR {OFF}↑
 352 FD: off
 353 J: OFF + ((glousse)) {#right + good + °good°#}
 354 (0.5)
 355 NJ: and eh: (0.2) when {somebody come} in: + our home↑ (1.5)
 356 so: I: (0.5)
 357 I: (0.9)
 358 eh::: cover (0.4) {hair}
 359 J: <I cover my head> + OK so: (.) <take it OFF:> +
 → 360 when it's only family
 361 NJ: yeah=
 362 J: =YEAH↑ + <take OFF: the:> +
 363 what's this called↑ [what's it called the
 364 {CH}: [{{°hmm°}}
 365 J: name)↑ (0.8)
 366 what's it called in English↑ (2.2)
 367 what's the name of it↑ (0.9)
 368 you don't know↑
 369 LR: #no:#
 370 {AF}: ((glousse))
 371 J: SCARF + you can say SCARF in English +
 372 {you have [a special word} so + (.) TAKE OFF your scarf
 373 {NJ}: [{{°yeah°}}
 → 374 J: and when somebody comes to the house what↑ +
 375 a man↑ or a woman↑
 376 (0.3)
 377 NJ: {man}
 378 J: MEN + ok↑ (.) when MEN come to the-WHAT maybe your +
 → 379 your FATHER-NO it's [no problem
 380 NJ: [my: fath°er°
 → 381 J: UNCLE↑
 382 NJ: eh: XXX (0.4) eh: my father come +
 383 so I::: cover my head [but eh:
 384 J: [UH: ((glousse))
 385 (3.3)
 386 J: WHAT'S [THE OPPOSITE OF + <TAKE OFF↑> + TAKE OFF THE SCARF↑
 387 {NJ}: [{{°hmm°}}
 388 J: AND WHEN: (0.2) (.) SOMEBODY COMES COMES TO THE HOUSE (.)
 389 SHE SAID + NJ SAID: <WE: + COVER>->what's another word-
 390 the opposite of< TAKE OFF (0.2) another phrasal verb TAKE
 391 OFF↑
 392 (0.5)

Extrait 56 : Janice. « Mosque » – troisième mouvement de développement.

NJ et FD sont désignées par Janice comme des informatrices (lignes 330 à 331) du contenu présenté

par l'activité que Janice a proposée⁵⁵⁶ – le port du voile par les femmes Saoudiennes (lignes 329 à 330). Après avoir demandé au reste des participants de proposer des raisons qui expliquent cette coutume (lignes 331 à 333), Janice semble s'adresser directement à FD et NJ, qu'elle a préalablement associées à la coutume en question (lignes 335 et 338). Une série de questions d'approfondissement suivent (lignes 340 à 341, 351, 360, 374 à 375, 378 à 379, 381) qui servent à relancer l'échange, jusqu'à ce que Janice s'oriente vers un rôle de facilitatrice (ligne 386 à 392) se focalisant sur un aspect formel, notamment la paire « take off » et « cover ». Le mouvement d'approfondissement vers lequel s'est orientée Janice auprès de NJ et FD sera renouvelé quelques lignes plus tard :

430 J: if you are in class-OK it's a good question <IF YOU ARE IN
 431 A CLASS + HERE>
 432 {AF}: °hmm°
 → 433 J: in an English class and <there's: ONLY WOMEN + there's only
 434 ME: and YOU TWO and IP (0.3) and CN (0.4) and [CY
 435 {AF}: [°hmm°]
 436 (2.0)
 437 J: and [LR
 438 {AF}: [°hmm°]
 439 (2.0)
 440 J: and no CH no JS ((OBS)) no SG
 441 {NJ}: hmm=
 442 J: ={do} you take it off↑
 443 (1.5)
 444 {FD}: °°yes°°
 445 (0.2)
 446 J: YES=
 447 NJ: =yes eh:
 448 J: good + °XXX° + sorry NJ
 449 (0.3)
 450 NJ: yeah {yes + [XXX]
 → 451 J: [OR DOES IT HAVE TO BE MUSLIM WOMEN ONLY↑ +
 452 only MUSLIM women↑
 453 (3.3)
 454 {NJ}: {°I [don't know°}
 455 {AF}: [XXX
 456 (0.8)
 457 J: you don't know (2.6)
 → 458 so IT'S OK WITH ME + if it's only women you can {take it
 459 off}
 460 (0.3)
 461 NJ: °yeah°
 462 (0.2)
 463 J: °if you want° (0.6)
 464 °good° (1.1)
 465 any other countries↑ + where + cover↑-any other countries↑
 466 (0.7)
 467 Saudi where {else}↑ (2.0)
 468 which other countries do women cover↑
 469 (1.6)

Extrait 57 : Janice. « Mosque » – troisième mouvement d'approfondissement.

Outre l'expression par Janice d'une autre évaluation positive lors de son mouvement d'approfondissement (ligne 430) nous observons un échange entre Janice, FD et NJ, au cours duquel

556 Cf. volume d'annexes, § B. Janice – doc. 5, « When in Rome ».

l'enseignante sollicite aux deux participantes de se prononcer par rapport à un mouvement d'approfondissement formulé en trois temps, selon trois thèmes (lignes 433 à 434 – classe d'anglais sans hommes ; 451 – situation où il n'y a que des femmes musulmanes ; 458 – situation où il n'y a que des femmes). Enfin, Janice déploie un nouveau premier mouvement par le biais duquel elle ouvre la participation au reste du groupe – sans désigner un interlocuteur suivant (lignes 465 à 468).

Petit bilan : l'accumulation de premiers mouvements chez Janice comme stratégie d'exploitation du vécu des participants.

Nous venons de proposer une pratique récurrente chez Janice qui consiste à cumuler des troisièmes mouvements d'approfondissement. À travers cette pratique Janice réussit à ce que les participants qu'elle a désignés s'orientent vers une présentation de leur propre vécu face au groupe. Ces orientations servent en outre à décrire des contextes particuliers (le lieu de travail de CH, le contexte intime de NJ dans son pays d'origine), où Janice repère éventuellement des éléments sur lesquels elle rebondit en déployant de nouveaux premiers mouvements. Le rôle auquel Janice semble adhérer pendant ces éventuelles demandes auprès des participants pour qu'ils s'orientent vers des présentations de leur vécu est celui d'une participante chargée de les faire agir dans un sens spécifique – celui voulu par Janice, tel qu'elle l'indique par le biais de ses questions. Outre ce rôle de participante qui fait participer, nous avons observé Janice agir en tant que participante qui s'oriente vers la présentation de son propre vécu.

6.2.2. L'enseignant-participant et la légitimation du rire : occurrences et fonctions.

Nous venons d'illustrer la manière dont Janice demande aux participants dans la rencontre en classe de L2 de s'orienter vers une présentation de leur propre vécu : l'éventuelle présentation du vécu des participants sert à construire une communication sur laquelle Janice opère des ajustements par rapport à la forme (correction) ainsi que par rapport au contenu (approfondissement et développement). Nous avons constaté que Janice s'est aussi ponctuellement orientée vers la présentation de son propre vécu : nos observations suggèrent que Janice a cherché à rendre ces éventuelles présentations séquentiellement pertinentes. Ainsi, elle a ponctuellement demandé à être légitimée par une autre participante :

→ 1 J: anything more↑ + anyone wants to {say↑} (0.2) any questions for

2 me↑
 3 (0.7)
 4 LR: hmm: [+ XXX
 5 J: [questions for Janice XXX
 → 6 LR: what did you do in the last four weeks↑ [+ Janice↑
 7 J: [(.) (0.4)
 → 8 OK I:-it's a good question-<I: WAS WORKING↑ (0.5)

Extrait 58 : Janice. « Janice's holidays » – légitimation par Janice de son propre deuxième mouvement.

Janice déploie un premier mouvement par le biais duquel elle sollicite le groupe, sans désigner un interlocuteur suivant, pour qu'un premier mouvement soit déployé (lignes 1 à 2). Grâce à ce deuxième mouvement – la question de LR (ligne 6) – qui occupe la position de réponse au premier mouvement précédent, un schéma IRF est emboîté à l'intérieur d'un autre précédent : le schéma IRF original, par le biais duquel Janice s'oriente vers un rôle de participante, commence ainsi dans la ligne 1, trouve son deuxième mouvement dans la ligne 6 et est clos dans la ligne 8 avec l'évaluation positive de Janice – qui aussitôt s'oriente vers une réponse à la question de LR.

Janice a ponctuellement accompli son orientation vers un rôle de participante qui présente des éléments de son propre vécu en rebondissant sur les réponses données par une autre participante à des mouvements d'approfondissement qu'elle, Janice, a déployés :

→ 170 J: =(you) XXX-(.)-so WHY↑ + WHY DO YOU TAKE YOUR SHOES OFF
 171 IN Korea + WHY↑ (0.4)
 172 you always do it in Korea + don't you↑ (0.2) always
 173 {KY}: °yes + always°=
 174 J: =WHY + can you explain why↑ (.)
 175 (1.5)
 176 {KY}: hmm::=
 177 J: =or you don't know why↑
 178 {KY}: ((glou[sse])
 179 {LR}: [(rit))
 180 J: [((glousse)) (0.2) °a custom↑°
 181 KY: uh:: (2.3)
 182 uh: our house is: hmm: (0.9)
 183 most {of the flo-floor↑} (0.8)
 184 floor (0.5)
 185 in the (0.4) {living room} (0.6)
 186 and (0.7)
 187 room (0.5)
 188 eh: bedroom (1.8)
 189 hmm (0.8)
 190 floor and (.) eh: traditional (0.3) Korean style (0.4)
 191 bedroom
 192 (0.7)
 193 J: u-uh
 194 KY: yes ((glousse))
 195 J: ((glou[sse])
 196 KY: [{on with a (0.2) hot} (1.0) {hat}↑ (0.3) floor (1.4)
 197 eh + the ((glou[sse]) (.) hot eh: (0.4)
 198 J: [{the floor's hot}
 199 KY: {Korean} XXX {on-on door} (0.3) eh: (1.0)
 200 yes ehm-that XXX (1.0)
 201 or {rug} (0.7)
 202 eh:: (0.8)
 203 under HOT

204 (0.2)
 205 J: WARM↑
 206 KY: warm {and} hot
 207 (1.3)
 → 208 J: (.) °ok° SO IN Korea THERE'S NO CARPET ((tape)) no rug +
 209 you take your shoes OFF
 210 KY: °yes°
 211 LR: yeah:
 → 212 J: EVERYBODY↑
 213 KY: °yes + everybody°
 214 (1.8)
 215 J: ok (0.5)
 → 216 (.) BUT (0.4) <do you GET PEOPLE> + like here + <do you GET
 217 PEOPLE SPECIAL SLIPPERS↑> + so in Scotland it's very COLD:
 218 YOU TAKE [OFF YOUR + SHOES and you have SOCKS ON [but

Extrait 59 : Janice. « Mosque » – légitimation du propre rôle de participante en rebondissant sur des réponses d'une autre participante.

Janice déploie un premier mouvement qui s'adresse à KY (ligne 170), la participante répond à la sollicitation de Janice (lignes 181 à 191, 194, 196 à 197, 199 à 203 et 206), qui relance KY en lui adressant une demande de confirmation (lignes 208 à 209) et un mouvement d'approfondissement (ligne 212). Après avoir validé les réponses données par l'apprenante (ligne 215) Janice adresse un ultérieur mouvement d'approfondissement (lignes 216 à 217) qui n'aboutit pas car Janice garde la parole afin de présenter une coutume pratiquée par le groupe auquel elle s'apparente (lignes 216 à 218), ce qui sert à la légitimer dans son rôle de participante.

L'extrait suivant montre encore une légitimation du rôle de participante de Janice accomplie par le biais de son orientation vers la communauté à laquelle elle s'apparente :

1 J: this is very interesting in-in Pakistan in number seven +
 2 you don't talk + because you're focusing-concentrating on
 3 the food=
 4 AS: =(rient))
 5 J: and [then
 6 {LR}: [((rit))
 7 J: and then (0.4) then do you compliment↑-do you say that's
 8 lovely↑ or or you say nothing
 9 (0.8)
 10 NJ: °ehm° (1.2)
 11 °XXX° (1.0)
 12 °ehm:° (.)
 13 J: good food↑ or you say nothing↑
 14 (1.0)
 15 NJ: {°good food°} and: XXX: eat (0.5)
 16 ((glousse)) (0.8)
 17 so: (1.0)
 18 ehm: after (1.0)
 19 ehm: (0.6)
 20 diner (0.6)
 21 so (0.5)
 22 I
 23 (0.6)
 24 J: °compliment°
 25 NJ: compliment=
 26 J: =you say [{it} AFTER diner you [say that was really good +
 27 NJ: [°XXX° [°XXX°

28 J: yeah=
 29 LR: yeah:=
 30 J: any other country↑-*{is that the same as it's here}*-any
 31 other country↑ (1.0)
 32 is it the same↑ (2.6)
 → 33 it's very important in MY country + to:↑ (1.3)
 34 talk
 35 LR: talk=
 36 {AN}: =hmm:=
 37 J: =yeah↑ + to talk + ABOUT WHAT↑ (1.2)
 38 about what
 39 (0.6)
 40 SG: [about something
 41 AF: [XXX
 42 J: about something [+ {yeah}
 43 AS: [(rit))
 44 J: AND ALSO +
 45 WE: LO:VE->XXX<-WE: LOVE: < talking about the food:>

Extrait 60 : Janice. « Food and talk » – légitimation du propre rôle de participante en fonction de l'appartenance à une communauté.

Janice sollicite NJ afin qu'elle se prononce par rapport à l'information présentée dans une phrase contenue dans l'activité en cours⁵⁵⁷ (lignes 1 à 3, 5, 7 à 8 et 13)⁵⁵⁸ ; une fois que NJ a satisfait cette demande (lignes 15 à 22) Janice déploie un premier mouvement ultérieur sans désigner un interlocuteur suivant précis (lignes 30 à 32). Janice s'oriente ensuite vers une précision de la position de la communauté à laquelle elle s'apparente par rapport aux informations contenues dans la phrase en question (lignes 33 à 34) ; cette précision est déployée comme un premier mouvement de sollicitation développé par le biais d'un premier mouvement ultérieur (lignes 37 à 38). La prise de rôle ayant été ainsi légitimé, Janice s'oriente vers une description de la coutume propre à la communauté à laquelle elle s'est apparentée (lignes 44 à 45).

Petit bilan : adhésion de Janice au rôle de participante.

Nous remarquons la façon dont Janice remplit son rôle de participante une fois que celui-ci a été légitimé. Il est des phénomènes liés au formatage choisi par Janice lorsqu'elle adhère au rôle de participante qui relèvent d'un caractère systématique. Ainsi, nous avons observé que lorsque Janice parle de situations qu'elle a vécues en dehors de la rencontre en classe, elle a recours à des mécanismes récurrents, tels la qualité de sa voix – plus forte et plus expressive⁵⁵⁹ – et l'image qu'elle construit de sa propre personne.

557 Cf. volume d'annexes, § B. Janice – doc. 8, « How do you communicate ».

558 Nous remarquons aussi l'évaluation positive faite par Janice du contenu sur lequel va porter la réflexion (ligne 1).

559 Outre les phénomènes décrits à l'aide des symboles précisés dans le code de transcription (§ 5.2), nous ne nous sommes pas donné les moyens de mesurer cette « qualité de la voix » avec davantage de précision. Nous connaissons l'existence d'outils permettant cela, notamment Praat, mais nous avons préféré ne pas explorer cette voie pour le travail en cours. Cette exploration reste une voie d'ouverture possible pour notre travail futur. Cf. les travaux d'Anne-Catherine Simon sur la prosodie et l'analyse de la voix (<http://www.uclouvain.be/96709.html>, site consulté le 18 août 2010).

L'extrait ci-dessous montre à Janice faisant un compte-rendu de ses vacances devant le groupe :

68 J: ((tableau)) I went about HERE + yeah↑ in the <SOUTH ((tableau)) EAST>
 69 this is the west=[+ yeah↑ like SOMALIA is the EAST of Africa
 70 LR: =[ah yeah
 → 71 J: ((tableau)) SOUTH EAST (.) AND: + it was VERY NICE weather in
 72 Scotland + it was very nice in Scotland + like this
 73 {AF}: hm-mm=
 74 J: =and in SPAIN: ((tableau)) it was: RAINING + [it was: COLD
 75 {AF}: [°XXX°
 → 76 J: it was COLD + I had to WEAR {AT NIGHT a} VERY THICK PYJAMA
 77 ((tableau)) PYJA[MAS↑ VERY [THICK A HOT-WATER-BOTTLE +
 78 {LR}: [{really↑}
 79 {CH}: [((rit))
 80 J: you know this RUBBER [BOTTLE + you put HOT WATER=[{that} you put
 81 {LR}: [{yeah} =[{hmm}
 82 J: in the BED + keep you warm + I needed THAT
 83 (0.4)
 84 LR: {real[ly↑}
 85 J: [it was VE::RY COLD: and then it was raining and then there
 86 was a THUNDERSTORM BANG BANG BANG {in}the sky [(.)
 87 LR: [ouah: ((rit))
 → 88 J: {and I thought} THIS IS SPAIN and my mother said ((d'une voix
 89 aiguë)) IT'S LOVELY IN SCOTLAND=
 90 AS: =(éclat de [rire))
 91 J: [LOVELY IN ENGLAND
 92 AS: ((ri[ent))
 → 93 J: [FOR ME: [+ one-ONE DAY it was OK + so I'm a little + brown
 94 {LR}: [((rit))
 95 AS: ((ri[ent))

Extrait 61 : Janice. « Janice's holidays » – prise du rôle de participante et légitimation du rire.

Janice s'oriente vers une activité d'information sur ses vacances en Espagne : la précision qu'elle donne à propos du beau temps en Écosse (lignes 71 à 72) contraste avec sa caractérisation du temps en Espagne (lignes 74 et 76) ; la caractérisation du temps froid en Espagne est accentuée lorsque Janice précise la manière dont elle a cherché à se protéger contre celui-ci (lignes 76 à 77 et 82). Nous observons une alternance entre le rôle de participante auquel adhère Janice en donnant des informations sur son propre vécu – celles-ci sont présentées selon un formatage particulier – et le rôle de facilitatrice à travers lequel Janice s'efforce de maintenir l'intersubjectivité parmi les participants : une fois que Janice a expliqué qu'elle avait besoin d'une bouillotte – « water bottle » – la nuit (ligne 77), elle en propose une définition (lignes 80 et 82). Nous constatons aussi l'occurrence de moments où des participants isolés, voire un groupe indéterminé de participants, réagissent aux actions de Janice en riant (lignes 79, 87, 90 et 94). Il semblerait y avoir une relation de cause à effet entre l'image de soi proposée ponctuellement par Janice – qui se présente comme victime de circonstances imprévues et malheureuses, dépassée par les circonstances – et le rire de certains participants.

L'extrait ci-dessous illustre l'idée d'un lien de causalité entre une certaine présentation d'un soi, vers laquelle s'oriente Janice, et les éventuels rires de certains participants :

208 J: (.) °ok° SO IN Korea THERE'S NO CARPET ((tape)) no rug +
 209 you take your shoes OFF
 210 KY: °yes°
 211 LR: yeah:
 212 J: EVERYBODY↑
 213 KY: °yes + everybody°
 214 (1.8)
 215 J: ok (0.5)
 216 (.) BUT (0.4) <do you GET PEOPLE> + like here + <do you GET
 217 PEOPLE SPECIAL SLIPPERS↑> + so in Scotland it's very COLD:
 218 YOU TAKE [OFF YOUR + SHOES and you have SOCKS ON [but
 219 {CH}: [°XXX°
 220 LR: [yeah
 → 221 J: sometimes your SOCKS are DIRTY + or you have a BIG HO:LE=
 222 AS: =(ri[ent))
 223 J: [YEAH↑ + and you feel I FEEL very + WHAT DO I FEEL↑ +
 224 I feel very↑
 225 (0.6)
 226 LR: ((rit))
 227 J: WHAT'S-[WHAT'S THE WORD↑
 228 {AF}: [XXX
 229 (0.5)
 230 LR: [cold
 231 AF: [XXX
 232 J: NO [BECAUSE MY SOCK'S NOT DIRTY they're not dirty
 233 {LR}: [((glousse))
 → 234 J: MY SOCK maybe has a [BIG HO:LE↑ + [AND I FEEL VERY↑
 235 {LR}: [XXX
 236 {CH}: [XXX
 237 J:
 238 AF: ((glousse))
 239 (2.4)
 240 J: it begins with E::·M:: + E::[M:·B:-ASHAMED is GOOD VERY
 241 {NJ}: [°XXX↑
 242 J: GOOD +
 243 ASH:AMED OR: begining with E:·M:·B:
 244 SG: duh-ka-[ka-ka-uh-uh-uh-
 245 AF: [embarrased
 246 SG: [embarrased + yeah↑
 247 J: [EM↑ EM:BARRA[SED + we did that word XXX
 248 LR: [embarrased ((rit))
 249 J: it's not the same in Spanish XXX EMBARRASED=
 250 CH: =°embarra[sed°
 251 J: [ehm: + (.) I feel UNCOMFORTABLE I feel BAD:
 252 because my [socks-YOU YOU UNDERSTAND↑
 253 LR: [yeah
 254 CH: ((glou[sse)) #XXX#
 255 LR: [((ri[t))
 256 J: [SO: + eh + I think in Korea and I think in
 257 Japan you <GIVE people> (0.2)
 258 something to wear you give them slippers (0.5)
 259 is [that right↑
 260 {KY}: [yeah sometimes
 261 J: sometimes

Extrait 62 : Janice. « Mosque » – alternance entre participante et facilitatrice et légitimation du rire.

Janice accomplit plusieurs transitions dans cet extrait : elle commence en adhérant à un rôle de facilitatrice par le biais duquel elle assure le maintien de l'intersubjectivité parmi le groupe (lignes 216 à 217) ; ce rôle de facilitatrice porte sur la réponse donnée par une participante que Janice, en tant qu'organisatrice de la communication, a désignée préalablement comme interlocutrice suivante – non reproduit ici. Plus tard, Janice semble déployer un mouvement d'approfondissement adressé à KY ; par le biais de ce mouvement elle projette la continuité de son rôle d'organisatrice qui, en

l'occurrence, relance la participation de KY (ligne 216). Janice change de direction en cours de route : la relance n'aboutit pas, elle s'oriente vers une description de la coutume propre à la communauté à laquelle Janice s'apparente (lignes 217 à 218). Le changement de cap accompli par Janice mène vers la présentation d'une situation hypothétique (ligne 221) à laquelle un groupe indéterminé de participants réagissent en riant (ligne 222 et 226). Janice bascule vers un rôle autre que celui de participant : elle adresse aux participants un premier mouvement qui invite à une réflexion collective et formelle sur un aspect ponctuel de la L2 (lignes 223 et 227). Ce rôle de facilitatrice est maintenu jusqu'à la fin de l'extrait, où Janice revient vers le point de départ en s'adressant à nouveau à KY (lignes 256 à 261).

L'extrait suivant montre un dernier exemple de l'apparente relation de cause à effet entre le formatage choisi par Janice lorsqu'elle prend un rôle de participante et la ponctuelle légitimation du rire parmi les participants :

```

33  J:      it's very important in MY country + to:† (1.3)
34          talk
35  LR:      talk=
36  {AN}:    =hmm:=
37  J:      =yeah† + to talk + ABOUT WHAT† (1.2)
38          about what
39          (0.6)
40  SG:      [about something
41  AF:      [XXX
42  J:      about something [+ {yeah}
43  AS:      [((rient))
44  J:      AND ALSO +
45          WE: LO:VE->XXX<-WE: LOVE: <talking about the food:>
46  {AF}:    {°XXX°}
47  J:      I know it sounds crazy +
→ 48          {we like to}-UOHHHHH THIS IS VERY NICE +
49          <HOW DO YOU MAKE THIS†> + <CAN I HAVE THE†>=
50  AM:      ={XXX}=
51  AF:      =re[ci[pee{†}=
52  {LR}:    [XXX
53  AF:      [XXX
54  J:      =RECIPE + good yes {and}-yes +
55          can I have the-UOHHH this is really-how do you make it†-
→ 56          when I go my <MOTHER'S HOUSE>
57  {CH}:    ((glou[sse])
58  J:      [(. my mother says UOHH->XXX<-UOHHH:: and SHE says
59          (0.3) <TELL ME:> (0.2) <what is> in the recipe +
60          TELL ME {>everybody + and you have to say<} UOHHH OK +
61          ONION + OK al[right
62  {LR}:    [((ri[t])
63  CH:      [((ri[t])
64  J:      [RICE {OK [then} NO: NO:
65  CH:      [((rit))
66  AS:      ((ri[ent])
67  {J}:     {[(rit))} you understand† + so WE: have to guess=
68  {AF}:    =(glousse)=
69  AF:      ={hmm}=
70  J:      =tell her (0.3) so it's all [TALKING
71  LR:      [yeah: about FOOD +
72          talking talking [{any other} countries† +
73  {AM}:    [XXX
74  J:      similar to my: [mother's house† (1.0)

```

75 {AF}: [XXX
 76 J: talking about [food↑ NO-[no-yeah XXX + #yeah + ok#
 77 AF: [(glousse))
 78 LR: [yeah in my-in my house

Extrait 63 : Janice. « Food and talk » – rôle de participante, formatage et légitimation du rire.

Une transition accomplie par Janice, qui passe d'une position de porte-parole de la communauté à laquelle elle est apparentée (lignes 33 à 34, 37, 42, 44 à 45, 47 à 49, 54 à 55) vers une position de participante qui exprime, à titre individuel, son vécu (lignes 56, 58 à 61, 64) avant de retourner à la position précédente de porte-parole (ligne 67). Cette transition est ponctuellement accompagnée par un apparent changement de rôle : alors que Janice s'oriente d'abord vers une action discursive qui la définit en tant que porte-parole de la communauté à laquelle elle est apparentée (lignes 33 à 55), certaines des actions discursives qu'elle déploie par la suite (lignes 33, 37, 49) cherchent à engager la participation du groupe, si bien qu'elle s'oriente vers l'adhésion à un rôle de participante qui s'exprime à titre personnel et à la première personne (ligne 56, 58 à 61, 64) – les participants ne sont plus sollicités explicitement, si bien que leur rôle dans la co-construction du sens bascule vers une activité de rire (lignes 62, 63, 65, 66). L'adhésion ponctuelle au rôle de participante permet à Janice d'exemplifier la pratique qu'elle a annoncée préalablement en tant que porte-parole de la communauté à laquelle elle est apparentée. Une fois l'activité d'exemplification accomplie, Janice bascule vers un rôle de facilitatrice s'assurant que l'intersubjectivité parmi les participants soit maintenue (ligne 67 et 70), avant de basculer enfin vers une activité de sollicitation du groupe en déployant un premier mouvement (lignes 72, 74 et 76), vers laquelle s'oriente positivement LR (ligne 78).

Petit bilan : adhésion par Janice au rôle de participante.

Les extraits que nous venons d'analyser ont montré comment Janice a ponctuellement pris un rôle de participante pouvant s'exprimer, soit comme porte-parole d'une communauté à laquelle elle s'est apparentée, soit à titre personnel et à la première personne – en l'occurrence pour présenter des expériences tirées de son propre vécu. La prise du rôle de participante par Janice a ponctuellement été précédée par une activité de sollicitation des participants : les occurrences du rôle de participante ont parfois servi pour exemplifier. Cette activité d'exemplification n'a pas été neutre : parce qu'elle est formatée d'une certaine manière, certains participants ont ponctuellement réagi en riant. Le rôle de participante auquel Janice a ponctuellement adhéré a fonctionné structurellement comme un pivot (Holt et Drew, 2005) lui permettant d'accomplir une transition depuis son rôle d'organisatrice, ou bien de facilitatrice de la communication, vers la création d'espaces discursifs où

l'intensité de l'activité de réflexion sur la L2 semble avoir été moins importante. Une fois que la fonction d'exemplification a été assurée à travers le rôle de participante auquel elle a ponctuellement adhéré, elle est revenue sur ses rôles d'organisatrice et de facilitatrice.

6.2.3. Expression de malaise et auto-critique lors de l'entretien d'auto-confrontation auprès de Janice.

Nous n'avons pas mis systématiquement en contraste l'analyse des actions de Janice avec les commentaires qu'elle a produits lors de l'entretien d'auto-confrontation. Les consignes que nous avons données à Janice au début de cette auto-confrontation ont été les mêmes que celles données au reste des enseignants confrontés à leur propre pratique. Nous avons demandé à Janice de :

- nous informer si elle avait gardé un souvenir particulier, voire un ressenti, par rapport aux situations observées et, le cas échéant, de les décrire ;
- verbaliser le ressenti que l'auto-confrontation provoquait dans le moment présent de l'entretien ;
- préciser quelle était la logique (pédagogique ou autre) derrière les actions particulières sur lesquelles nous lui avons demandé de porter son attention.

Nous avons eu de difficultés notables lorsque nous avons voulu prendre en compte les verbalisations produites par Janice au cours de l'entretien d'auto-confrontation, d'autant plus que nous n'avons pas toujours su à quelle des trois sous-consignes certaines de ses verbalisations pouvaient correspondre. Nous avons estimé que les réactions de Janice lors de l'entretien d'auto-confrontation ont consisté, assez systématiquement, dans l'adoption d'une posture négativement critique, voire hostile, par rapport aux actions sur lesquelles nous lui avons demandé de se prononcer. Ainsi, en relation à l'un des extraits que nous venons d'analyser – l'extrait « Janice holidays » – voici la façon dont Janice a réagi lors de l'entretien d'auto-confrontation – aux alentours de la ligne 77 :

« **I think** + I'm **talking** far too much ((glousse)) ((rit)) [...] ((rit)) #bla + bla + bla + **me** {still going on} about my holidays# [...] depends {on} what comes after + I **can't remember** [...] **I seem** to be [...] {dumb acting} + that's **one of my problems** ».

Outre la caractérisation négative de sa propre prestation (sans pour autant la raisonner selon une logique pédagogique, par exemple), Janice reconnaît une difficulté encore plus importante, celle de

son apparente incapacité à se souvenir de ce sur quoi nous lui avons demandé de se prononcer. Un peu plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation, Janice a réagi comme il suit – toujours par rapport au même extrait, aux alentours de la ligne 153 :

« {that's very} **bad teaching** + **horrible** (0.5) long + long eliciting (.) (1.2) probably lost {half the} **students** (0.6) palm tree (0.3) **if** I could DRAW I would have drawn it (1.2) look it up in your dictionary (3.8) I'm not {con-} [...] I'm not convinced that **they** all knew what {a} fig was ».

Les commentaires ci-dessus semblent correspondre à une logique pédagogique : Janice désapprouve ses actions car elle les trouve inadéquates vis-à-vis du rôle de facilitatrice qu'elle joue ponctuellement – d'autant plus qu'elle doute qu'elle ait réussi à maintenir l'intersubjectivité parmi les participants. La logique pédagogique est là, certes, dans la mesure où les commentaires de Janice s'inscrivent dans l'éventuel lien entre ses actions et les conséquences que celles-ci peuvent avoir sur le processus d'apprentissage des apprenants. Mais ces commentaires ne nous aident à comprendre ni le ressenti, ni la logique des actions déployées par Janice. Nous estimons que ces commentaires, voire ces critiques, ne nous aident pas à caractériser les actions de Janice pour ce qu'elles sont, voire pour ce qu'elles ont été, mais plutôt pour ce qu'elles n'ont pas été, voire pour ce qu'elles auraient dû être. Ainsi, les commentaires produits par Janice lors de l'entretien d'auto-confrontation ont souvent servi à la production de nouvelles croyances, voire à ce qu'elle en réfute certaines de celles qu'elle avait verbalisées lors de l'entretien semi-directif (§ 5.1). Ils n'ont pas servi à faire la lumière sur les éventuels principes qui ont pu la pousser à agir de la façon dont elle l'a fait.

Au cours de l'entretien d'auto-confrontation nous avons souvent retrouvé cette attitude négativement critique de Janice envers sa propre prestation ; les commentaires ci-dessous correspondent à l'analyse de l'extrait où Janice et les participants échangent au propose des différents coutumes sociales dans leur pays – extrait « Mosque », aux alentours de la ligne 1 :

« {it's} **very bossy** + « don't say anything » (1.2) **I'm stopping {them}** saying anything + I'm waiting to (0.4) it's **extremely authoritarian** + never mind didactic + authoritarian + bossy (0.3) obviously **I've been** teaching children in school + you can hear that ».

L'auto-critique de Janice sur sa propre prestation atteint un certain paroxysme un peu plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation, toujours par rapport à l'extrait où elle échange avec les participants à propos d'une série de coutumes sociales – extrait « Mosque », aux alentours de la ligne 333 :

« that's **EXTREMELY insensitive** + {like XXX before} + WHY do people cover their heads (0.3) what are **they** gonna say to me + because the Coran says it + **they** can't say why [...] WHY (0.3) I mean that's a really **stupid question** [...] {and} **insensitive** ».

Il existerait une tension entre des idéaux pédagogiques chez Janice et les actions concrètes qu'elle a ponctuellement déployées au cours des rencontres en classe que nous avons observées ; cette idée serait d'autant plus pertinente que Janice elle-même aurait exprimé son mécontentement envers sa propre prestation dès la fin de la première observation : comme nous l'avons indiqué plus haut (§ 4.2.2) à la suite de l'observation du 16 avril 2007, nous avons réalisé l'entretien semi-directif auprès de Janice ; au cours de cet entretien elle a exprimé la difficulté qu'elle a ressentie pendant la rencontre :

« that was **unusual** today + what you saw + I don't **normally** do that + say exercise one and exercise two I think you need to be + AND YOU ALSO need to be VERY SENSITIVE + which I don't think I am to my students' needs (respire) and what's happening in their lives + and: + today it was a really **BAD example** + because **suddenly I had three new people** IN AND YOU WATCHING AS WELL + that was + that was **VERY difficult** + eh: + because + **I didn't know** how much English they HAD + **I didn't know** whether **they** were very NERVOUS (respire) AND **they didn't** have any English or **they were** {really} nervous and: **they COULD** understand quite a lot and that + that will take a time + to see ».

L'impression d'insatisfaction que Janice a dit avoir ressentie vis-à-vis de sa prestation, juste après la rencontre du 16 avril – lors que nous l'avons interviewée –, semblerait demeurer lorsqu'elle a été confrontée à sa propre pratique, onze mois plus tard. Outre l'auto-critique, l'entretien d'auto-confrontation auprès de Janice a ponctuellement servi à confirmer certains de nos analyses : lorsque Janice a été confrontée à l'extrait où elle raconte aux participants ses vacances, elle a aussi commenté ceci – extrait « Janice's holidays », aux alentours de la ligne 101 :

« **I was** talking about **my character** + I mean they're both personalizing (1.0) but **I'm personalizing** THERE + to (0.7) like I said before (0.5) to get **their interest** + and to **give them** listening practice + and [...] to get some sort of response + {it's} not (0.3) but it is pretty personal + AND **WE** use that **personalization** a lot (0.3) and **I train people** to talk like that (0.4) I {trained} people to to that in a lesson {just now} (1.1) that's **one of my**: [...] **I train people** + which is maybe quite bad + people {I'm} training just now + **{I} would** often say to them + begin the lesson with a story + you can make it up + but begin the lesson with a story + to **personalize** + or catch **their interest** ».

Lorsque nous avons analysé l'extrait « Janice's holidays » (§ 6.2.2), nous avons insisté sur la manière particulière dont Janice a formaté son discours ; nous avons aussi proposé qu'un basculement aurait eu lieu lorsqu'elle s'est orientée vers le récit de ses vacances : elle serait ponctuellement devenue participante active – et non pas organisatrice, voire facilitatrice. Le commentaire de Janice ci-dessus semble valider notre analyse dans la mesure où l'enseignante propose un objectif précis, notamment capter l'attention des participants : le formatage que Janice choisit pour attendre cet objectif – notamment la qualité de la voix et son orientation vers la légitimation du rire – nous semble pertinent, d'autant plus qu'efficace : un groupe indéterminé de participants réagissent en riant⁵⁶⁰. Par ailleurs, Janice fait référence au principe de personnalisation

560 Lorsque Janice a été confrontée à l'extrait où elle raconte au groupe ses vacances en Espagne, elle a proposé plusieurs sens pour le rire des participants, dont une réponse émotionnelle à ce qu'elle racontait : « and **they're** laughing + though (1.0) [...] well

qu'elle avait verbalisé lors de l'entretien semi-directif (cf. tableau 6, § 5.1) : elle semble reconnaître dans l'analyse de sa propre pratique la matérialisation d'un principe pédagogique particulier – la personnalisation – qu'elle avait verbalisé onze mois auparavant et qu'elle mobilise à nouveau lors de l'entretien d'auto-confrontation.

Pour ce qui concerne la difficulté que nous avons ressentie en essayant de prendre en compte les réactions de Janice lors de l'entretien d'auto-confrontation, il nous semble que nous devons accepter notre part de responsabilité. Lorsque nous sommes retourné en Écosse en mars 2008, onze mois après les observations et les entretiens semi-directifs (§ 4.2.4), nous n'étions pas sûr de vouloir prendre en compte les données primaires obtenues auprès de Janice : nous avons pris le caractère particulier de la formation animée par Janice (formation gratuite qui ne préparait ni à l'obtention d'un certificat ni à l'accès à l'Université) comme une excuse pour ne pas mener une analyse approfondie. Ainsi, il nous semble que notre engagement comme intervieweur lors de l'entretien d'auto-confrontation auprès de Janice a été moins important qu'il ne l'a été lors des auto-confrontations auprès de Candence et de Richard – dont les données primaires nous semblaient plus pertinentes dans le cadre de notre recherche. Or, nous constatons aujourd'hui que les données obtenues auprès de Janice sont d'autant plus intéressantes qu'elles seraient vraisemblablement déterminées par le caractère particulier de la formation qu'elle animait.

Petit bilan : la tension entre la pratique réelle et la pratique idéale chez Janice.

La question demeure : comment traiter les réactions verbalisées par Janice au cours de l'entretien d'auto-confrontation ? Nous nous sommes référé plus haut (§ 4.1.3) aux deux applications possibles des données obtenues au cours d'une auto-confrontation (Pomerantz, 2005) : la validation des analyses effectuées par l'observateur et la proposition de nouvelles voies d'analyse des données secondaires – celles qui reprennent l'événement original. Nous avons montré comment notre analyse du formatage du discours de Janice au cours de l'échange avec les participants à propos de ses vacances coïncidait avec le but reconnu par Janice – attirer l'attention des participants. Quant à l'utilisation de l'entretien d'auto-confrontation comme indicateur de nouvelles voies d'analyse, les choses semblent plus confuses : il nous semble que l'attitude négativement critique que nous avons rencontrée assez systématiquement chez Janice lorsqu'elle a été confrontée à ses propres actions est l'indice d'une tension entre des idéaux pédagogiques correspondant à une manière de faire –

(3.1) **probably because they're** responding to me + **they** understand + **though** laughing {doesn't mean you always understand} + laughing can mean (1.0) you laugh just because you laugh + or you're nervous », cf. volume d'annexes, § B. Janice – entretien d'auto-confrontation.

satisfaisant en l'occurrence l'ordre institutionnel – et des actions concrètes et observables moins, voire non, institutionnalisées. Une voie d'exploration possible serait donc de déterminer en quoi les actions concrètes déployées par Janice au cours des deux observations de classe réalisées ne donnent pas satisfaction aux hypothétiques idéaux pédagogiques de Janice – qu'il faudrait d'abord caractériser systématiquement et dans une diversité de contextes d'enseignement qui dépasse nos observations (§ 5.1). Bien que l'idée d'une tension entre les principes et les actions d'un enseignant rentre légitimement dans la problématique de notre travail, nous estimons que nous n'avons pas aujourd'hui les données nécessaires pour poursuivre dans cette voie : il nous faudrait à nouveau la collaboration de Janice, auprès de qui nous devrions espérer un engagement important de co-analyste et co-chercheuse (cf. Borg, 2010).

6.2.4. Caractérisation du troisième mouvement chez Janice : retour sur son style d'enseignant.

Nous avons suggéré deux fonctions principales concentrées autour du troisième mouvement typiquement⁵⁶¹ déployé par Janice :

- une fonction de correction, qui peut éventuellement être accompagnée (soit précédée soit suivie) par de l'encouragement ;
- une fonction de développement, par le biais duquel Janice relance le dernier participant ayant pris la parole en lui demandant davantage de précisions par rapport à un thème préalablement choisi par Janice et sur lequel a porté le premier deuxième mouvement du participant.

Ces deux fonctions correspondraient respectivement aux rôles de facilitatrice (§ 3.2.1.2) qui s'assure du maintien de l'intersubjectivité parmi les participants en appliquant des stratégies de réparation sur les productions d'un participant, et d'organisatrice (§ 3.2.1.1) qui choisit ponctuellement qui parle, à quel moment, pendant combien de temps, pour se prononcer par rapport à quel thème. Nous avons aussi suggéré l'occurrence d'un schéma discursif récurrent où ces deux rôles sont convoqués : ainsi, nous avons observé Janice solliciter plusieurs participants, l'un après l'autre, en déployant des premiers mouvements à partir d'un premier mouvement original proposé par l'enseignante ; nous avons précisé comment Janice rentabilise ce processus en modifiant la structure des premiers mouvements suivants lorsqu'elle adresse des rappels à un nombre déterminé de participants.

⁵⁶¹ Dans la limite de nos observations restreintes.

La désignation d'un participant particulier en tant qu'interlocuteur suivant devant se prononcer par rapport à un premier mouvement relancé en position trois a, en outre, servi à caractériser une autre pratique récurrente chez Janice : il s'agit de la caractérisation des participants comme des porte-parole des communautés auxquelles ils (se) sont apparentés. Outre les rôles d'organisatrice et de facilitatrice, nous avons montré comment Janice adhère à un rôle de participante ; nous avons suggéré les procédés par le biais desquels Janice légitime sa prise de ce rôle. En tant que participante Janice s'est aussi ponctuellement catégorisée comme porte-parole d'une communauté à laquelle elle s'est apparentée.

Plus haut, nous avons synthétisé le style d'enseignant de Janice par le biais de huit adjectifs proposés à partir des verbalisations qu'elle a produites au cours de l'entretien semi-directif ; l'enseignement de Janice a été décrit comme « auto-satisfaisant », « appliqué », « attentionné », « adapté », « endoctrinant », « motivant » et « émotionnel » (§ 5.1.4). Il nous semble que l'analyse que nous venons d'accomplir des actions de Janice au cours de la rencontre en classe correspond à la description d'un style proche et adapté : nous avons montré comment Janice cherche à mettre en valeur les expériences de chaque participant ; ces expériences deviennent la matière première des échanges qui ont lieu au cours de la rencontre. Il nous semble qu'il est plus difficile de trancher pour ce qui concerne le reste des adjectifs proposés comme définissant son style d'enseignante : autant nous estimons que les réactions verbalisées par Janice au cours de l'entretien d'auto-confrontation relèvent d'un côté émotionnel, autant nous trouvons extrêmement difficile d'aller chercher l'auto-satisfaction de Janice, voire son caractère attentionné, dans les interactions avec les participants qui ont fait l'objet de nos observations et de nos analyses.

Pour ce qui est donc des identités mobilisées par Janice au cours de la rencontre en classe, nous l'avons vue s'orienter vers les rôles d'organisatrice, de facilitatrice et de participante : chacun des trois rôles a sollicité, voire provoqué, des orientations différentes chez les participants. Nous avons vu comment la prise du rôle de participante par Janice a donné lieu à des phénomènes de formatage permettant une présentation de soi distincte de celle qu'elle a accomplie lorsqu'elle a adhéré à un rôle de facilitatrice ou d'organisatrice : outre des aspects physiques observables concernant la qualité de sa voix, lorsque Janice s'est orientée vers un rôle de participante elle a ponctuellement légitimé le rire chez des participants. Enfin, nous avons aussi constaté des réactions émotionnelles de la part de Janice lorsqu'elle s'est orientée vers un rôle d'organisatrice devant exercer un contrôle sur la prise de parole d'un participant – dont l'orientation ponctuelle aurait été jugée non pertinente. Janice a pu ainsi remettre ponctuellement en question le savoir-être de certains participants, notamment de CH, dont la participation a été jugée hors du propos.

6.3. Troisième étude de cas : analyse des actions de Richard et de ses verbalisations lors de l'entretien d'auto-confrontation.

Nous avons observé Richard, enseignant d'anglais à l'Université de Glasgow, face à un groupe d'entre 11 et 14 participants jeunes adultes⁵⁶², originaires du Moyen-Orient et d'Asie de l'Est, qui suivaient une formation d'anglais dit académique les préparant à intégrer un cours régulier à l'Université de Glasgow⁵⁶³. Les deux rencontres auxquelles nous avons assisté correspondaient à une formation qui nous a été présentée comme un niveau 4 selon les indicateurs de l'IELTS, l'équivalent d'un niveau B1 du *CECR*. Ces deux rencontres ont eu lieu le 13 avril et le 19 avril 2007 ; leur durée a été d'une heure et demi.

Dès la première observation nous avons remarqué la manière dont Richard utilisait son propre vécu face au groupe : en agissant comme participant (§ 3.2.1.3), il s'est souvent orienté vers la présentation d'expériences vraisemblablement tirées d'un vécu ayant eu lieu en dehors de la rencontre en classe de L2. Ces expériences ont été parfois présentées comme des exemples censés illustrer le sens d'un contenu langagier vers lequel un participant, voire Richard lui-même, s'est orienté. Par ailleurs, Richard a cherché activement à établir une réciprocité avec les participants par rapport au partage de leur vécu : non seulement il a eu recours à son propre vécu, mais il a aussi cherché à provoquer l'orientation des participants vers une présentation de leur vécu.

Nous avons aussi été interpellé par le formatage que Richard a souvent choisi pour matérialiser ses mouvements premier et, surtout, ses mouvements troisième : lorsque Richard a donné du retour à un participant, à la suite d'une réponse en deuxième mouvement, il a déployé un comportement que nous qualifierons pour l'instant de moqueur. Cette attitude a aussi été déployée lors de la relance d'un premier mouvement⁵⁶⁴, notamment à la suite de l'éventuelle désaffiliation d'un participant par rapport à la demande de Richard de partage du vécu. Notre analyse des actions déployées par Richard lors de la rencontre en classe de L2 portera, donc, sur le recours au vécu – propre et des participants – et sur le formatage des mouvements premier et troisième déployés par Richard.

562 Nous avons eu seulement des précisions sur l'âge de KR ; notre impression est que les participants étaient de jeunes adultes. 11 participants ont assisté à la rencontre du 13 avril 2007, 14 étaient présents lors de la rencontre du 19 avril 2007.

563 SU comptait faire des études de droit, MS allait suivre une formation comme généticienne, le projet d'études de TS portait sur la philosophie, AV avait étudié la psychologie et la cognition avant d'arriver en Écosse, quant à KR, il avait étudié l'anglais dans son et comptait perfectionner à Glasgow sa formation comme enseignant d'anglais L2.

564 Dans le sens de l'enchaînement de premiers mouvements que nous avons caractérisé chez Janice (§ 6.2.1).

6.3.1. Exploitation du propre vécu face aux participants.

Richard s'est souvent orienté vers une présentation d'épisodes de son propre vécu : par le biais de ceux-ci il a mis en contexte des éléments langagiers dont les participants, voire Richard, auraient signalé le caractère problématique. En proposant un contexte pour ces éventuels éléments le vécu déployé par Richard a rempli une double fonction d'exemplification et de facilitation – maintien de l'intersubjectivité parmi le groupe :

```

1      {TS}:  what's phobia
2      (0.4)
3      R:    AH [OK
4      {AM}:  [XXX
5      R:    XXX (0.8)
→ 6      FOR example + {I AM} a little-I don't like + HIGH (0.4)
7      for example IN TOKYO I don't like <high buildings:>
8      (0.4)
9      {TS}:  °hm-mm°
→ 10     R:    yeah↑-I don't like going up [high buildings
11     {KR}:  [XXX the plane↑ + or
12     (0.3)
13     R:    YEAH-well-yeah
14     (0.3)
15     {AF}:  [XXX
→ 16     R:    [yeah + FOR ME the plane is ok but I don't like-you know +
17     high buildings-I don't know why
18     {AM}:  °hmm°
19     (0.7)
→ 20     R:    when I GO + how do I FEEL
21     (0.6)
22     AF:    hmm swe[at
23     AF:    [XX[X
24     R:    [XXX maybe my heart BEATS:↑ (0.2) yeah↑
25     AF:    {°hmm°}=
26     R:    =my: PALMS: SWEAT:↑
27     {KR}:  yeah:
28     R:    YEAH
29     (0.2)
30     {KR}:  [XXX
→ 31     R:    [is it a GOOD feeling or a BAD feeling
32     {KR}:  [bad
33     AS:    [it's a bad feeling=
→ 34     R:    =BAD feeling + so a-a LITTLE bit of-I have little a-a-a
35     SLIGHT PHOBIA (0.2) ok↑ + so I don't like it very much (.)

```

Extrait 64 : Richard. « Phobia » – présentation du propre vécu comme exemplification et facilitation.

Les participants posent des questions à Richard par rapport à une liste de mots : à la demande de Richard, les participants ont travaillé par groupes afin de trouver des mots ayant un rapport avec le thème annoncé par Richard – la signification des rêves⁵⁶⁵. Un représentant de chaque groupe s'est chargé d'écrire au tableau les mots retenus par son groupe ; une fois que tous les mots ont été notés, Richard s'est focalisé sur la forme et le sens des mots écrits – non reproduit ici. Il a ainsi caractérisé l'activité, dont il a implicitement annoncé les règles – notamment la possibilité que les participants s'auto-désignent comme interlocuteur suivant afin de se focaliser sur des aspects d'un des mots

565 Cf. volume d'annexes, § C. Richard – doc. 1, « Dreams – what do they mean? ».

proposés.

TS déploie un premier mouvement (ligne 1) – à la fois un deuxième mouvement qui répond au premier mouvement général d'invitation à la réflexion déployé par Richard – par le biais duquel le participant propose une réflexion sur un élément de la liste – « phobia ». Richard répond à la demande de TS en ayant recours à son propre vécu (lignes 6 à 7 et 10) ; on remarque que Richard caractérise explicitement sa réponse comme une activité d'exemplification (« for example », ligne 6), à la suite de laquelle TS s'oriente vers un troisième mouvement d'acquiescement (ligne 9). Quelques lignes plus tard Richard se focalise sur le contenu qu'il vient de déployer : il mène, en s'orientant vers l'adhésion à un rôle de participant, une double activité de vérification de la compréhension et de maintien de l'intersubjectivité (ligne 20). Richard et les participants collaborent pour proposer des symptômes que Richard pourrait ressentir lorsqu'il se trouve dans la situation qu'il a proposée comme exemple pour l'élément – « phobia » – sur le quel porte la réflexion collective (lignes 22 à 28). Ensuite, Richard s'oriente vers une nouvelle activité de vérification et de maintien de l'intersubjectivité, toujours comme facilitateur (ligne 31), avant d'adhérer brièvement à un rôle de participant qui clôt l'activité d'exemplification (lignes 34 à 35).

Outre l'exemplification, lorsque Richard adhère, de par son comportement discursif, à un rôle de participant, nous constatons que sa gestion de la communication avec les participants donne lieu à une matérialisation du schéma IRF : bien qu'il n'y ait pas de désignation explicite de l'interlocuteur suivant, c'est Richard qui déploie à deux reprises un premier mouvement (lignes 20 et 31) à la suite desquels les participants se chargent de livrer un deuxième mouvement, suivi de deux troisièmes mouvements d'évaluation déployés par Richard (lignes 28 et 33 à 34).

L'orientation de Richard vers la présentation du propre vécu a pu ne pas répondre à la demande ponctuelle d'un participant – qu'elle soit implicite ou, comme dans l'extrait ci-dessus, explicite – par rapport à un élément langagier, mais résulter de sa propre initiative. En voici un exemple :

```

37   R:      th-the REM or r·e·m STAGE↑ + <is when you are DREAMING↑>
38           (0.4) o:k↑
39   AF:      °hmm°
40   R:      this is WHEN you are DREAMING + and + it's very + EA:SY +
41           to KNOW + when someone is DREAMING + HOW↑ do you KNOW↑
42           (0.3)
43   AF:      {°for his eyes°}
44           (0.3)
45   R:      their EYES:↑=
46   {AF}:    ={°hmm°}
47   R:      WILL:↑
48   AM1:     moving=
49   AF1:     =[move
50   AF2:     [move=

```

51 R: =MO:VE=
 52 AM: =XXX
 53 R: THEREFORE + WHY do we call IT (0.3) REM↑ or r·e·m SLEEP↑
 54 (0.3)
 55 AF: XXX=
 56 R: =what does + THAT mean↑
 57 {AM}: [is it↑ + maybe↑
 58 AF1: [XXX
 59 AM2: rapid=
 60 R: =RAPID↑
 61 (({tableau}, 1.1))
 62 AM1: eye movement=
 63 AF1: =eye movement=
 64 R: =<EYE:> ((tableau, 0.6))
 65 MOVE:ment
 66 AM: {°movement°}
 67 R: WELL DONE (0.2) (.) <Rapid EYE MOVEment> (0.5)
 68 <is REM sleep> + or r·e·m sleep (0.5)
 → 69 {°ok↑°} (.) FOR EXAMPLE I:-I always talk about my dog (0.5)
 70 MY DOG: (0.2) DREAMS: (0.2) MY DOG + he moves his PAWS
 71 {while} his EYES: MOVE:↑ + it's quite XXX {he goes like
 72 that}
 73 (0.3)
 74 AS: ((rient))
 75 R: YEAH↑ (0.2)
 76 and I know he's DREAMING he's probably dreaming about
 77 (0.2)
 78 AF: XXX [XXX dreaming↑
 79 R: [eating
 80 AS: ((rient))

Extrait 65 :Richard. « REM » – présentation du propre vécu comme exemplification.

L'extrait montre l'activité de réflexion collective proposée par Richard ; elle porte sur une liste de mots produite par les participants en relation avec le thème des rêves proposé par Richard – non reproduit ici. Richard se focalise sur « REM stage » (lignes 37 et 40) : adhérant à un rôle de facilitateur de la communication il demande aux participants de préciser un indice physique de la phase REM (lignes 40 à 41, 45 et 47). Une fois que les participants ont répondu (lignes 48 à 50) Richard leur demande – ultérieur premier mouvement – qu'ils déclinent l'acronyme REM (lignes 53 et 56) : une réponse est produite de manière collaborative par Richard et le groupe (lignes 57 à 66). Après avoir validé la pertinence de la réponse (lignes 67 à 68) Richard annonce son orientation vers une activité d'exemplification (« for example », ligne 69) et, en adhérant à un rôle de participant, déploie un contenu caractérisé comme faisant partie de son vécu⁵⁶⁶ (lignes 69 à 72). Un groupe indéterminé de participants réagit en riant (ligne 74). Richard semble adhérer à un rôle de facilitateur en adressant au groupe un premier mouvement qui porte sur – voire qui cherche à développer – les contenus transmis par l'activité d'exemplification qu'il vient d'accomplir (ligne 76). Une participante semble s'orienter vers la demande de Richard (ligne 78), avant qu'il ne réponde directement à sa propre sollicitation (ligne 79), ce qui semble à nouveau provoquer le rire parmi un groupe indéterminé de participants (ligne 80).

⁵⁶⁶ Il nous semble que Richard a intégré des signaux non verbaux, notamment gestuels, dans cette orientation.

Cet extrait montre une activité de rire collectif accomplie à deux reprises par les participants à la suite de deux actions discursives déployées par Richard. Nos observations auprès de Richard suggèrent que le rire a été un phénomène récurrent : les participants ont souvent réagi à certaines des actions de Richard par le rire. Ainsi, nous voudrions suggérer la légitimation du rire comme deuxième fonction pouvant être accomplie par le biais de la présentation du propre vécu vers laquelle Richard s'est ponctuellement orienté. Cette fonction serait partiellement confortée par les réactions de Richard lorsqu'il a été confronté – au cours de l'entretien d'auto-confrontation – à l'extrait que nous venons d'analyser – extrait « REM », aux alentours des lignes 73 à 80 :

« and **I think** in general, some of this **laughter** here, is just to **keep them** in#terested# ((glousse)) [...] {that about my dog} [...] {**I ask them** sort of} ((silence)) {asides about the dog↑} ((long silence)) yeah, **it's me** kind of **constructing** a little bit of {XXX} **who I am** »⁵⁶⁷.

Richard suggère deux objectifs possibles : motiver les participants et donner une certaine image de soi face au groupe. Ces deux objectifs sont mis en relation avec le rire des participants, qui serait pour Richard un indice de l'intérêt qu'il a réussi à susciter parmi ceux-ci. Nous voudrions illustrer cette idée proposée par Richard – l'éventuelle relation de cause à effet entre sa présentation de soi et le maintien de l'intérêt des participants – en analysant deux autres extraits, dont voici le premier :

```

72   J:      a CONFERENCE {as} + in ACADEMIC world + what's a
73         CONFERENCE↑
74         (0.8)
75   AF:    meetings=
76   AF:    ={scien[ce]
77   AM:           [XX[X
78   AM:           [{meet for} [XXX
79   R:           [meeting↑
80         (0.6)
81   AF:    of science
82   AM:    lecture
83   R:    SCIENTISTS for example=
84   AF:    ={yeah}=
85   R:    =academics + and what do they do↑
86         (0.7)
87   AF:    they speak about-eh: specific-eh:=
88   {AF}:   =°hmm°
89         (0.2)
90   AM:    {°yes°}=
→ 91   R:    =well do[ne + so + for example in MY subject we have (0.2)
92   AF:           [{yeah})
93   R:    CO-eh (0.3) CONferences about lin:-GUIStics or
→ 94   SOCIOLinguistics-SOCIOLinguistics conferences I go to (.)
95         sometimes + when I need to sleep
96   AM:    ((glousse))
97   R:    #ok↑# ((glousse)) (.) #you'll know what I mean in a few
98         years if you continue to study# (0.2)
99         hmm + sometimes inTERESTing +
100        sometimes not °so interesting° (0.5)
101        (.) OK ((glousse)) + I shouldn't say this-you'll be good
102        academics + m-much more motivated than me
103   {AM}:   {°((glousse))°}

```

Extrait 66 : Richard. « Awake, dictionary, breakfast » – présentation de soi et motivation.

567 Janice aussi a signalé le recours au propre vécu de l'enseignant comme stratégie de motivation des participants (§ 6.2.3).

L'extrait montre la correction d'une activité de compréhension orale. Un participant propose « conference » pour remplir l'espace dans l'une des phrases proposées dans l'exercice⁵⁶⁸ – non reproduit ici. Richard ne valide pas tout de suite « conference », il s'oriente vers une activité de facilitation en cherchant à négocier le sens du terme (lignes 72 à 73) avec les participants (lignes 75 à 90). Le sens et le contexte d'utilisation de « conference » ayant été précisé de façon collaborative, Richard déploie un troisième mouvement par le biais duquel il valide le résultat accompli et annonce son orientation vers une activité d'exemplification (« for example », ligne 91) : au cours de cette exemplification Richard adhère à un rôle de participant en présentant au groupe une activité caractérisée comme fréquente (lignes 91, 93 à 94) ; il propose une justification de sa participation à l'activité évoquée (ligne 95) qui rencontre la réaction d'un participant qui glousse (ligne 96). Enfin, Richard demeure dans le régime du rire légitimé tant qu'il défend la relation de cause à effet qu'il vient de proposer (lignes 97 à 98). Enfin, il semble se retrancher une première fois (lignes 99 à 100), et encore une deuxième fois – ce qu'il verbalise explicitement (lignes 101 à 102).

Confronté à cet extrait, Richard a confirmé l'idée d'une certaine présentation de soi accomplie d'une certaine façon, notamment par le rire, face aux participants – extrait « Awake, dictionary, conferences », aux alentours des lignes 94 à 100 :

« this is a bit of ((souffle)), **this is me** {sort of **telling them** a little bit more about **myself**}, here again, so maybe the ((silence)) yeah ((silence)) and maybe **telling them** a little bit about **myself** through **joking again** ((silence)) yeah, {that's what I said}, a little bit of **meaningful communication** ».

Richard précise que la présentation de soi qu'il accomplit est formatée comme s'il s'agissait d'une plaisanterie : l'apparent recours à la plaisanterie, lorsqu'il s'oriente vers une présentation de soi, est mis en relation avec un type de communication dite significative. Ailleurs, nous avons trouvé des présentations ponctuelles de soi accomplies par Richard dont le formatage ressemblerait à de l'auto-dérision ; cette apparente auto-dérision a pu porter sur sa prestation comme enseignant de L2 :

19 R: and "the ETERNAL CITY↑"
20 (1.2)
21 AF: °Rome↑°=
22 AF: =°Rome↑°
23 R: [°Rome°
24 AF: [°Rome°
25 AM: {Rome}
26 R: what does "ETERNAL" MEAN↑
27 (0.8)
28 AM: for ever
→ 29 R: for ever + yeah + like-sometimes like + my grammar lessons
30 (0.7)
31 ((glousse)) [{}ok#] (.) ok
32 AM: [{}rit)]

Extrait 67 : Richard. « Eternal grammar lessons » : – auto-dérision lors de la présentation de soi.

568 Cf. volume d'annexes, § C. Richard – doc. 9, « Customer's complaints », page 6, phrase 4.

Richard et les apprenants réalisent une activité qui consiste à relier les noms d'un ensemble de villes du monde avec des phrases courtes présentant une information caractéristique de chaque ville⁵⁶⁹. Richard lit la phrase « eternal city » (ligne 19), ce qui fonctionne comme un premier mouvement ne désignant pas d'interlocuteur suivant précis ; deux participants s'auto-désignent pour répondre à la demande implicite de Richard (lignes 21 et 22), qui aussitôt valide leurs réponses dans un troisième mouvement (ligne 23) ; deux autres participants s'orientent vers la réponse proposée (lignes 24 et 25). En adhérant à un rôle de facilitateur Richard se focalise sur le sens de « eternal » : il déploie un premier mouvement qui ne désigne pas d'interlocuteur suivant (ligne 26) ; un participant satisfait la demande de Richard en déployant un deuxième mouvement (ligne 28), aussitôt accepté – troisième mouvement (ligne 29). Richard rebondit sur la réponse donnée par le participant en s'orientant vers une apparente fonction d'exemplification par la biais de laquelle il vise sa propre pratique d'enseignant (ligne 29). C'est Richard qui, quelques lignes plus tard, légitime le rire (ligne 31), vers lequel un participant s'oriente à la fin (ligne 32).

Plus haut, lorsque Richard présentait au groupe des informations sur son chien, nous avons montré comment les participants ont réagi par le rire. Contrairement à l'extrait « REM », les deux extraits que nous venons de proposer – « Awake, dictionary, conferences » et « Eternal grammar lessons » – ne comportent pas une réaction des participants par le rire aussi clairement manifestée : dans « Awake, dictionary, conferences » c'est un participant qui semble réagir, en gloussant, à l'orientation de Richard vers une certaine dérision, tandis que dans « Eternal grammar lessons » c'est Richard qui légitime le rire en riant, ce vers quoi un participant s'oriente aussi, notamment par le rire.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation Richard s'est prononcé par rapport à cette apparente fluctuation du rire chez les participants ; voici ses réactions lorsqu'il a été confronté à l'extrait « Eternal grammar lessons » – aux alentours de la ligne 30 :

« {this, ehm}, it's trying to **elicit** ((silence)) {then} context doesn't really work, 'cause **I've used** the word « like » ((silence)) **I** XXX been a little bit **more careful**, {if we're going to use} the word « like » here, « like » is quite **difficult, for, students** ((silence)) {should be} similar to [...] but there's the **joke**, that's why **I'm laughing and no one else is**, °cause {no one else has got it} ((silence)) which is fine, 'cause the lesson's finished° ((glousse)) ».

Richard reconnaît sa volonté de plaisanter – justifiée du fait que la fin de la rencontre soit proche⁵⁷⁰. Par ailleurs, il reconnaît que sa plaisanterie n'a pas eu l'effet voulu : il justifie le décalage entre la

569 Cf. volume d'annexes, § C. Richard – doc. 9, « Globe trotting », page 1, « lead in ».

570 L'évènement retranscrit dans l'extrait s'est déroulé entre 1:21:08 et 1:21:38, soit trois minutes avant la fin de la rencontre. L'enregistrement de la rencontre du 19 avril 2007 a eu une durée de 1:24:46, cf. volume d'annexes, § C. Richard.

réponse qu'il attendait et la réaction déployée par les participants de par la difficulté inhérente à la structure qu'il a choisie pour véhiculer son action (« like »). Enfin, Richard minimise l'importance de ce décalage en insistant sur le fait que la fin de la rencontre soit proche.

Petit bilan : l'orientation vers le rire de Richard.

Pour ce qui concerne l'extrait « Eternal grammar lessons », nous constatons dans les commentaires de Richard ci-dessus la manière dont il semble se représenter la plaisanterie et le rire vers lesquels il s'oriente éventuellement. Nous avons vu à plusieurs reprises comment Richard caractérise certaines de ses actions comme des plaisanteries ; les extraits analysés jusqu'ici suggèrent que ces plaisanteries lui ont permis de formater une certaine présentation de soi. Par ailleurs, ces plaisanteries ont légitimé le rire comme réaction séquentiellement pertinente mise à la disposition des participants⁵⁷¹ : le rire des participants semble pour Richard une attente, une réaction légitime – voire naturelle, car attendue – à certaines des actions qu'il a déployées. Lorsque ce rire est absent c'est Richard lui-même qui peut s'orienter vers sa légitimation – précisément en riant.

Nous proposons un dernier extrait où Richard s'oriente vers une certaine présentation de soi par le biais de laquelle il semble accomplir une projection du rire comme réaction rendue séquentiellement pertinente pour les participants :

```
→ 103   R:      WHEN I was younger I used to SPEAK in my SLEEP (0.4)
      104         I used to TALK + in my sleep (0.5)
→ 105         {>it was<} QUITE-ehm: (1.6)
      106         maybe quite dangerous too (0.5)
      107         ((éclat de [rire]) #XXX# + people would ask me questions
      108         {AM}:      [XXX
→ 109   R:      and I would answer (.) ((ri[t]) #(.))
      110         {AS}:      [{{(rient)}}
```

Extrait 68 :Richard. « Sleepwalkers and sleeptalkers » – le rire des participants comme attente interactionnelle légitime.

Richard adhère à un rôle de participant dans la mesure où il présente au groupe un épisode vraisemblablement tiré de son propre vécu (lignes 103 à 104). Cette orientation arrive à la suite d'un travail de facilitation assuré par Richard ; au cours de celui-ci une négociation a été accomplie à propos du sens de « sleepwalker » ; cette négociation s'est produite dans le cadre d'une réflexion collective qui portait sur une liste de mots élaborée par les participants en relation avec le thème des

⁵⁷¹ Cf. la notion de paire adjacente, § 1.3.2.

rêves, proposé par Richard⁵⁷². Une fois que Richard a précisé son passé comme « sleepwalker » (lignes 103 à 104) – ce qui lui accorde une certaine autorité – il s'oriente vers une caractérisation de son vécu comme somnambule qu'il décrit comme dangereux. Cette caractérisation est construite autour de trois silences (lignes 104 à 106) et suivie, d'abord, par le rire de Richard (ligne 107) et ensuite par une précision du caractère dangereux qu'il a proposé (lignes 107 et 109). Richard rit à nouveau (ligne 109) ; un groupe indéterminé de participants s'oriente vers le rire.

Les réactions de Richard à l'extrait au cours de l'entretien d'auto-confrontation semblent conforter l'idée que nous avons proposée à propos du rire comme phénomène légitime et légitimé au cours de la rencontre en classe de L2 - aux alentours des lignes 103 à 110 :

« okay, **I think** this bit here, XXX, **my laughter** {is about} the possibilities of what you can possibly say (.) when you're talking in your sleep, {and the type of secrets}, or, for example, that you may {lay out} ((silence)) and XXX {about the silence} for the **students** {who thought about it} too, so that was ((silence)) [...] **YEAH, I think** that's, that's that bit, there's a little bit of a gap, here, and **I say** it's quite dangerous, and there's a little bit of silence, and then, **I laugh** and **they** laugh ((silence)) whether or not **they're** laughing, with, with, whether or not **they** understand what **I'm** thinking, is another matter ».

Les commentaires de Richard en relation avec l'extrait « sleepwalkers » suggèrent, d'une part, sa volonté de provoquer le rire des participants et, d'autre part, que la manière choisie pour ce faire n'est pas le résultat du hasard mais est plutôt réfléchi : Richard propose une relation de cause à effet entre les silences autour desquels il construit son positionnement par rapport à « sleepwalkers » et le rire vers lequel il s'oriente plus tard. Richard laisse ainsi entendre qu'il dit sans dire, qu'il s'oriente vers la construction d'un implicite, d'un non-dit. Par ailleurs, il dit reconnaître dans le rire des participants une réaction à son propre rire : Richard caractérise la réaction des participants comme une paire adjacente (§ 1.3.2) séquentielle ; les participants ne peuvent pas comprendre l'implicite vers lequel Richard s'oriente. La réaction des participants par le rire est ainsi présentée comme une réponse pertinente au rire de Richard : le rire peut ne pas être un indice de compréhension, mais une forme d'acquiescement légitime produit par les participants par rapport au rire visible de Richard.

Nous avons trouvé un exemple ultérieur de l'orientation de Richard vers un non-dit à l'origine d'une orientation des participants vers le rire :

```

1      R:      <what's the word that we use for a very CLE:AR: + DREAM1>
2          (0.2)
3      {SU}:   ex-pli:cit=
4      {KR}:   =exPLIcit
5      R:      ex[PLICIT + hmm AH:=

```

572 Nous analyserons le reste de l'extrait lorsque nous nous intéresserons à l'exploitation du vécu des participants, § 6.3.2.

6 {AM}: [{XXX}
 7 AS: =(rires)
 → 8 R: EXPLICIT would ME:AN (0.2) some
 9 AS: ((ri[ent])
 10 R: [((rit)) #WELL: YEAH:# for example +
 11 explicit FILM (0.4)
 12 would children be able to see an explicit film;
 13 (0.5)
 14 {KR}: eh:
 15 (0.5)
 16 AF: hmm
 17 (0.3)
 18 R: probably NOT + probably got lots of VIOLENCE and SEX on it

Extrait 69 : Richard. « Explicit dream » – le non-dit comme orientation vers le rire.

L'extrait montre une réflexion collective qui porte sur une liste de mots élaborée par les participants en relation avec le thème des rêves proposé par Richard – non reproduit ici. En adhérant aux rôles d'organisateur et de facilitateur Richard déploie un premier mouvement qui oriente la réflexion vers « clear dream » (ligne 1). Aucun participant ne semble être désigné comme interlocuteur suivant ; c'est SU qui s'auto-désigne en déployant un deuxième mouvement par le biais duquel elle propose « explicit »⁵⁷³ (ligne 3) ; KR semble s'orienter aussitôt vers la proposition de SU (ligne 4). Richard déploie ensuite un troisième mouvement, apparemment d'évaluation, qui n'aboutit pas ; par ailleurs, Richard verbalise une apparente difficulté ponctuelle qui n'est pas explicitée (ligne 5). À la suite de cette évaluation non aboutie, un groupe indéterminé de participants s'oriente vers le rire (ligne 7). Richard déploie un ultérieur troisième mouvement par le biais duquel il se focalise sur le sens de « explicit » sans le développer (ligne 8) : la pertinence de « explicit » semble être remise en question – aucun participant n'a explicité pour l'instant cette apparente non-pertinence. À nouveau, un groupe indéterminé de participants réagit au troisième mouvement d'évaluation non abouti de Richard (ligne 8) en riant (ligne 9). Richard lui même s'oriente vers le rire (ligne 10) et acquiesce, en riant, un apparent implicite (« well yeah ») avant d'annoncer son adhésion à un rôle de facilitateur en se chargeant ponctuellement de remplir une fonction d'exemplification (« for example »⁵⁷⁴, ligne 10) ; sans avoir réussi à compléter le troisième mouvement d'évaluation par rapport à l'apparente non-pertinence de « explicit », Richard déploie un ultérieur premier mouvement par le biais duquel il propose une réflexion collective aux apprenants qui porte sur une situation imaginée (lignes 11 et 12). Aucune apprenant ne s'orientant clairement vers un deuxième mouvement (lignes 14 et 16) c'est Richard qui en propose un qui sert à préciser la non-pertinence de « explicit » (ligne 18). Enfin, Richard demeure ponctuellement dans un non-dit, ce qui sert à légitimer l'orientation vers le rire des participants.

573 Outre le sens de « explicite », « explicit » se réfère en anglais à des contenus sexuels ou de violence présentés d'une manière très détaillé, donc potentiellement offensive.

574 C'est une formule que nous avons associée à la fonction de mise en contexte et d'exemplification du recours au propre vécu accompli par Richard lors de certains de ses troisièmes mouvements (§ 6.3.1).

Petit bilan : l'orientation vers le rire chez Richard.

Les extraits que nous venons d'analyser suggèrent que le rire peut être une réaction pertinente chez les participants, sans être le résultat d'une négociation du sens aboutie pour autant (§ 2.1.1) : le rire semble être une fin en soi pour Richard, dissociable donc de la compréhension d'un message formulé avec des éléments de la L2. Nous allons voir plus tard (§ 6.3.3) comment Richard verbalise explicitement un certain droit de cité du rire, comment dans sa représentation de la communication avec les participants la plaisanterie et le rire relèvent d'une logique pertinente et compatible avec les activités qui sont accomplies au cours de la rencontre en classe de L2. Nous explorons d'abord le recours par Richard au vécu des participants.

6.3.2. Exploitation du vécu des participants par Richard.

Nous avons avancé plus haut l'idée d'une réciprocité recherchée par Richard entre la présentation d'épisodes tirés de son propre vécu et la sollicitation auprès des apprenants pour qu'ils partagent le leur. Nous venons de voir que la présentation du propre vécu accomplie par Richard peut remplir une fonction d'exemplification et de mise en contexte ; Richard se sert aussi de son vécu pour donner, face aux participants, une certaine image de soi qui ressemble parfois à de l'auto-dérision – elle sert à légitimer ponctuellement le rire. Quant au recours au vécu des participants, il a aussi rempli ponctuellement une fonction d'exemplification et de mise en contexte ; en voici un exemple :

```

1      KR:   what about walksleep↑
2          (0.6)
3      R:    a-HA:
4      KR:   yeah
5          (0.3)
6      R:    WALKSLEEPING↑=
7      KR:   =sleeping walk=
8      R:    =[sleep↑ + #sleep# walking=
9      AM2:  [{sleeping walk}
10     AM2:  =sleep walking=
11     AM3:  =sleep walking
12     {AM}:  (.) ((glousse))
13     {R}:   ((tableau, 2.9)) sleep walking (0.7)
→ 14     can you explain what THAT is↑ (0.2) you're going to say walk in
15     your sleep {aren't you}
16     KR:   ((glousse))
17     AS:   ((rient))
18         (0.6)
19     KR:   ehm:
20     SU:   nobody {know} (0.2) nobody knows + eh: (0.2)
21     he-{either} he is-ehm {sleeping + walking}
22     R:    hmm
23         (0.7)
24     SU:   {so}
25         (0.4)

```

26 KR: eh: (0.4)
 27 yeah but-ehm-just-MY QUESTION about-ehm +
 28 sleep walking if-eh: somebody eh: (0.2)
 29 walks eh:: + when he sleep and: eh: (0.4)
 30 does he eh: (0.3) eh-DREAM on this eh:
 31 R: YEAH [XXX
 32 KR: [XXX about=
 33 R: =I think your question is what STAGE of <sleeping> is this=
 34 KR: =a-[ha
 35 R: [is it-is it REM sleep↑=
 36 KR: =yeah=
 37 R: =ye[ah
 38 AF: [°XX[X°
 39 {KR}: [XXX=
 → 40 R: =(>does anybody know↑<) °XXX°
 41 (0.3)
 → 42 AV: I think they-they can=
 43 R: =XXX↑=
 44 AV: =speak when they walk=
 45 R: =REALLY↑=
 46 AV: =({because} I know {someone})=
 47 AF: =hmm=
 48 R: =that you know=
 49 AF: =[(glousse)]=
 50 R: =in-in your home country↑ + in Saudi Arabia + yeah↑=
 51 {AV}: =XXX=-
 52 R: =what [do-what + what do they DO↑=
 53 {AV}: [{she-} {she-} =she's MY cousin
 54 R: your [cousin + what does she do-what does she [do↑-{°does she°}
 55 AF: [(glousse))
 56 AV: [she {walk}
 57 she walk + and I have to look for {her}
 58 R: ((glousse))
 59 AV: XXX {I have to look} #XXX#=
 60 R: =SHE WALKS OUT↑
 61 AV: {°hmm°}
 62 R: and where does she-where does she GO:↑
 63 (0.2)
 64 {AF}: {hmm}=
 65 AV: =I don't know
 66 (0.7)
 67 R: {°yeah:°} + probably {go on straight [walking °or something°
 68 AV: [and she speak
 69 and she [{speak}=
 70 AF: [((rit))
 71 R: =what↑=-
 72 AV: =while she walk=
 73 R: =what type of things does she say↑
 74 (0.7)
 75 AV: XXX {to} anyone and XXX like that XXX {some people}
 76 R: ((d'une voix grave et profonde)) ohhhh:
 77 AV: and-[eh-{I}
 78 R: [{deep}-{deep psychological}
 79 AM: ((rit))
 80 {R}: {(glousse))}
 81 (0.3)
 82 AV: and I think-ehm other people scared
 83 (0.2)
 84 R: yeah OF COURSE °XX[X°
 85 {AF}: [(glou[sse))
 86 AV: [for me I'm scared + I just take her and
 87 (0.2)
 88 AS: ((ri[t))
 89 R: [XXX {you've seen [her very finest↑}
 90 {AF}: [XXX
 91 {AV}: #yeah#=
 92 R: =°yeah°=
 93 {AF}: =[(glousse))}
 94 R: #I under[stand#
 95 {AF}: [((glousse)) (0.4)

Extrait 70 : Richard. « Sleepwalkers and sleeptalkers » – exploitation du vécu des apprenants comme exemplification.

L'extrait est tiré d'une activité de réflexion collective qui porte sur une liste de mots élaborée par les participants ; c'est Richard qui a commandé l'élaboration de cette liste aux participants, en précisant que les mots doivent avoir un lien avec le thème sur les rêves qu'il a proposé – non reproduit ici. La consigne donnée aux participants a ressemblé à « demandez ce que vous ne comprenez pas », ce qui a légitimé d'éventuelles auto-désignations accomplies par les participants : KR s'auto-désigne en proposant d'orienter la réflexion vers « walksleep » (ligne 1). Richard propose une négociation formelle (ligne 6) ; plusieurs participants prennent part à cette négociation (lignes 7 à 11), dont le résultat est finalement validé par Richard (ligne 13). Richard adhère ensuite à un rôle de facilitateur en demandant la collaboration d'un participant indéterminé – voire d'un groupe de participants (ligne 14). SU semble s'auto-désigner interlocutrice suivante (ligne 20) en s'orientant apparemment vers la demande de Richard (lignes 20 à 21 et 24). KR s'auto-désigne à nouveau (ligne 26), il précise la portée de son orientation originale (lignes 27 à 30). Richard propose une reformulation de la question nouvellement posée par KR (ligne 33 et 35) sans y répondre ; il cherche ensuite le concours du groupe (ligne 40). C'est AV qui s'auto-désigne interlocutrice suivante (ligne 42) : elle ne répond pas à la question de Richard, mais justifie son autorité (ligne 46) par rapport à l'élément sur lequel porte la réflexion collective en cours – «sleepwalking ». Un échange a lieu entre AV et Richard au long duquel Richard adhère à un rôle de facilitateur en enchaînant les premiers mouvements (lignes 45, 48, 50, 52, 54, 60, 62, 73, 89) adressés à AV ; ces mouvements suggèrent à la participante des voies de développement de son tour tout en la légitimant comme interlocutrice suivante⁵⁷⁵.

Outre la fonction d'exemplification, nous avons trouvé des occurrences où Richard a exploité le vécu des participants afin de s'orienter vers une certaine dérision : il s'agit d'une fonction annoncée plus haut (§ 6.3.1) lorsque nous avons analysé l'utilisation que Richard faisait de son propre vécu face aux participants.

Nos observations suggèrent que Richard s'est ponctuellement servi de ses connaissances sur le quotidien des participants afin de déployer des actions discursives ressemblant à de la dérision – en l'occurrence non pas de l'auto-dérision, mais de l'hétéro-dérision. En voici un exemple :

```

1      R:      XXX ((prénom d'un AM)) {(.)} {#XXX#} (.)
2      AS:      XXX absent
3              (0.5)
4      {KR}:    ABSENT
5              (0.3)
→ 6      R:      ABSENT + YEAH + {did he get out} dancing last night↑=

```

575 L'enchaînement des premiers mouvements accompli par Richard nous rappelle d'une pratique observée dans certains des actions de Janice (§ 6.2.1) et, à moindre échelle, dans certaines des actions de Candence (§ 6.1.1). Par ailleurs, il nous semble légitime de caractériser l'échange entre AV et Richard comme ressemblant à un certain étayage (§ 2.2.1).

7 AS: =probably
 8 (0.2)
 9 R: yeah + {(glousse)}
 10 AM: {(glousse)}
 11 (0.2)
 → 12 R: it's-it's Thursday {that'd-that'd} °XXX° + eh:-YS↑=
 13 {AM}: =XXX
 14 (1.5)

Extrait 71 : Richard. « Roll call » – exploitation du vécu des participants et hétéro-dérision.

Richard fait l'appel (ligne 1), l'absence d'un participant lui est confirmée par d'autres participants, dont KR (lignes 2 et 4). Richard adresse un premier mouvement, sans préciser d'interlocuteur suivant, par le biais duquel il propose une explication possible à cette absence : elle porte sur ce que le participant absent aurait fait la veille (ligne 6). Un nombre indéterminé de participants confirment l'explication proposée par Richard (ligne 7), qui la développe en la rapprochant de ce qui semblerait être une habitude chez le participant absent (ligne 12).

Nous avons constaté des résistances ponctuelles de la part des participants lorsque Richard les a sollicités à propos de leur vécu. En voici un exemple :

→ 10 R: YEAH↑ do you have (({tableau}, 0.3)) a REPEATED dream↑
 11 AF: yes
 12 AF: XXX
 13 R: hm-mm (.) {well}-ACTUALLY there's another word in English +
 14 {for} + reCURRENT=
 15 KR: =recurrent=
 16 AF: =recu[rrent]=
 17 {AM}: [XXX
 18 R: =it's ac-it's ACTUALLY the [SAME meaning
 19 {KR}: [°yes°
 20 °recurrent°=
 → 21 R: =°ok↑° (.) + do you have a recurrent DREAM↑
 22 (1.0)
 23 KR: eh:
 24 {R}: ((glousse))
 25 TS: sometimes
 26 KR: {from}-maybe from the PAST and then=
 27 R: =A-HA
 28 AM: {yeah} + now
 29 TS: yes sometimes
 → 30 R: which one (0.3) can you TELL me↑
 31 (0.9)
 32 TS: #no# ((glousse))
 → 33 R: {a-ha↑} is that + where you're a POP STAR↑
 34 AS: ((gloussent))
 35 R: ((rit)) (.) (2.8)
 36 it's a secret=
 37 TS: =maybe ((rit))
 38 AS: ((rit))
 39 R: ((rit))

Extrait 72 :Richard. « Recurrent dream » – sollicitation du vécu et résistance d'un participant.

L'extrait montre une activité de réflexion collective qui porte sur une liste de mots élaborée par les

participants en relation avec un thème proposé par Richard – les rêves⁵⁷⁶. Richard propose d'orienter la réflexion vers « repeated dream » (ligne 10) : il déploie un premier mouvement adressé à un participant indéterminé (ligne 10) ; deux participantes semblent s'orienter vers la demande de Richard, dont une le fait affirmativement (lignes 11 et 12). Ensuite, Richard adhère à un rôle de facilitateur en proposant de remplacer « repeated » par « recurrent », ce qui semble être pris en compte par plusieurs participants (lignes 13 à 20). Richard déploie un premier mouvement qui intègre la proposition qu'il vient de faire (ligne 21) ; ce mouvement ne semble pas s'adresser à un participant en particulier, si bien que trois participants semblent s'y orienter, dont KR et TS (lignes 23, 25, 26, 28, 29). Richard réagit aux orientations affirmatives de TS et KR en déployant un ultérieur premier mouvement (ligne 30). Après une courte pause Richard projette la légitimation d'un éventuel refus de collaboration de la part des participants ; la question que Richard pose après le silence semble remplir une fonction de vérification de la pertinence de sa question précédente (ligne 30). L'orientation négative de TS vers la demande de partage de son vécu est prise en compte par Richard (ligne 33) qui met aussitôt en place un double travail d'aménagement de la face : il aménage la sienne en déployant un ultérieur premier mouvement qui suggère la possibilité que le rêve de TS porte sur un contenu vraisemblablement compromettant pour le participant, dont Richard fait l'objet d'une nouvelle légitimation du rire (lignes 34 et 35). Ensuite, Richard aménage la face de TS en lui accordant le droit à son intimité, ce qui est formulé comme une demande de confirmation (ligne 36) partiellement satisfaite par le participant (ligne 37). L'échange est clos avec une nouvelle orientation vers le rire accomplie par Richard et un groupe indéterminé de participants (lignes 38 et 39).

Richard déploie quatre tentatives de recherche de réciprocité par rapport à la présentation du vécu occupant la place du premier mouvement (lignes 10, 21 30 et 33), dont une qui semble remplir une fonction d'hétéro-dérision (ligne 33). Il nous semble aussi que Richard s'oriente ponctuellement vers le non-dit comme élément structurant la communication avec les participants – et ce dans le but de légitimer une éventuelle orientation vers le rire. Nos observations suggèrent des occurrences fréquentes de premiers et troisièmes mouvements déployés par Richard formatés de manière à s'orienter vers cette hétéro-dérision (§ 5.2.3). C'est le point que nous allons essayer de défendre à présent.

6.3.3. Le rire comme fin légitime.

La résistance d'un participant à partager son propre vécu a amené Richard à une hétéro-dérision

⁵⁷⁶ Non reproduit ici.

pour le participant. Outre la désignation du locuteur suivant et le choix d'un thème, un premier mouvement a ponctuellement rempli une fonction de légitimation du rire parmi les participants. Quant au troisième mouvement, nos observations montrent qu'il peut remplir des fonctions autres que la facilitation de la communication – le maintien de l'intersubjectivité parmi les participants – ou encore celle de donner du retour aux participants par rapport à la pertinence de leur prestation, voire à sa correction formelle. En voici un premier exemple :

```

1      R:      <CHALLENGE↑> + hmm: why is CHALLENGE associated with
2          DREAMS↑
3          (0.4)
4      SU:     because some dreams are XXX + so
5      R:      °ah::° {s[:]}
6      SU:     [XXX FOREVER + don't come TRUE + so {every} XXX
7          {with history} XXX {with a scientist} °XXX°
→ 8      R:     YEAH + remember to BREATHE + #ok↑#
9          ((ri[t]))
10     AS:     [((rient))]
11     R:     CHALLENGE + the PAST↑ the PRESENT↑ or the FUTURE↑

```

Extrait 73 : Richard. « Remember to breathe » – troisième mouvement non canonique.

L'extrait montre un échange entre Richard et SU au cours d'une réflexion collective qui porte sur une liste de mots élaborée par les participants en relation avec le thème des rêves annoncé par Richard – non reproduit ici. En déployant un premier mouvement qui ne semble pas désigner d'interlocuteur suivant, Richard oriente la réflexion vers « challenge », dont il demande à justifier le lien avec « dreams » (lignes 1 à 2). SU semble s'auto-désigner interlocutrice suivante ; en déployant un deuxième mouvement elle semble proposer un lien entre les deux éléments (lignes 4 et 6 à 7) ; la réponse de SU semble être prise en compte par Richard (ligne 8) qui aussitôt propose du retour à SU qui porte sur les conditions physiques dans lesquelles s'est matérialisée sa prestation (ligne 8) ; ce retour est suivi par le rire de Richard (ligne 9), vers lequel s'oriente aussitôt un groupe indéterminé de participants (ligne 10). Richard déploie un premier mouvement (ligne 11). L'extrait montre comment SU devient ponctuellement l'objet d'une légitimation de rire : la qualité formelle de sa prestation a été traitée par Richard comme risible, pouvant ainsi légitimer une orientation vers le rire.

L'extrait ci-dessous illustre un troisième mouvement déployé par Richard où, certes, il y a un retour sur la prestation d'un participant – jugée comme pertinente et conforme – mais aussi une évaluation ponctuelle du savoir-être du participant responsable de la production. Le résultat de cette évaluation semble être la légitimation du rire parmi les participants :

```

4      R:      =what was the word that we:↑ (0.5)
5          we FOUND for: (0.2) ACTUAL↑ remember in fact↑ + actually↑

```

```

6          (0.3)
7      {YS}: {ess}
8          (0.6)
9      AF:  eh[::
10     R:   [eSSENTIA[LLY + eSSENTially (0.3)
11     {AM}: [°XXX°
12     R:   remember we used↑ (1.1)
→ 13     very good
14     AF:  [((rit))
15     AM:  [((glousse))
→ 16     R:   {now YS} + I've never seen YOU awake beFORE
17     AM:  ((glou[sse])
18     R:   [((rit)) VERY GOOD
19     {AF}: [((rit))
20          (0.5)
→ 21     R:   WHAT did you have for BREAKFAST this MORNING↑
22          (0.5)
23     AF:  ((rit))=
24     {YS}: =dictionary
25     R:   {a} dictionary↑=
26     AF:  =(glousse)
27     R:   what did you have↑-what did you have XXX {did you have a}
28          cup of coffee↑
29          (0.3)
30     AM:  (.) ((glousse)) °°XXX°°
31          (1.0)
32     R:   no↑ + a cigarette↑
33     AS:  ((gloussent))=
→ 34     R:   =WHATEVER you HAD: + have TWO TOMORROW=
35     AF:  =(glou[sse])
36     R:   [#OK#↑ ((rit)) (0.2) #(.)# ((glousse)) (1.2)
37          <in the FOURTH ONE↑> + in th-the case + of a <VERY SERIOUS
38          [COMPLAINT> + are we looking for a VERB↑ a noun↑=

```

Extrait 74 : Richard. « Awake, dictionary, breakfast » – troisième mouvement non canonique.

L'extrait présente une activité de correction entamée à la suite d'une activité de compréhension orale – non reproduite ici. Richard s'oriente vers « actual »⁵⁷⁷, dont il demande un élément synonyme en déployant un premier mouvement (lignes 4 à 5). YS semble s'orienter vers la demande de Richard en déployant un deuxième mouvement apparemment non abouti (ligne 7). Dans un troisième mouvement, Richard complète la réponse de YS (ligne 10) en la mettant en relation avec une activité accomplie par le groupe lors d'une rencontre précédente (ligne 12) ; cette mise en relation n'aboutit pas, Richard déploie ensuite un troisième mouvement d'évaluation positive (ligne 13) qui est suivi du rire de deux participants (lignes 14 à 15). Richard demeure un instant dans le troisième mouvement d'évaluation : l'action de YS semble être d'autant plus pertinente que l'étonnement de Richard est grand (ligne 16 et 18). L'expression par Richard de cet étonnement (ligne 18) sert à renouveler un rire (lignes 17 à 19) légitimé auparavant (lignes 13 à 15). Le premier mouvement que Richard déploie ultérieurement (lignes 27 à 28) sert à explorer son étonnement face à la pertinence de la réponse de YS ; par ailleurs, de par le formatage du premier mouvement ultérieur de Richard, cette exploration projette une éventuelle orientation vers l'hétéro-dérision. Nous constatons le refus de YS de donner suite à la demande de Richard : YS déploie un deuxième mouvement qui fait référence à une plaisanterie récurrente connue par Richard et le groupe. C'est Richard qui nous a

⁵⁷⁷ Cf. volume d'annexes, § C. Richard – doc. 9, page 6, « Customer's complaints », phrase 3.

précisé ceci au cours de l'entretien d'auto-confrontation – aux alentours de la ligne 25 :

« that's a joke I told before, {a sort of running joke} ».

Nous revenons à l'analyse de l'extrait. Outre le recours par YS à une réponse qui relève de la connaissance partagée par le groupe (ligne 24), son refus de répondre se poursuit jusqu'à la fin du passage, alors que Richard relance le premier mouvement à deux reprises (lignes 27 à 28 et 32). Le refus de YS est minimisé par Richard : il déploie un dernier premier mouvement qui contribue à l'évaluation du savoir-être de YS (ligne 34). Enfin, Richard reprend l'activité de correction de l'activité en déployant un premier mouvement (lignes 37 à 38).

Outre l'évaluation du savoir-être d'un participant, le troisième mouvement déployé par Richard a pu servir à proposer une certaine image d'un participant, vraisemblablement imaginée par l'enseignant :

```

1      R:      what's the difference between <CHANGE and EXCHANGE↑> (0.3)
2          change is a NOUN + yeah↑
3          (1.1)
4      AM:      {it's when we're chan[ging] XXX
5      AF:      [XXX
6      AF2:     different coun[tries + {mo:ney}=
7      AM:      [XXX
8      AF:      ={'when you chan[ge°}
9      R:      [{ten [rupees]
10     AF:      [XXX [exchange
11     AM:      [different currencies
12     AM:      {exchan[ge] XXX {or} the processus {of} °XXX°
13     R:      [{yeah}
14          (0.6)
15     R:      fantastic + EXCHANGE is about the <PROCESS:>
16     AF:      hmm
17     R:      o:K↑ (0.2) the process of + I'll give you THIS↑ + if you
18          give me that-AS SU said-it COULD BE: (0.4) I'll give you
19          some Euros + you give me some POUNDS (0.6)
20          or + whatever
21     AF:      °XXX°↑
→ 22     R:      or it could BE + I'll give you: + a HORSE if you give me
23          two camels ((glou[sse)) (0.3) YEAH↑ (0.3)
24     AS:      [((rient))
25     R:      in Saudi Arabia XXX ((glousse)) [((rit))
26     AS:      [((rient))
27          (0.4)
→ 28     R:      °ok° I KNOW + SL is going to tell me about CAMELS {#IN THE
29          OLD [TIMES} XXX I CAN FEEL IT COMING# ((glousse))
30     AF:      [((rit))

```

Extrait 75 : Richard. « Horses and camels » – troisième mouvement et attribution d'une certaine image à un participant.

Richard s'oriente vers la différence entre « change » et « exchange » : il déploie un premier mouvement qui ne désigne pas d'interlocuteur suivant (ligne 1) et projette la voie d'un deuxième mouvement possible – formulé comme une demande de confirmation (ligne 2). Une négociation suit à laquelle participent plusieurs membres du groupe (lignes 4 à 13) ; elle sert à proposer de

manière collaborative une réponse, qui est validée par Richard à travers un troisième mouvement d'évaluation positive (ligne 15). Richard demeure dans ce troisième mouvement en adhérant à un rôle de facilitateur : il propose deux exemples (lignes 17 à 20) qui portent sur la réponse validée (ligne 15). Richard propose un exemple (lignes 22 à 23 et 25) auquel un groupe indéterminé de participants réagit en riant (ligne 24 et 26). Enfin, Richard *fait comme s'il*⁵⁷⁸ projetait un éventuel mouvement auprès de SL (lignes 28 à 29), si bien que la participation de celui-ci serait rendue séquentiellement pertinente par les références faites par Richard lors de son deuxième exemple⁵⁷⁹ (lignes 22 à 23 et 25). Le contenu du dernier mouvement de Richard ressemble à l'expression d'une crainte, tandis que son formatage comporte le rire de Richard, ce qui semble légitimer celui d'une participante (ligne 30).

Nous voudrions illustrer cette pratique de projection d'une certaine image d'un participant accomplie par Richard, dans le but de s'orienter vers une légitimation du rire, en présentant un ultérieur extrait court ci-après :

```

1      R:      and a dream↑ + positive or negative↑ (({tableau}))
2          (0.7)
3      AM:     {neutral}=
4      R:      =neutral
5      {KR}:   neutral
→ 6      R:      HI + GOOD EVENING {#(.)#}
7          (0.5)
→ 8      R:      [((rit)) I know you were doing your hair this morning
9          AS:   [((rient))
10     R:      I unders[tand
12     AS:           [((rient))
13     R:      don't worry I UNDERSTAND
14     AS:      ((rient))
15     R:      better than XXX {about it} I understand
15     (0.2)
16     AS:      ((rient))
17     R:      XXX + what's the opposite of PHYSIOLOGY↑

```

Extrait 76 : Richard. « Doing hair » – troisième mouvement et attribution d'une certaine image à un participant.

Richard a proposé une réflexion collective qui porte sur une liste de mots élaborée par les participants en relation au thème des rêves annoncé par Richard – non reproduit ici. Richard déploie un premier mouvement qui porte sur le sens de « dream » sans préciser d'interlocuteur suivant (ligne 1) ; un participant s'oriente vers cette demande en déployant un deuxième mouvement (ligne 3) aussitôt validé par Richard (ligne 4) et vers lequel KR s'oriente ultérieurement (ligne 5). L'arrivée d'un participant retardataire (ligne 6) est accueillie par Richard avec une formule de salutation qui ne correspond pas au moment de la journée⁵⁸⁰ ; cela annonce une éventuelle

578 Nous reviendrons plus tard sur cette pratique observée chez Richard de faire « comme si ».

579 Richard projette la possibilité que SL réponde aux allusions qu'il a faites sur le participant.

580 La rencontre a lieu le matin.

orientation de Richard vers l'hétéro-dérision, d'autant plus qu'il rit (ligne 7). Le rire ayant été légitimé – Richard et un groupe indéterminé de participants s'y orientent (lignes 9 et 10) – Richard minimise l'importance du retard du participant, d'abord *en faisant comme s'il* connaissait la raison (ligne 9) et ensuite *en faisant comme s'il* compatissait en soulignant l'importance de ce qui a empêché le participant d'arriver à l'heure, selon la raison proposée par Richard, et ce à trois reprises (lignes 11, 13 et 15). Les actions de Richard servent à renouveler la légitimation du rire, dans lequel demeure un groupe indéterminé de participants (lignes 10, 12, 14 et 17). Enfin, Richard déploie un premier mouvement par le biais duquel il s'oriente vers « physiology », ce qui sert à reprendre l'activité de réflexion collective portant sur la liste de mots (ligne 17).

Petit bilan : hétéro-dérision et création d'un vécu partagé avec les participants.

Les quatre extraits que nous venons d'analyser illustrent une pratique récurrente chez Richard : il se sert de ce qu'il connaît sur le quotidien des participants, voire de l'image qu'il en propose ponctuellement, afin de s'orienter vers des légitimations ponctuelles du rire lors d'un éventuel troisième mouvement – qui, en l'occurrence, ne remplit pas, voire pas seulement, une fonction d'évaluation de la prestation des participants. Nos observations montrent qu'outre le recours à ce qu'il connaît sur les participants, Richard a créé ponctuellement, dans le vif de l'interaction lors de la rencontre, des expériences communes, des « capsules de connaissances », qui ont aussitôt été partagées avec le groupe – et ce par rapport à un participant.

Richard s'est servi plus tard de ces souvenirs venant d'être créés afin de provoquer une orientation vers la légitimation du rire. C'est ce que nous souhaiterions illustrer en présentant les deux extraits suivants, dont voici le premier :

```

1      SU:    eh-the per-the person op-{operates} XXX {airplane}
2      R:     u-hu
3      SU:    what is {the job}†=
4      R:     =OH- the person who FLIES the airplanes†
5      SU:    {eh} + {flied}† + °XXX°
6      AF:    XXX
7          (0.4)
8      R:     ANYONE† + the person who flies a plane†=
9      AM:    =pilot=
10     AM:    =pilot=
11     AF:    =pilot
12     R:     pilot + yeah + pilot (0.7)
→ 13     do you want to {be PILOT†}
14     (0.4)
15     {SU}:  {(glou[sse])}
16     AM:    [XXX

```

```

17          (0.2)
18  R:      YEAH:
19  SU:      my dream
20          (0.6)
21  {AF}:    {(glou[sse])
→ 22  R:      [really + what's your master's degree in]
23          (0.3)
24  {SU}:    law=
25  AF:      =law
26  R:      hmm (0.2) [((rit))
27  AS:      [((rient))
28          (0.2)
→ 29  R:      (.) YEAH + {GOOD TO GO FOR YOUR DREAM} + [((rit))
30  AS:      [((rient))

```

Extrait 77 : Richard. « Good to go for your dream » – création du vécu dans le vif de l'action enseignante.

L'extrait montre la correction d'une activité de compréhension orale⁵⁸¹ ; SU déploie un premier mouvement par le biais duquel elle s'oriente vers une réflexion sur « pilot » (lignes 1 et 3). En adhérant aux rôles d'organisateur et de facilitateur, Richard sollicite la participation du reste du groupe afin de proposer une réponse (ligne 8) qui est finalement produite (lignes 9 à 11) et validée par Richard (ligne 12). Richard déploie un premier mouvement adressé spécifiquement à SU (ligne 13) qui porte sur la demande préalable de celle-ci (lignes 1 et 3). SU répond affirmativement ; le formatage de son deuxième mouvement comporte un certain lien émotionnel – le métier de pilote semble lui tenir à cœur (ligne 19). Richard enchaîne un premier mouvement adressé à SU (ligne 22) auquel elle donne suite (ligne 24). Enfin, Richard projette une chute⁵⁸² (Hetzron, 1991 ; Oring, 1989 ; 2003) par le biais d'un non-dit (ligne 26), ce qui sert à légitimer le rire, vers lequel un groupe indéterminé de participants s'oriente (ligne 27). La chute projetée est verbalisée lorsque Richard déploie un troisième mouvement (ligne 29) *en faisant comme s'il* encourageait SU, mais qui remet en fait en question la viabilité du « rêve » de la participante – il y aurait un trop grand décalage entre la formation qu'elle affirme avoir suivie et son rêve. Ce troisième mouvement, par le biais duquel Richard exprime implicitement ses réserves par rapport au rêve annoncé par SU sert enfin à renouveler la légitimation du rire, vers lequel un groupe indéterminé de participants s'oriente encore une fois (ligne 30).

Plus tard, au cours de cette rencontre, Richard s'est référé à nouveau au rêve de SU : il a mobilisé cette connaissance partagée par le groupe – c'est dans le vif de l'interaction avec le groupe qu'elle a été récemment créée – afin de répondre à une observation faite par KR :

```

1  R:      yeah I know it's not very {c}-I KNOW I KNOW IT SHOULD BE in
2          colour + I understand
3  KR:     {we} need someone-eh: specialist in:-eh: AIRlines

```

581 Cf. volume d'annexes, § C. Richard – doc. 9, page 6, « Customers' complaints ».

582 Dans un numéro spécial dédié à l'analyse de l'humour par la linguistique cognitive, Veale, Feyaerts et Brône (2006) décortiquent le fonctionnement de la blague et de la chute. Les auteurs proposent deux étapes fondamentales, l'incongruité et la résolution.

4 becau[se this [XXX
5 AS: [((rient))
6 AM: [((rit))
7 AM: {there's a strange-[there's a strange sign here}
8 KR: [{because we couldn't find-eh:}
→ 9 R: WELL: PERHAPS in the FUTURE we can ask SU
10 when [she REALI[SES HER DREAMS: [{#XXX# ((rit))} yeah†
11 AF: [((rit))
12 {KR}: [{YEAH}
13 AM: [((rit))
14 {KR}: [YES

Extrait 78 : Richard. « Airline specialist » – troisième mouvement non canonique.

Richard s'excuse car les photocopies qu'il a distribuées – non reproduit ici – sont en noir et blanc (lignes 1 à 2) : ceci semble rendre plus difficile la tâche consignée aux participants de reconnaître les drapeaux qui sont présentés⁵⁸³. KR s'oriente vers la difficulté de la tâche évoquée par Richard en proposant une solution impossible dans les circonstances actuelles (lignes 3 à 4) ; cela sert à légitimer ponctuellement le rire parmi un groupe indéterminé de participants (lignes 5 et 6). Quelques lignes plus tard Richard s'oriente vers la proposition de KR en suggérant une autre solution – aussi impossible dans les circonstances actuelles – que Richard formule comme possible dans un futur précis dépendant de la capacité de SU à matérialiser son rêve (ligne 9 à 10) ; le propre Richard légitime le rire en riant (ligne 10), ce vers quoi s'orientent deux participants, tandis que KR semble s'orienter affirmativement vers la proposition de Richard (lignes 11 à 13).

Petit bilan : auto-dérision et hétéro-dérision chez Richard.

Les six extraits que nous venons d'analyser suggèrent que Richard recherche activement la construction d'un espace discursif où le rire aurait droit de cité : nous avons suggéré plus haut (§ 6.3.1 et § 6.3.2) que Richard se représente le rire comme une fin légitime face aux participants et dans le cadre de la rencontre en classe de L2 ; ce rire n'est pas nécessairement le résultat d'une négociation du sens aboutie, voire d'un traitement du sens : il peut correspondre à la capacité des participants à comprendre la manière dont quelque chose est dit, voire à leur capacité de reconnaître la légitimité du rire lors d'une situation ponctuelle. Autrement dit : leur capacité à comprendre que ce qu'il est attendu d'eux c'est qu'ils rient. Nous ne saurions décrire cette compétence comme exclusive d'une communauté de participants à une interaction exolingue censée développer leurs compétences dans une L2 particulière : il nous semble que l'orientation vers le rire par le rire, le rire qui semble se produire sans compréhension effective de l'action précédente, peut être un phénomène langagier propre aux interactions endolingues entre natifs (cf. Jefferson, Sacks et Schegloff, 1987).

583 Cf. volume d'annexes, § C. Richard – doc. 9, « Globe trotting », page 1, « lead in ».

Enfin, il nous semble que la capacité d'un participant, en l'occurrence un non-natif ayant engagé une interaction exolingue, à reconnaître les moments où il est attendu qu'il rit suppose sa capacité à comprendre efficacement le déroulement séquentiel d'une interaction – dont il peut ne pas comprendre certains détails du contenu.

Nous avons présenté l'idée d'une éventuelle orientation vers le rire, accomplie par les participants qui ne résulterait pas d'une négociation du sens aboutie, comme une lecture se dégageant de notre analyse des actions de Richard. Cette idée a été confirmée par Richard au cours de l'entretien d'auto-confrontation, lorsqu'il a été confronté à l'extrait ci-dessous :

```

1      R:      "which countries FLY these FLAGS↑ + A:"
2          (0.6)
3      AF:      °eh:° (0.3) India
4          (0.2)
5      R:      yeah (.) how do you-WHAT's the thing in the middle↑
6          (0.4)
7      AM:      {a} s::[ymbol
8      AM:      [{India}
9          (0.3)
10     AM:      {it's [India}
11     R:      [IT'S A SYMBOL + WELL DONE
12     AF:      #yeah# it's a [sun
13     R:      [of what↑
14     AM:      [XXX
15     AF:      [XXX
16     AM:      [the::
17     AF:      [XXX
18          (0.8)
19     AF:      it's not a SUN↑
20          (0.3)
21     AM:      XXX↑
22     AF:      {no}=
23     R:      =I th-I think it's a symbol of the Hin-HINDI reLIgion +
24          isn't it=
25     AM:      ={hmm}=
26     AM:      =hmm::
27     R:      [I think
28     AF:      [XXX {Hindu XXX}↑
29     R:      Hindu religion + yeah + Hindi +
30          Hindi's the adjective [and Hindu {is} the religion (0.3)
31     AF:      [XXX
32     R:      yeah↑ + {alright↑} (1.2)
→ 33     ((glou[sse)) #you look ve-you look like you know what
34     AS:      [((rient))
35     R:      [{you're talking about#} +
36     AS:      [((rient))
37     R:      see {if you} could have a BEARD +
38          you'd [look like a philosopher XXX eh:: TS-TS's been (0.4)
39     AS:      [((gloussent))

```

Extrait 79 : Richard. « Philosopher's beard » – légitimation du rire en troisième mouvement.

L'extrait montre la correction d'une activité où quatre drapeaux doivent être associés à des nombres de pays⁵⁸⁴. Une fois que la première association a été faite (lignes 1 à 5), Richard déploie un premier

584 Cf. volume d'annexes, doc. 9, « Globe trotting », page 1, « Lead-in ».

mouvement par le biais duquel il se focalise sur le symbole qui apparaît sur le premier drapeau (ligne 5) ; une négociation suit à laquelle participent plusieurs membres du groupe (lignes 7 à 28) et au cours de laquelle Richard adhère à un rôle de facilitateur, éventuellement déployant d'autres premiers mouvements d'approfondissement⁵⁸⁵ (ligne 13), jusqu'à ce qu'il valide, par le biais d'un troisième mouvement, le résultat trouvé de manière collaborative (lignes 29 à 32). Richard déploie ensuite un premier mouvement qui semble adressé à TS : il sert à évaluer le savoir-être du participant – vraisemblablement par rapport à sa participation dans la négociation – ainsi qu'à en proposer une certaine image, le tout cherchant à provoquer une orientation vers le rire, ce à quoi s'oriente un groupe indéterminé de participants (ligne 36).

Lorsque Richard a été confronté à l'extrait, il a affirmé que le rire peut relever d'une certaine logique propre qui serait dissociable d'une compréhension du contenu. Le rire des participants semble donc pour Richard une réponse pertinente qui ne requiert que ceux-ci aient compris le sens d'une production donnée – aux alentours des lignes 32 à 40 :

« yeah ((silence)) ehm ((silence)) #yeah##, I mean, that's **completely incomprehensible to them**, of course, yeah↑, “see if you {have} a beard you look like XXX”, that's XXX English ((silence)) [...] well, **I think** ((silence)) I think **they are supposed #to LAUGH#** ((silence)) [...] yeah, yeah, **I think they do** because **I think they're used to the style** ».

Ces commentaires confortent partiellement notre proposition par rapport à la légitimité que Richard accorderait au rire dans le cadre de la rencontre en classe de L2 : outre la facilitation de l'apprentissage d'une L2, l'activité au cours de cette rencontre peut ponctuellement relever d'une légitimation du rire. Par ailleurs, Richard évoque l'idée d'un style⁵⁸⁶, le sien, qui serait reconnaissable par les participants – ils seraient capables d'adapter leur comportement ponctuel aux attentes que ce style projeterait.

6.3.4. Retour sur le style d'enseignant de Richard à la lumière des analyses proposées.

Nous avons caractérisé la fonction récurrente de légitimation du rire des troisièmes mouvements déployés par Richard : il a ponctuellement eu recours à ce qu'il connaissait sur le quotidien des participants, voire sur leur parcours ; il a proposé une certaine image d'un participant particulier ; enfin, face au reste de participants et dans le vif de l'interaction avec ceux-ci, il a pu créer une expérience, par rapport à un participant, sur laquelle il est revenu ultérieurement, toujours dans le

585 Nous avons proposé cette pratique comme caractéristique de l'action enseignante de Janice (§ 6.2.1)

586 Nous avons vu plus haut (§ 5.1.2) que Candence, Marie-Fabienne et Naomi se sont orientées vers l'idée de « style » au cours de l'entretien semi-directif, ce qui ne fut pas le cas de Richard. Il s'est orienté vers cette idée au cours de l'entretien d'auto-confrontation.

but de s'orienter vers une légitimation du rire.

Certains des commentaires de Richard lors l'entretien d'auto-confrontation suggèrent qu'il se représente l'orientation vers le rire comme une fin, voire une activité, légitime dans le cadre de la rencontre en classe de L2 : selon Richard, le rire comme activité n'est pas nécessairement le résultat d'une négociation, voire d'un traitement, du sens abouti⁵⁸⁷. Cette légitimation du rire nous semble cohérente avec les idées exprimées par Richard en relation avec l'ambiance qu'il cherche à favoriser lors de la rencontre en classe de L2 : Richard décrit cette ambiance comme non menaçante, voire éventuellement drôle (§ 5.1). Nous voudrions proposer l'orientation vers le rire observée chez Richard comme une pratique caractéristique de son savoir-être enseignant : elle élargirait la notion d'ambiance décrite par la littérature en didactique des L2 et en linguistique appliquée à laquelle nous nous sommes référé (§ 3.3.1), en ce sens qu'elle rendrait légitime des fins non strictement institutionnelles – notamment le rire, qui pourrait ponctuellement être dissocié de l'activité d'apprentissage d'une L2. Nous avons caractérisé certaines des actions déployées par Richard, lorsqu'il interagit avec les participants, en termes de « comme si »⁵⁸⁸ : l'analyse du formatage choisi par Richard pour matérialiser certaines de ses actions suggère qu'il a parfois cherché à faire comprendre autre chose que ce qu'il a dit, éventuellement le contraire⁵⁸⁹, et ce dans le but de légitimer une orientation vers le rire. Nous avons aussi signalé la manière dont Richard s'est ponctuellement appuyé sur des implicites qu'il a suggérés par des non-dits. Nous avons montré, par le biais d'une analyse systématique, que ces pratiques seraient typiques de l'action enseignante de Richard, qu'elles seraient des traits de style caractéristiques de son savoir-être enseignant. Un deuxième trait caractéristique de la gestion des relations inter-personnelles entre Richard et les participants relève de son rôle comme dépositaire de la mémoire collective du groupe (Bigot, 2002 : 75), ainsi que de la manière dont il se sert de celle-ci – notamment afin de créer des séquences latérales permettant l'orientation vers le rire. Selon Jefferson (1972 : 294) une séquence latérale est ressentie comme une occurrence qui ne semble pas faire partie de l'activité au cours de laquelle elle se manifeste et qu'elle interrompt momentanément : pour ce qui concerne l'orientation de Richard vers le rire, nous estimons qu'il met en attente l'activité institutionnelle de réflexion collective encadrée sur la L2.

587 Les participants peuvent rire sans comprendre pour autant les éléments langagiers de la L2 mobilisés par Richard alors qu'ils s'orientent vers le rire.

588 Cicurel (1991 : 266) parle d'un état communicationnel parmi les participants à la rencontre en classe accompli par le biais d'une attitude « comme si » ; or, Cicurel (ibid.) parle d'actions dont le but serait pédagogique, tandis que notre référence à l'attitude « comme si » porte plutôt sur l'orientation de l'enseignant, en l'occurrence Richard, vers une légitimation du rire – dissociée momentanément donc d'un but pédagogique quelconque. Dans son analyse post-grécienne de l'ironie, Wilson (2006 : 1734) propose une fonction de farce (« pretence » en anglais original) à travers laquelle le locuteur fait comme s'il agissait d'une certaine manière – à laquelle il adhère le temps de s'orienter vers une expression ironique ponctuelle.

589 Ce que certains appelleraient de l'ironie – cf. Attardo (2000).

Les éventuelles orientations de Richard vers une légitimation du rire se sont matérialisées, certes, par le biais de schémas IRF systématiques et reconnaissables ; or, il nous semble que ces actions ont porté davantage sur le développement d'une certaine ambiance qu'elles n'ont servi à favoriser une réflexion sur un éventuel objet d'apprentissage – en l'occurrence une L2. Par le biais du schéma IRF, Richard a exemplifié et mis en contexte, il a relancé des participants et les a corrigés, il a évalué leur savoir-être et a ouvert des séquences latérales. Il nous semble juste d'affirmer que plus Richard a favorisé le glissement vers des séquences latérales, plus il s'est donné les moyens de s'orienter vers une légitimation du rire, et de s'éloigner donc de l'activité institutionnelle – notamment la réflexion sur la L2. Ce faisant, il a souvent créé des espaces au cœur de l'interaction où il s'est orienté vers une certaine présentation de soi matérialisée autour de comportements qui ne semblent correspondre ni aux fonctions ni aux rôles canoniques – organisateur, facilitateur et participant.

Le style d'enseignant de Richard a été synthétisé plus haut (§ 5.1.4) comme « non congruent », « ouvert », « nomade », « émotionnel », « attentionné », « engageant », « motivant », « non réflexif » et « réservé » ; il nous semble que certaines des analyses que nous venons de proposer correspondent à certains des principes verbalisés par Richards lors de l'entretien semi-directif, résumés dans ces huit adjectifs-ci. Pour ce qui concerne sa personne, Richard a dit ne montrer aux apprenants que ce qui serait souhaitable pour le groupe et pour lui-même ; nous avons décrit ce principe comme relevant d'un style « non congruent ». Par ailleurs, Richard a affirmé chercher à favoriser une certaine ambiance, pas nécessairement drôle, mais certainement non menaçante, ce que nous avons caractérisé comme relevant d'un style « motivant ». Nous estimons que la recherche active du rire que nous avons justifiée tout au long de nos analyses, d'une part, et le recours systématique au propre vécu et au vécu des participants, d'autre part, correspondent à ces deux principes de non-congruence et de motivation. Ainsi, pour ce qui concerne les rôles pris par Richard lorsqu'il a interagit avec les participants au cours de la rencontre, il nous semble juste d'affirmer que son comportement suggère qu'il s'est orienté :

- vers un rôle d'organisateur (§ 3.2.1.1) dans la mesure où il se charge de choisir un thème, ainsi que de désigner un interlocuteur suivant ;
- vers un rôle de facilitateur (§ 3.2.1.2) car c'est lui qui assure le maintien de l'intersubjectivité parmi les participants ;
- vers un rôle de participant (§ 3.2.1.3) lorsqu'il présente au groupe des épisodes vraisemblablement tirés de son propre vécu.

Nous avons montré comment, au cours de la rencontre en classe de L2, Richard recherche

activement une orientation vers la légitimation du rire. Cela serait d'autant plus probable qu'il affirme se représenter ce rire comme une fin légitime lors de la rencontre. En effet, sa pratique fréquente de suggérer le contraire de ce qu'il verbalise d'une part, et ses évaluations du savoir-être de certains participants d'autre part, servent à tisser un personnage dont l'identité nous semble d'autant plus reconnaissable qu'elle semble éloignée des fonctions institutionnalisées associées aux trois rôles canoniques de l'enseignant que nous venons de préciser ci-dessus.

6.4. Orientations non institutionnelles au cours de la rencontre en classe de L2 : un premier bilan.

Les activités vers lesquelles s'orientent les participants à une rencontre en classe de L2 ainsi que les manières dont ils s'orientent vers celles-ci sont déterminées, d'une part, par les objectifs de rencontre et, d'autre part, mais aussi par l'attitude de chaque participant, y compris l'enseignant, face à ces objectifs et face au reste des participants. Les trois études de cas qui viennent d'être proposées illustrent les circonstances particulières dans lesquelles se sont déroulées une série de rencontres en classe de L2, telles qu'elles ont été co-construites par tous les participants. Il a été question de caractériser la manière singulière dont Candence, Janice et Richard ont négocié leur participation à ces rencontres en fonction de leur savoir-être d'enseignant.

Nos analyses suggèrent trois savoir-être enseignant distincts et singuliers. L'analyse des actions de Candence, ainsi que du dire sur son faire, suggèrent le poids de l'institution sur sa prestation : Candence a souvent adhéré aux rôles d'organisatrice et de facilitatrice, son attention a porté sur le maintien de l'intersubjectivité parmi les participants ainsi que sur la réflexion autour des aspects de la L2. L'interaction co-construite entre Candence et le groupe de participants a souvent donné lieu à des cycles co-construits par tous les participants, au bout desquels un but semble avoir été atteint : ces cycles ont éventuellement intégré de séquences latérales entraînant des objectifs intermédiaires, qui ont rempli une fonction de facilitation ponctuelle nécessaire pour pouvoir atteindre des objectifs ultérieurs. Le dire sur le propre faire de Candence va dans le sens de la caractérisation d'une pratique enseignante raisonnée et ressentie en fonction d'un objectif institutionnel que l'enseignante ne semble jamais perdre de vue : faire en sorte que les participants atteignent le niveau requis pour intégrer une formation supérieure universitaire, et ce en respectant un type d'activité institutionnalisée – l'orientation vers une réflexion sur la L2.

Nos observations auprès de Janice ont montré des interactions co-construites par le biais de cycles courts, au fil desquels des occasions interactionnelles se sont créées (que les participants ont éventuellement saisies) lorsqu'elle a relancé un thème commun auprès de la totalité des participants, ou lorsqu'elle s'est auto-désignée comme interlocutrice suivante afin de se prononcer par rapport à un thème d'abord soumis au deuxième mouvement des participants. Ces occasions saisies ont servi à suggérer de nouvelles voies vers lesquelles la communication a été acheminée – à nouveau, notamment par le biais d'un choix du thème, souvent opéré par Janice. La communication entre Janice et les participants a été institutionnelle en ce sens qu'elle s'est construite sur la base

d'échanges ressemblant structurellement à des schémas IRF ; ces échanges ont entraîné un partage souvent inégal des droits interactionnels. L'absence d'un but institutionnel explicite – la formation animée par Janice ne préparait pas à ce que les participants intègrent une formation supérieure universitaire – semble avoir contribué à ce que la communication entre Janice et les participants se construise, non pas en fonction d'un objectif préalable défini, mais plutôt en fonction d'objectifs qui sont apparus au fur et à mesure de la rencontre.

L'étude de cas de Richard a révélé un savoir-être enseignant dont la caractéristique la plus saillante a été de favoriser la légitimation du rire – sans perdre de vue pour autant la finalité institutionnelle de la rencontre. Les interactions observées dans le cadre des rencontres animées par Richard semblent avoir donné lieu à des aller-retours, parfois courts et rapides, à travers lesquels des séquences latérales ont été explorées, avant de retourner à une séquence principale menant vers un objectif vraisemblablement institutionnel – la réflexion autour d'un aspect de la L2, la complétion d'une tâche, voire d'une activité.

Le type de savoir-être enseignant matérialisé⁵⁹⁰ par chaque enseignant est partiellement déterminé par les objectifs, en l'occurrence institutionnels, de la rencontre : nous avons observé Candence adhérer aux rôles d'organisatrice et de facilitatrice plus souvent qu'elle n'a adhéré au rôle de participante ; ceci est un indice de la manière dont le savoir-être enseignant de Candence s'est ponctuellement adapté à une situation d'enseignement perçue, voire décrite, comme très institutionnalisée⁵⁹¹. Quant à Janice, nous avons suggéré comment les actions qu'elle a déployées correspondaient efficacement à une formation dont les deux objectifs principaux consistaient, selon l'enseignante, dans le développement d'un réseau social et dans l'optimisation de l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles permettant une certaine intégration dans le pays des participants. Cependant, confrontée aux actions dont nous avons été témoin, lors de l'entretien d'auto-confrontation, Janice s'est montrée critique vis-à-vis de sa propre prestation. Nous avons caractérisé cette réaction comme une tension possible entre un savoir-être enseignant idéal, proche d'un enseignement institutionnalisé, et un savoir-être enseignant situé, en l'occurrence pouvant accueillir des comportements moins, voire non, institutionnalisés – celui qui s'est matérialisé au cours des deux observations que nous avons réalisées auprès de Janice.

Les études de cas de Candence, Janice et Richard ont servi à illustrer leur éventuelle orientation

590 Le savoir-être enseignant serait observable à partir des actions déployées par les enseignants au cours de la rencontre.

591 Candence a insisté à plusieurs reprises sur les exigences et les atteintes de l'institution envers elle : elles ont limité, d'après elle, son répertoire identitaire – notamment les possibilités d'expression de son savoir-être enseignant dans le cadre des observations que nous avons réalisées.

vers des activités non institutionnelles – des activités qui, pour ce qui concerne l'enseignant, ne relèveraient donc directement d'aucun des trois rôles canoniques considérés par la littérature en didactique des L2 et en linguistique appliquée. Nous avons proposé que l'éventuelle orientation vers des activités non institutionnelles serait caractérisée par un formatage particulier. Par le biais de ces activités, l'enseignant peut exercer un contrôle sur la prise de parole des participants, et ce pour des raisons qui relèvent de ses principes pédagogiques – notamment la non-pertinence de la production d'un participant, un souci de partage égal du temps de parole parmi tous les participants, ou l'envie de passer à une étape ultérieure selon le plan préalable. Or, la désaffiliation peut éventuellement se matérialiser selon un formatage qui mobilise des facettes, en l'occurrence de l'enseignant, qui vont au delà des trois rôles canoniques ; ces éventuelles facettes peuvent être associées à des fins aussi non institutionnelles (notamment la légitimation du rire). Ainsi, ce n'est pas la légitimation du rire, voire l'activité de rire, qui serait non institutionnelle dans le cadre de la rencontre en classe de L2, mais ce que l'enseignant met en place afin de s'orienter vers cette légitimation du rire – notamment la remise en question du savoir-être d'un participant, l'exploitation des connaissances qu'a l'enseignant par rapport au quotidien des participants, l'utilisation du vécu propre et de celui des participants. La décision de l'enseignant d'exploiter, ou pas, ce qu'il connaît sur sa propre personne, voire sur le reste de participants, et la manière dont cette connaissance est éventuellement exploitée, le formatage donnée à l'utilisation de cette connaissance, en disent long sur le savoir-être d'un enseignant, sur la manière dont il se représente sa participation à la rencontre, face aux apprenants, sur ce qui est possible est impossible, pertinent et non pertinent – bref, sur son style, voire sur la pertinence de son style au cours d'une activité située.

Nous entamons à présent le dernier volet de notre partie d'analyse : nous nous intéressons d'une manière plus concise à l'analyse des actions déployées par Marie-Fabienne et Naomi, dans le terrain français, et de Cristóbal et Marte, dans le terrain espagnol, au cours des rencontres que nous avons observées. Les phénomènes que nous venons de rappeler – désaffiliation, exploitation du vécu et orientation vers la légitimation du rire – serviront de fil conducteur.

6.5. Compléter le cercle : qu'y a-t-il du non institutionnel chez Marie-Fabienne, Naomi, Cristóbal et Marta ?

6.5.1. Le non-dit et la désaffiliation chez Marie-Fabienne.

Nous avons observé Marie-Fabienne, enseignante de français à l'Université Paris III, face à un groupe d'entre 15 et 18 participants adultes et jeunes adultes⁵⁹², dont certains comptaient faire des études supérieures en France⁵⁹³. La formation animée par Marie-Fabienne préparait à l'obtention du diplôme DELF A1-A2. Nous avons assisté à deux rencontres, le 16 et le 23 novembre 2007 : chaque rencontre a duré quatre heures et a été divisée en deux moitiés par une pause de dix minutes environ ; comme nous l'avions convenu avec Marie-Fabienne (§ 4.2.3) nous avons assisté à la première moitié de chaque rencontre.

Au cours de nos observations nous avons remarqué le recours systématique de certains participants à l'auto-désignation. Bien que nous ayons constaté comment Marie-Fabienne désignait parfois un participant afin qu'il s'oriente vers une réponse, ou bien pour qu'il pose une question à un autre membre, l'auto-désignation semble avoir été le mode de participation privilégié par Marie-Fabienne ainsi que par une partie du groupe. Le recours à l'auto-désignation a souvent conduit à ce que plus d'un participant intervienne à la fois : nos données montrent des chevauchements fréquents, ainsi que des échanges locaux ayant parfois lieu parmi plusieurs participants en dehors du thème, voire de l'ordre, vers lesquels Marie-Fabienne s'est ponctuellement orientée en adhérant à un rôle d'organisatrice de la communication. En voici un exemple :

```

59   MF:          [un clip + c'est::↑ (1.3)
60     c'est quoi↑ un clip:↑
61     (1.0)
→ 62   MR:      eh: c'est un pe[tit↑ + his:toire↑ + un petite histoire-eh:
→ 63     {DM}:          [°XXX°
→ 64   MR:      avec une musique-avec {°une musique°}
65     (0.3)
66   MF:      UNE: PETI[TE HISTOIRE AVEC DE LA MUSIQUE=
67     {IK}:          [{explication XXX}
68     {AR}:      =XX[X
→ 69     {IK}:          [{explication de musique [+ ou XXX↑
70     AM:          [hmm::
→ 71     {AR}:      un petit film=
72     AM:      ={petit [film}
73   MF:          [UN PE[TIT FILM
           ->MF avance penchée vers AR<-

```

592 Nous n'avons pas eu de précisions concernant l'âge des participants : notre impression a été que la plupart avaient moins de 30 ans, à l'exception près de DM et CM. 15 participants étaient présents lors de la rencontre du 16 novembre 2007, 18 le 23 novembre 2007.

593 IG souhaitait intégrer l'ENS Louis-Lumière, tandis que EL comptait faire des études d'économie internationale.

→ 74 {IK}: [un petit film
 75 AM: [XXX
 76 AR: oui
 77 AF: { *musical* } film
 78 AR: avec {une} musique
 79 MF: avec↑
 →MF acquiesce<-
 → 80 AR: avec {son} musique-A[VEC SA musique
 81 MF: [avec sa musique
 82 (0.2)
 83 {AR}: {hm-[mm}
 84 MF: [un petit film:↑ + avec une chanson:↑ et [une musique
 85 QN: [oui
 86 MF: {hein↑} [XXX {c'est ça}

Extrait 80 : Marie-Fabienne. « Clip » – auto-désignation des participants et chevauchements.

Marie-Fabienne déploie un premier mouvement sans désigner un interlocuteur suivant (lignes 59 à 60). Entre les lignes 62 et 83, plusieurs participants, dont MR, IK et AR, s'auto-désignent en déployant des deuxièmes mouvements proposant des orientations ponctuelles – notamment « histoire » (MR, lignes 62 et 64), « explication » (IK, ligne 67), « petit film » (AR, ligne 71), « musique » (AR, ligne 80) – prises en compte par Marie-Fabienne (lignes 66, 73, 80), qui s'oriente ensuite vers un dernier troisième mouvement (ligne 86) qui clôt la séquence.

Nous avons aussi constaté une exploitation fréquente du vécu des participants : Marie-Fabienne s'est souvent orientée vers des demandes adressées auprès de membres du groupe pour qu'ils délivrent des informations sur leur quotidien, sur leurs préférences, sur les habitudes, voire sur leurs projets. Ces sollicitations ont eu une fonction de mise en contexte, voire d'exemplification⁵⁹⁴. En voici une illustration :

10 MF: #SAMEDI DIMANCHE# c'est #quoi:#↑
 11 (0.4)
 12 {MR}: °week[end:°
 13 AF: [°{le} weekend°=
 14 AM: ={'c'est le [weekend°}
 15 MF: [c'est le weekend: (0.6)
 →MF tourne tête vers AS à gauche<-
 16 <QUESTION:> (0.7)
 17 <qu'est-ce:>↑
 →MR regarde AS à gauche, acquiesce<-
 18 (0.4)
 19 {IK}: °qu'est-ce que vous a[llez-qu'est-ce que vous allez-
 20 AF: [XXX
 21 {IK}: vous allez {faire}°
 22 (0.2)
 23 {TG}: qu'est-ce [que vous allez faire↑
 24 {AF}: [XXX
 25 (0.9)
 →MF regarde TG, acquiesce<-
 26 {TG}: le weekend
 → 27 MF: et ben-posez la question à quelqu'un + choisissez TG:
 → →MF tend bras droit vers TG<-

594 Comme c'était le cas de Janice (§ 5.2.2), de Richard (§ 5.2.3) et, à une moindre échelle, de Candence (§ 5.2.1).

28 (1.5)
 ->MF regarde TG, tend bras vers fond salle<-
 29 TG: CR
 30 (0.2)
 31 AF: ((ri[t])
 32 AF: [((rit))
 33 {CH}: ((glou[sse])
 34 TG: [qu'est-ce que tu vas faire↑ + le weekend
 ->MF avance vers milieu salle<-
 35 (0.2)
 36 MF: CE WEEKEND
 37 (0.2)
 38 TG: ce weekend
 39 (0.4)
 ->MF au milieu salle, regarde CH, mains au dos<-
 40 CR: ehm: (0.4) hmm:
 ->MF regarde MR et EL<-
 41 (0.8)
 42 {AF}: ((glousse))=
 ->MF regarde CR, bras derrière dos<-
 43 CR: =je: (0.2) je vais: visiter: (1.0)
 44 {les musées}
 45 (0.6)
 46 MF: AH BON↑
 ->MF pointe tête vers CH<-
 47 (0.2)
 48 CR: hm[m:
 → 49 MF: [c'est BIEN-ça:
 50 (0.2)

Extrait 81 : Marie-Fabienne. « Plans pour le weekend » – recours au vécu des participants.

Dans cet extrait Marie-Fabienne s'adresse au groupe en déployant un premier mouvement (ligne 10) auquel deux participants répondent en s'auto-désignant interlocuteurs suivants (lignes 13 et 14). Un premier mouvement est déployé par Marie-Fabienne (ligne 17) : il est présenté comme une question (ligne 16), vers laquelle IK et TG s'orientent en répondant (lignes 19 et 21 et 23). Marie-Fabienne s'adresse ensuite à TG, auprès de qui elle déploie un premier mouvement, le désignant interlocuteur suivant pour qu'il pose à un autre participant de son choix la question qui vient d'être produite (ligne 27). TG satisfait la demande de Marie-Fabienne, d'abord en choisissant le participant à qui il va s'adresser (ligne 29), ensuite en déployant un premier mouvement auprès de CR, le participant choisi (ligne 34). La réponse de CR, deuxième mouvement, arrive quelques lignes plus tard (lignes 43 à 44). Enfin, le troisième mouvement de Marie-Fabienne arrive lorsqu'elle déploie une évaluation positive par rapport à la réponse de CR (ligne 49).

La sollicitation par Marie-Fabienne du vécu des participants n'a pas connu de réciprocité de sa part ⁵⁹⁵ : nos données ne montrent qu'une seule occurrence où Marie-Fabienne s'est adressée au groupe pour lui faire part d'une circonstance – vraisemblablement d'ordre personnel – ayant eu lieu en dehors du cadre de la rencontre en classe. Nous la présentons ci-dessous :

595 Contrairement à Janice (§ 6.2.2) ou Richard (§ 6.3.2), dont nous avons suggéré une recherche active de cette réciprocité pour ce qui concerne le partage du vécu des participants. Le comportement de Marie-Fabienne semble ainsi plus proche de celui que nos données nous ont permis caractériser auprès de Candence (§ 6.1.1).

17 MF: COMBIEN DE TEMPS↑ POUR VENIR↑ AUJOURD'HUI↑
 18 (0.4)
 19 MR: DEUX heures-eh (0.7)
 20 eh::-cinq-eh::: quinze minutes + [deux heures °quinze
 21 {MF}: [DEUX HEURES{{↑}}
 ->MF acquiesce<-
 22 MR: minutes°
 23 MF: {(en aspirant)) oui} + d'accord (0.2)
 24 ((glousse)) eh-hier soir↑ +
 ->MF regarde IK et CM<-
 → 25 quand je suis rentrée à la maison:-hm-DEUX heures
 ->MF regarde
 plafond<-
 → 26 eh: QUINZE minutes gh::[:
 ->MF grimace, mains s'agitent
 autour de la tête<-
 27 AS: [((glou[ssent))
 28 MF: [((rit)) #(.)# ((souffle))
 ->MF secoue tête
 négativement<-
 29 neuf heures et quart (0.4) °à la maison°
 30 (0.3)
 ->MF soulève les bras indiquant impuissance<-
 31 MR: oh:::
 ->MF regarde MR<-
 32 (0.5)
 33 MF: (.) (0.5)
 ->MF soulève deux bras indiquant impuissance<-

Extrait 82 : Marie-Fabienne. « Arrivée de MR » – prise du rôle de participante par Marie-Fabienne.

L'extrait montre l'arrivée tardive de MR à la rencontre du 16 novembre⁵⁹⁶. Marie-Fabienne déploie un premier mouvement auprès de MR (ligne 17) par le biais duquel elle reconnaît implicitement la raison de son retard. À la suite de la réponse de MR (lignes 19 à 20), Marie-Fabienne déploie un troisième mouvement de prise en compte formaté comme l'expression d'une certaine empathie⁵⁹⁷ envers MR (lignes 21 et 23) ; ce mouvement est suivi par l'orientation de Marie-Fabienne vers un compte rendu de sa propre expérience lorsqu'elle est rentrée chez elle la veille (lignes 24 à 29). Marie-Fabienne déploie des traces d'émotion qui sont soit verbalisées (ligne 26), soit exprimées par des moyens gestuels (informations gestuelles au-dessous de la ligne 33).



Image 4 : Marie-Fabienne. Expression gestuelle de vraisemblable émotion.

596 Outre les manifestations étudiantes durant le premier semestre de l'année scolaire 2007 (§ 4.2.3), entre le 13 et le 17 novembre 2007 il y a eu en France des grèves nationales qui ont affecté, entre autres, les transports en commun (cf. http://fr.wikipedia.org/wiki/Utilisateur:Alexander_Doria/gr%C3%A8ves_fran%C3%A7aises_de_novembre_2007, site consulté le 26 juillet 2010). En raison de ces mobilisations, la plupart des participants à la formation animée par Marie-Fabienne sont arrivés en retard à la rencontre du 16 novembre.

597 À nouveau les « marqueurs d'empathie » proposés par van Lier et Matsuo (loc. cit.).

Nos données montrent que Marie-Fabienne a surtout sollicité la participation d'autrui, si bien qu'elle ne s'est orientée vers l'adhésion à un rôle de participant que rarement – nos données ne montrent pas de situations où elle ait partagé avec le groupe d'expériences tirés de son propre vécu.

Pour ce qui concerne l'organisation et le déroulement de la communication lors de la rencontre en classe, nos données suggèrent que Marie-Fabienne a souvent gardé des droits interactionnels privilégiés (§ 2.3.2) : c'est elle qui a souvent choisi le thème et contrôlé l'accès à la parole de certains participants. Elle a pu exercer ce contrôle par le biais d'un certain métalangage (cf. Cicurel, 1985), voire par une focalisation ponctuelle sur les aspects formels, éventuellement non conformes, des productions des participants. Elle a aussi pu exercer un contrôle sur l'intervention de certains participants en se désaffiliant des contenus vers lesquels ceux-ci se sont ponctuellement orientés.

Ci-dessous un exemple :

```

→ 200 MF:      (.) APRÈS (0.4) ELLE REGARDE LA TÉLÉVISION↑
→      ->MF s'approche de CM<-      ->MF secoue tête affirmativement<-
201 QN:      oui
202 {CM}:    oui
203 MF:      oui:↑
204      (0.5)
      ->MF acquiesce<-
→ 205 eh:: QUAND
206      (0.6)
207 DM:      {le} soir
208      (0.3)
      ->MF se tourne vers DM<-
209 {IK}:    l'a[près midi[::
210 AF:      [l'après midi
→ 211 MF:      [DM: + vous êtes pas CM ((glousse [et rit))
      ->MF agite feuille en main gauche vers DM, avance
      vers CM de deux pas<-
212 AS:
213 {CM}:
214      midi
215 DM:
216      (0.2)
      ->DM baisse tête<-
→ 217 MF:      très bien↑ + l'après midi↑ + à quelle heure↑ + elle
      ->MF met mains derrière dos<-
218      regarde↑
219      (0.4)
220 {CM}:    eh::
221      (1.2)
222 MF:      {°elle° le} dit:::↑ (0.5)
→      ->MF se penche sur table CM, indique sur livre<-
223      je crois que c'est par là::↑
224 {MR}:    deux heures
225      (1.1)
226 {IK}:    deux heures=
      ->IK montre sur livre CM<-
227 CM:      =deux heures
228 MF:      oui + {à} deux heures
      ->MF avance vers tableau<-

```

Extrait 83 : Marie-Fabienne. « Correction » – désaffiliation par rapport à un participant.

L'extrait montre la correction collective d'une activité sur laquelle les participants ont travaillé individuellement à la demande de Marie-Fabienne⁵⁹⁸. Marie-Fabienne désigne CM comme interlocutrice suivante (informations gestuelles au-dessous de la ligne 200). Elle lui adresse un premier mouvement qui porte sur les informations recueillies dans l'un des trois témoignages présentés dans l'activité (ligne 200) ; à la suite de la réponse donnée par QN et CM (lignes 201 et 202), Marie-Fabienne déploie un premier mouvement qui cherche à approfondir la réponse qui vient d'être produite (ligne 205). Trois participants s'orientent vers cette demande (lignes 207, 209 et 210), dont DM, auprès de qui Marie-Fabienne déploie un troisième mouvement (ligne 211) d'apparente censure.



Image 5 : Marie-Fabienne : troisième mouvement de censure auprès de DM.

À la suite de la réponse de CM (lignes 213 et 214) Marie-Fabienne déploie un troisième mouvement d'évaluation positive (ligne 217) suivi d'un premier mouvement qui cherche à préciser davantage les informations présentées dans l'activité (lignes 217 à 218) ; CM semble verbaliser une certaine difficulté face à la demande de Marie-Fabienne (ligne 220) ; Marie-Fabienne assiste CM en lui indiquant sur son livre. MR et IK, s'orientent vers la demande de Marie-Fabienne (lignes 224 et 226), à la suite de quoi c'est CM, la participante désignée par Marie-Fabienne, qui déploie un deuxième mouvement (ligne 227) validé par Marie-Fabienne (ligne 228).

Les commentaires de Marie-Fabienne lors de l'entretien d'auto-confrontation semblent conforter notre interprétation de sa réaction par rapport à l'auto-désignation de DM – nous avons parlé d'un troisième mouvement de censure :

« il y a **DM** qui a pa, qui a parlé, **je lui dis** « vous êtes pas CM » [...] ((gousse)) pour une fois que **je m'adresse à CM**, si en plus **il** répond à #sa place# ».

Le refus ponctuel de Marie-Fabienne à ce que l'auto-désignation accomplie par DM aboutisse semble se justifier ici du fait qu'elle empêcherait la participation de CM, dont le contact avec Marie-

598 Cf. volume d'annexes, § D. Marie-Fabienne – doc. « Parler de ses habitudes ».

Fabienne est implicitement décrit par la propre Marie-Fabienne comme rare. Au cours de l'entretien d'auto-confrontation Marie-Fabienne s'est prononcée par rapport à la place de CM et de WK au sein du groupe ; ces deux participantes étaient perçues par Marie-Fabienne comme des éléments peu compétents⁵⁹⁹ – commentaires produits à la suite de l'écoute de l'extrait « Présentation thème » :

« avec **CM** et puis **WK** ((souffle)) c'était, on **leur** tirait rien, on **leur** tirait aucune parole, enfin, **je veux dire**, vous dites [...] **WK** c'est des, c'est des gestes, **elle** répond par gestes [...] il y a un refus un peu [...] mais, ehm, c'est quoi, on **leur** arrache quelques mots↑ [...] on a pas de, ehmm, hmm, vous savez, il y a **des étudiants** pour lesquels, ehmm, **on** a l'impression que c'est, le, le cours c'est un **échec** [...] donc, ehmm (.) **on** arrive pas à les faire parler, alors il y a toujours, ehm, deux, deux choses, hein↑, ou c'est **l'enseignant**, ehmm, ou c'est **l'apprenant**, ou c'est les deux, hein↑, alors, ehmm, ben, ehmm, **je pense** qu'il y a eu un **échec complet** avec, ehm, **CM** et avec également, ehm, **WK** (.) et pire avec **CM** [...] et puis, ehm, vous savez, **vous essayez** un petit peu de les faire parler, et puis {si **on** obtient pas de répondant}, **on se désintéresse** un peu, hein↑ [...] hmm, **on se lasse** [...] et **WK**, ehmm, ehmm, qui, qui disait rien, qu'on entendait pas, il fallait venir, ehmm, tout près d'**elle**, pour entendre un oui, ehmm, **on se lasse** aussi [...] à la fin quand, ehm, vous, vous vous, **vous** vous approchez au début, **vous** attendez, **vous** êtes patient en espérant qu'**ils** vont se débloquer (.) et puis au bout de, de six, sept semaines, dix semaines, ben, ehm, {**vous vous**} **laissez**, hein [...] et si **elle** parle pas, ehmm [...] **moins elle parle**, et, ehmm (.) et **moins elle va** progresser [...] parce que dans ce type de cours où la communication est quand même privilégiée, **on** privilégie la **communication**, ehmm, **c'est celui qui** parle le plus [...] qui fera le plus de **progrès** ».

Les commentaires de Marie-Fabienne suggèrent la manière dont elle se représente les compétences de CM et WK et leur engagement : les deux participantes sont caractérisées comme insuffisamment aptes, d'autant plus que les conditions de réussite dans le cadre de la formation à laquelle elles participent seraient à l'opposée de l'attitude que Marie-Fabienne perçoit chez ces deux participantes. Marie-Fabienne laisse entendre qu'il y aurait des limites à sa fonction de facilitatrice (§ 3.2.1.2) : le travail de facilitation – nous avons proposé plus haut qu'il est capital en vue de la construction d'une ambiance favorable à l'apprentissage (§ 3.3.1) – serait déterminé par la capacité de l'enseignante à pourvoir aux compétences inégales des participants ; ceci serait difficile dans le cas de WK et CM.

Au cours de nos observations nous avons aussi constaté que Marie-Fabienne a eu recours au non-dit comme format véhiculant son éventuelle désaffiliation ; ce formatage semble caractéristique de son savoir-être enseignant⁶⁰⁰. Le long extrait ci-dessous en est une illustration :

85 **MF:** [alors: +
86 qu'est-ce: qu-{comment l'on peut dire:}
87 (0.6)
88 **AF:** ehm[::
89 **AM:** [hmm
90 (0.4)
91 **TT:** mes parents:↑ {sont:} (0.3)
->MF s'approche de TT<-
92 <voyag:[°er°>
93 **MF:** [mes [parents↑

599 Ce qui nous rappelle de la catégorisation faite par Janice de FD et CN, qu'elle a décrites comme « faibles », § 6.2.1.

600 Le non-dit a été suggéré comme pratique propre à Richard (§ 6.3.1, § 6.3.2) qui s'en est ponctuellement servi pour véhiculer sa désaffiliation vis-à-vis de l'orientation d'un participant donné. Nous avons suggéré que le choix du non-dit par Richard n'a pas été anodin – il a cherché une orientation vers la légitimation du rire (§ 6.3.4).

->MF se penche vers TT, main droite touche
oreille droite, pointe oreille droite à TT<-

94 {AF}: [XXX
95 (0.4)
96 TT: vont↑ (1.2)
->MF se redresse, acquiesce<-
97 voyager↑=
98 MF: =voyager-oui
99 (0.4)
100 AF: pour {célébrer}
101 (0.8)
102 MF: hmm-{mouais:}-c'est toujours voyager-voyager-hmm[:
->MF regarde TT, secoue tête, fait une moue<-
103 {TT}: [hmm
104 MF: {°fatigant°}-hein↑
105 AS: ((glou[ssent))
106 {TT}: [j'aime voya#ger# ((glousse))=
107 MF: =vous aimez les voyages
->MF acquiesce, tourne tête AS à droite<-
108 [+ °XXX° c::ette semaine mes parents:↑ vont:↑
->MF regarde AS à droite<-
109 {TT}: [((glousse))
110 (1.6)
111 TG: vont: faire: {un:} (0.2) frère pour moi
->MF se tourne vers TG, recule vers tableau<-
112 (1.1)
->TG et TT se regardent<-
113 MF: {ses parents}-eh-CETTE an[née-eh:-CE[TTE se#maine#-#mes
114 TG: [((glousse))
115 TT: [((glousse))
116 MF: parents vont faire une fête pour moi#
->MF secoue tête<-
->MF s'approche de TG<-
117 (0.3)
->MF penche tête, soulève épaules<-
118 TG: non-{une} frère
->TG regarde MF<-
119 (0.3)
->MF tourne tête vers TG<-
120 TT: FRERE
121 (0.4)
122 MF: {°ah + pour mon frère°}
->MF acquiesce, pointe tête vers TG<-
123 (0.3)
124 {TG}: °non° (0.2) un frère + [{#pour moi#}
->TG regarde MF<-
125 AF: [((glousse))=
126 TT: =XXX
127 TG: {un nouveau}
128 (0.4)
129 TT: #frère[# ((glousse))
->TT pointe AS fond salle<-
130 AM: [{un nouveau [frère pour XXX
131 TG: [un nouveau bé[bé + un nouveau frère=
->MF recule vers tableau, passe main droite
sur front<-
132 AF: [XXX
133 {TT}: =((glousse))
134 AS: ((rient))
135 (0.4)
->MF sourit, regarde AS à droite<-
136 AS: ((gloussent))=
->MF se tourne vers TG, se gratte tête avec main droite<-
137 TG: =#(.)#-ah-oui:-j'ai changé
->TG regarde MF<-
138 {AF}: ah[::
-> 139 {MF}: [d'a[ccord
140 TG: [c'est pas [voyager-c'est XXX
->TG regarde MF<-

141 AS: [((brouhaha))
 → 142 MF: d'accord (0.4) °d'accord°
 →MF acquiesce<-
 →TG se redresse sur sa chaise<-
 →MF acquiesce<-
 143 (0.3)
 144 TG: {ah non↑}-c'est faire un bébé↑
 145 (0.2)
 →TG se gratte tête, regarde ses notes<-
 146 AM: {hm-mm}
 147 (0.3)
 148 MF: ((glousse))=
 149 {TG}: =((rit))
 150 (0.4)
 →MF regarde AS à droite<-
 151 MF: #vont faire un bébé-d'accord#
 152 AR: eh-mes parents {bonne fête↑}
 153 (0.3)
 154 {CH}: {vont} ([[bon]])
 155 (0.3)
 →MF s'approche de AR<-
 156 AR: {bonne [fête pour moi↑]}
 157 AM: [XXX
 158 (1.1)
 159 MF: ((glousse))-eh-eh::
 →MF recule, montre palme main droite<-
 160 (0.3)
 →MF s'approche du côté droit, regarde AR, pointe TG index
 droit<-
 161 AF: {°vont faire°}=
 162 TT: =((glousse))-((rit))=
 →TT donne coup de coude à TG<-
 163 AM: =TG↑
 164 (0.2)
 165 {TG}: ((glousse))
 166 (0.2)
 167 AM: °XXX°
 → 168 MF: là-vous parlez directement à TG-hein↑
 →MF devant AR, le regarde, pointe TG<-
 169 (0.3)
 170 AS: ((glou[ssent]))
 171 AR: [hmm:-TG + comment tu écris {vont} (0.3)
 →AR regarde TG<-
 →MF regarde AR<-
 172 v·o·u·s↑ (0.3) {o:}=
 →MF tourne tête vers TG<-
 173 TG: =non-[v:ont
 →MF regarde TG<-
 →MF index pointe plafond<-
 174 AM: [XXX
 175 MF: [°vont°
 →MF tourne tête vers AR<-
 176 (0.4)
 177 AR: vont=
 178 TG: =vont + vont + v·o·[n·t
 179 AF: [vont
 →MF tourne tête vers TG<-
 180 (0.4)
 181 AR: ah::-[{elles vont}]
 182 CR: [c'est la *conjugación* de-[ils
 183 MF: [bon-alors-TG + est-ce que
 →MF regarde sol<-
 184 [vous voulez BIEN répéter une dernière fois votre phrase=
 →MF regarde TG<-
 185 CR: [{le} pluriel
 186 CR: =ils-vont=
 187 TG: =ma phrase↑-{oui:}
 188 (0.7)
 189 AF: ((glousse))
 190 TG: c:-cette semaine:↑=

```

->MF acquiesce<-
191 {CR}: =ils vont
192 (0.3)
193 TG: mes parents:† (0.5)
->MF regarde fond salle, acquiesce<-
194 vont faire:† (1.3)
->MF regarde TG<-
195 un frère
->TG penche tête, sourit<-
196 (0.3)
197 AF: ((glou[sse])
198 AF: [(glousse))
199 {CH}: [oui=
200 AF: =(ri[t])
201 AM: [(ri[t])
202 AR: [(rit))
203 AS: [(rient))
204 MF: [(rit))
->MF se penche vers l'avant<-
->MF va vers bureau prof, pose livre<-
205 AS: [(brouhaha))
206 TG: [#un nouveau-((rit))-#un nouveau frère:-un bébé#
->MF avance milieu salle, regarde AR, rit<-
207 {AR}: [(rit))
208 {MF}: #(.)#
209 AM: ah-{si}}=
210 {IK}: =(ri[t])
211 AF: [ou une sœur
212 {TG}: ah-{si:}}=
213 MF: =s-((glousse))-#oui#
214 ALORS-[#cette semaine† mes parents† vont f#aire#
->MF regarde AS à droite<-
->MF recule vers bureau prof<-
->MF s'appuie sur
bureau prof<-
215 ((glousse))
216 AS: [(brouhaha))
217 MF: [#VONT ME FAIRE un PETIT FRÈRE ou une PETITE SOEUR#
->MF regarde AS à droite<-
218 AS: [(brouhaha))
219 (0.4)
220 {MF}: {#bien#}=
221 AS: =(brouhaha))
222 (0.3)

```

Extrait 84 : Marie-Fabienne. « Frère » - désaffiliation par le biais du non-dit.

Les participants lisent, un à la fois, une phrase présentée en passé dans le livre ; en respectant le contenu, ils proposent une nouvelle phrase au futur⁶⁰¹. Marie-Fabienne lance un appel à propositions (lignes 85 à 86 et 93) ; celle de TT (lignes 96-97) est en principe acceptée par Marie-Fabienne (ligne 98), et puis remise en question (lignes 102 et 104). TT s'étant justifiée (ligne 106), cette justification ayant été prise en compte par Marie-Fabienne (ligne 107), un appel à propositions est lancé (ligne 108). TG s'auto-désigne interlocuteur suivant (ligne 111) ; la réaction de Marie-Fabienne suggère d'abord son apparente insatisfaction (informations gestuelles au-dessous de ligne 116) ; la négociation qui suit (lignes 118 à 131) permet à TG de rétablir le sens de son deuxième mouvement, mal compris à deux reprises par Marie-Fabienne (lignes 116, 122, 123). Le rétablissement de l'intersubjectivité entre TG et Marie-Fabienne coïncide avec un premier

601 Cf. volume d'annexes, § D. Marie-Fabienne – doc. « Leçon 3, dossier 3 », « Parler de ses projets », phrase « d ».

mouvement de désaffiliation de la part de celle-ci envers l'action du participant, dont l'énoncé n'est pas repris par Marie-Fabienne – qui déploie des indices d'une certaine émotion (informations gestuelles au-dessous de ligne 131).



Image 6 : Marie-Fabienne. Désaffiliation par des moyens gestuels.

TT et un groupe indéterminé de participants s'orientent consécutivement vers le rire (lignes 133 à 136). Marie-Fabienne renouvelle sa désaffiliation – voire sa résistance – par le biais de son silence et de sa gestuelle (informations gestuelles au-dessous de ligne 137).



Image 7 : Marie-Fabienne. Désaffiliation par des moyens gestuels.

TG s'auto-désigne et s'oriente vers une justification de sa proposition (lignes 140 à 144) par rapport à laquelle Marie-Fabienne verbalise une orientation positive – quoique vraisemblablement conditionnelle (lignes 139 et 142). Après une ponctuelle légitimation du rire par Marie-Fabienne (ligne 148), vers laquelle s'oriente TG (ligne 149), l'enseignante déploie une orientation moins conditionnelle vers la proposition de TG – elle s'y oriente verbalement (ligne 151). AR s'auto-désigne ensuite pour exprimer sa compréhension défaillante (ligne 152). Marie-Fabienne donne suite à la demande d'AR d'une manière conditionnelle : elle déploie à nouveau sa résistance à s'affilier à la proposition de TG ; elle donne à AR la consigne de négocier directement avec TG cette incompréhension ponctuelle (ligne 168). Le refus de Marie-Fabienne est suivi par le rire d'un groupe indéterminé de participants (ligne 170). AR s'adresse directement à TG, avec qui il négocie (lignes 171 à 181). Marie-Fabienne intervient (ligne 175) pour ratifier la forme de l'élément négocié

par TG et AR ; CR s'auto-désigne afin de s'orienter vers la négociation du sens en proposant une explication métalinguistique (lignes 182 et 185 à 186).

Marie-Fabienne demande à TG de renouveler son action originale (lignes 183 à 184) ; TG satisfait cette demande (lignes 190 à 195). Un groupe indéterminé d'apprenants, dont AR, s'orientent consécutivement vers le rire (lignes 197 à 203) auquel se joint aussi Marie-Fabienne (ligne 204). Les participants demeurent sur le régime de ce rire, comme en témoignent le formatage d'un renouvellement par TG de sa proposition originale (ligne 206), ainsi que l'ultime orientation vers celle-ci de Marie-Fabienne, qui est délivrée en deux temps séparés par son propre rire (lignes 213 à 214 et 217).

Petit bilan : la désaffiliation chez Marie-Fabienne.

Pour ce qui concerne le formatage, nous constatons que la désaffiliation mise en œuvre par Marie-Fabienne ne porte pas sur la non-pertinence de la proposition de deuxième mouvement faite par TG : en effet, cette proposition aboutit, d'autant plus que c'est Marie-Fabienne qui, en adhérant à un rôle de facilitatrice, demande à TG de la relancer afin de rétablir une intersubjectivité défaillante – tel que l'a exprimé AR. La résistance observée chez Marie-Fabienne, son apparente désaffiliation, ne relève donc pas du contenu du deuxième mouvement déployé par TG, qui demeure pertinent : elle porte plutôt sur une certaine mise en scène déployée ponctuellement par Marie-Fabienne. Cette mise en scène sert à mobiliser ponctuellement une certaine présentation de soi, et ce par le biais du non-dit et de sa gestuelle. Cela n'empêche pas Marie-Fabienne de remplir ces fonctions d'organisatrice et de facilitatrice de la communication – il s'agit d'une question de formatage et de mise en scène de sa propre personne, relevant donc de son style.

Nous finissons cette brève analyse des actions déployées par Marie-Fabienne au cours de la rencontre en classe de L2 face aux participants en proposant un dernier extrait long qui montre une apparente interruption de l'ordre institutionnel – car entraînant une mise en attente de l'activité institutionnalisée et formatée selon le schéma IRF. L'analyse sera accompagnée par les commentaires de Marie-Fabienne lors de l'auto-confrontation que nous lui avons proposée en deuxième partie de l'entretien semi-directif hybride (§ 4.2.2). En voici l'extrait :

348 (0.9)
→ 349 *->MF regarde DM<-*
{MF}: ((glou[sse]))
350 AS: [((rient))]
351 DM: {j'ai la barbe} XXX=
352 AS: =(rient))
353 DM: non XXX la barbe + c'est-c'est=
354 {MF}: =ah [ouais c'est
355 AF: [{c'est} XXX=
356 DM: ={c'est bon↑}
357 (0.3)
358 AM: ((rit))
→ 359 MF: {°bon°} + c:E MATIN↑ (1.3)
->MF tend bras vers DM<-
->MF geste rapide autour visage<-
360 VOUS VOUS RASEZ↑ + CE MATIN↑=
->MF acquiesce<-
361 DM: ={non-non mais} j'ai commencé {de mettre la barbe}
362 (0.4)
363 AS: ((rient, 3.6)) [((brouhaha))]
->MF rit, recule de deux pas vers milieu salle<-
364 QN: [MOI + MOI AUSSI
365 {AR}: ((glou[sse]))
366 DM: [XXX {la barbe barbe +
->MF se touche le front avec main droite<-
367 moi aussi j'ai-parce {qu'il fait} froid
368 (0.2)
369 AS: ((ri[ent]))
370 AF: [XXX=
371 DM: =ça c'est {trop} froid
372 {AR}: [((glousse))]
->MF se tourne rapidement vers DM bouche grande ouverte<-
373 MF: [ah +
374 #parce que vous avez froid#
->MF bras droit autour d'abdomen, rit<-
375 DM: [oui + bien sûr
376 AS: [((gloussent et [rient))]
377 DM: [j'ai XXX comme ça↑ +
378 {s'il est trop chaud} c'est bien {de raser quand}
->DM petits gestes deux mains autour du visage<-
379 {AM}: [((glousse et [rit]))
380 DM: [XXX
->MF se tourne vers milieu salle, rit<-
→ 381 MF: BON
->MF geste bras droit indiquant désintérêt, MF regarde le sol<-
382 AM: ((rit))
383 MF: est-ce que vous pouvez + JUSTE (0.3)
->MF regarde DM soulève main droite lui montre palme<-
384 répondre à ma question + ce ma[tin
->MF geste main droite<-
385 AM: [((rit))
386 (0.3)
387 MF: JUSTE répondre + hein↑
->MF index droit<-
388 DM: oui + juste répondre
389 AS: ((gloussent et [rient))
*->MF se penche sur elle même en riant,
recule vers milieu salle<-*
390 DM: [XXX {je vais répondre} +
*->MF rit, bras droit sur abdomen, ensuite main
droite sur bouche<-*
391 je {vais dire} [XXX
392 AS: [((gloussent, brouha[ha))]
393 DM: [XXX=
394 AS: =(gloussent))
395 {QN}: {c'est pas possible}
396 AS: ((brouha[ha))
397 MF: [vous vous rasez [ce matin=
->MF index vers DM, secoue tête négativement<-
398 {AM}: [((glousse))]

399 AS: =((brou[haha])
400 DM: [{non + pas tout le temps}=
401 {AS}: =((brou[haha])
402 DM: [{ah ben oui} XX#X# ((glousse))
->MF se tourne vers milieu salle, secouant tête
négativement, avance vers AS côté fenêtre, geste main
désintéret<-
403 (0.7)
->MF avance fond salle, se passe bras droit sur front<-
→ 404 MF: {°#~EL~#°}
->MF hors du champ<-
405 AM: ((glou[sse])
406 DM: [XXX
407 (2.3)
408 AS: ((gloussent et [rient))
409 DM: [{j'sais pas + il y a XXX
410 (0.9)
->MF pointe vers AS côté porte, semble pointer vers DM<-
411 AS: ((gloussent et rient))
412 (0.2)
→ 413 MF: °#~DM~#°
->MF pointe vers AS côté porte, semble pointer vers DM<-
414 AM: ((rit))=
415 AS: =((rient fort, [brou[haha])
416 IK: [((ri[t))
417 {QN}: [IK XXX
->MF se tourne vers IK en riant<-
418 AF: {IK}
419 IK: ((rit))
420 {QN}: IK [XXX
421 {MR}: [une blague
422 AM: IK
423 {CR}: [IK
424 AF: [IK
425 AS: ((rient, brouhaha))
->MF s'appuie sur table côté fenêtres, main gauche sur bouche<-
426 AM: IK XXX
427 IK: ((rit))
->MF se tourne vers IK<-
428 AF: #Lucy#
429 QN: {elle [est} IK Lucy + [{ouais↑} + [#XXX#
430 {IK}: [((rit)) [((rit))
431 AS: [((rient, brouhaha))
432 (0.5)
->MF geste main droit désintéret<-
433 AS: ((gloussent, brouhaha))
434 (1.0)
->MF reste près côté fenêtre, penchée vers la gauche, main droite
sur hanche droite, tient livre avec main gauche<-
435 {IK}: ((rit))
436 (0.9)
→ 437 MF: #~BON~#=
438 AM: =((glou[sse])
→ 439 MF: [on va changer↑ + ~eh::~~ (0.2)
->MF se touche front avec index droit<-
->MF avance vers fond salle<-
440 {CR:} XX[X
->MF pointe vers AS fond salle<-
441 AS: [(((rie[nt))
442 {AM}: [XXX
443 {CR}: [C'EST QN=
444 {AM}: =XXX
445 AS: ((rient))
->MF secoue tête négativement<-
446 (0.7)
->MF recule d'un pas vers milieu salle, secouant tête
négativement, se touche front avec main droite<-
447 {QN}: CH
448 {CR}: ((glousse))

```

449 MF: ((glousse))
450 AM: ~#QN#~#
451 QN: =QN#
452 MF: =Q#N# + [{il s#e#}
      ->MF avance vers QN, hors du champ<-
453 {QN}: [{oui}
454 {MF}: ((glou[sse])
455 {IG}: [((rit))
456 MF: il se RASE + ce matin
457 (0.8)
458 {EL}: hmm:: non:
459 MF: NON#
460 {CR}: =[non
461 {AF}: [{hmm:}
462 MF: IL↑#
463 AM: ={OH}=
464 {IG}: =(glousse)=
465 {AM}: =XXX
466 {EL}: {il ne rase [°XXX°}
467 AM: [((rit))
468 MF: IL:↑ + NE[:↑ {s:}
469 {EL}: [ne: + eh-{s:e:} + raser: + pas#
470 MF: =pas
471 {EL}: le matin
472 (0.5)
473 MF: il ne se rase pas: le:: + le ma[tin
474 AF: [XXX
475 AM: ah: XXX
476 (0.4)

```

Extrait 85 : Marie-Fabienne. « Verbes pronominaux » – mise en attente de l'ordre institutionnel par le rire.

L'extrait montre une activité de réflexion collective autour d'une liste de verbes pronominaux ; Marie-Fabienne demande aux participants – premier mouvement – s'ils ont fait, ou pas, le matin, l'action à laquelle se réfèrent les verbes sur la liste⁶⁰². Marie-Fabienne projette une éventuelle désignation de DM comme interlocuteur suivant en établissant contact visuel avec celui-ci (informations gestuelles au-dessous de la ligne 348). DM s'anticipe à l'éventuel premier mouvement de Marie-Fabienne en thématissant le fait qu'il a la barbe (ligne 351), ce qui est pris en compte par Marie-Fabienne (ligne 354). Plus tard, DM s'oriente vers une évaluation positive du fait qu'il a la barbe (ligne 356) qui n'est pas prise en compte par Marie-Fabienne – elle s'oriente vers le déploiement d'un premier mouvement dans la logique de la réflexion collective autour de la liste de verbes pronominaux proposée par l'activité en cours. Marie-Fabienne marque son orientation comme une rupture (« bon », ligne 369) par rapport à l'orientation vraisemblablement annoncée par DM ; Marie-Fabienne déploie ainsi formellement un premier mouvement auprès de DM qui respecte l'ordre établi par l'activité (ligne 360). Le deuxième mouvement de DM répond négativement à la demande de Marie-Fabienne ; le participant insiste sur le fait qu'il a la barbe tout en précisant l'aspect de nouveauté que cela entraîne (ligne 361). Un groupe indéterminé de participants réagissent au deuxième mouvement de DM en riant (ligne 363) ; DM poursuit son deuxième mouvement en précisant les raisons pourquoi il a décidé de se faire pousser la barbe (lignes 366 à 371). En riant, Marie-Fabienne prend en compte la justification de DM (lignes 373 à

602 Cf. volume d'annexes, § D. Marie-Fabienne – doc. « Leçon 1, dossier 4 », « parler de ses habitudes quotidiennes », page 69.

374), qui poursuit sa justification (lignes 375 à 380) ; un groupe indéterminé de participants demeure sous le régime du rire (ligne 376). Marie-Fabienne marque une coupure (« bon », ligne 381) et ensuite annonce à DM son intention de déployer auprès de lui un premier mouvement en précisant ce qu'elle attend comme deuxième mouvement (lignes 383 à 384 et 387). DM montre son accord à plusieurs reprises (lignes 388, 390 à 393) ; un groupe indéterminé de participants demeure toujours sur le régime du rire (lignes 389, 394). Marie-Fabienne déploie le premier mouvement annoncé (ligne 397) : elle indique à DM par des moyens gestuels (informations gestuelles au-dessous de la ligne 397) le contenu qu'elle attend. La réponse donnée par DM ne satisfait ni la forme du premier mouvement de Marie-Fabienne ni le contenu qu'elle a projeté (ligne 400) ; DM semble s'orienter vers une justification de sa réponse (lignes 402 et 409), tandis que Marie-Fabienne montre par des moyens gestuels sa désaffiliation par rapport à DM – ainsi que la fin de son échange avec celui-ci (informations gestuelles au-dessous de la ligne 402).



Image 8 : Marie-Fabienne. Désaffiliation par des moyens gestuels.

Marie-Fabienne d'adresse à EL (ligne 404), auprès de qui elle semble déployer un premier mouvement qui porte sur DM⁶⁰³ (ligne 413 et informations gestuelles au-dessous de la ligne 413). Marie-Fabienne n'arrive pas au bout de sa question – son rire lui en empêche ; cela provoque une orientation vers le rire d'un groupe indéterminé de participants, dont IK et QN.



Image 9 : Marie-Fabienne. Désaffiliation par des moyens gestuels.

603 Il s'agit vraisemblablement de la même question qu'elle a posée auprès du propre DM – s'est-il rasé le matin ou pas ?

La communication demeure sur ce rire jusqu'à ce que Marie-Fabienne marque une transition (ligne 437 et 439) formatée selon le régime du rire. Quelques lignes plus tard, Marie-Fabienne déploie un premier mouvement qui porte sur les habitudes de QN (lignes 452 et 456). EL, la dernière participante ayant été désignée par Marie-Fabienne, mais aussi CR, s'orientent vers une réponse négative (lignes 458 à 471) finalement prise en compte par Marie-Fabienne (ligne 473).

Nous avons vu plus haut la perception de Marie-Fabienne par rapport à CM et WK ; confrontée à l'extrait qui vient d'être analysé, Marie-Fabienne a manifesté, entre autres, sa perception négative de DM. Voici ces réactions lorsqu'elle a été confrontée à l'extrait vidéo lors de l'auto-confrontation que nous lui avons proposé en deuxième partie de l'entretien semi-directif hybride :

« **il** répond toujours à côté, il, donc ça déclenche des rires, des fou rires, d'ailleurs, d'**IK**, °parce qu' {il} a°, **il** répond jamais à la question, **il** nous fait un développement qui va durer trente secondes, et ça, c'est **IK** qui est là↑ [...] c'est **DM**, **il** fait toujours un développement, **il** peut pas faire une réponse concise, **si vous lui** demandez, par exemple, de donner une réponse avec un pronom↑, (.) **il** va pas la donner, **il** va: nous faire dix phrases sur autre chose [...] et c'est ça que **les autres** ne supportent pas [...] alors c'est jamais trop, trop méchant, mais ((bruitage avec la bouche)) (.), **je sens** qu'il y a du: [...] ((glousse)) ((silence)) {alors}, vous avez, eh, **MR**, qui se tourne vers **WK**, parce que, **ça les** faire rire, eh, **DM**, XXX, **leur a**, son attitude, oui, {#juste#} ((rit)), oui, #AUCUNE RÉPONSE CONCISE#, #IMPOSSIBLE# ((silence)) c'est IMPOSSIBLE ((silence)) **je pense que je vais** passer à autre chose, enfin, j'espère de moins, oui, ça suffit, **on peut pas** perdre plus de temps sur un étudiant, {BEN LUI ÇA LUI} FAIT RIRE AUSSI ((silence)) **on** a eu un fou rire↑ ((silence)) d'accord, d'accord ((silence)) ah, oui, d'accord, je vois, donc après **j'ai eu un fou rire**, et **je sais plus** ce que je disais non plus:↑, et puis: bon, ben ça c'est un moment de, de détente dans, dans la classe, ah oui, **j'arrivais plus**, je me souviens maintenant [...] mais **il nous le fait** souvent↑, hein, ce genre de:, alors, ehm, il faut pas non plus, passer trop de temps sur ça, parce que, une classe, c'est quand même pas que, que du rire pendant quatre heures, c'est aussi, il y a quand même des contenus à faire passer, on informe, **on leur doit** des informations, **ils doivent** acquérir tous les jours de nouvelles choses, de nouveaux outils, et donc il faut pas non plus, s'éterniser sur ça, donc, UN MOMENT, ok, détente, mais pas tout le temps, voilà ».

Les commentaires de Marie-Fabienne suggèrent la manière dont elle se représente la participation de DM ainsi que sa place dans le groupe ; cette représentation est caractérisée d'une manière négative, si bien que Marie-Fabienne décrit la participation de DM comme habituellement non pertinente. Par ailleurs, cette représentation négative est rapprochée par Marie-Fabienne de l'attitude qu'elle semble percevoir chez le reste de participants envers DM : elle précise que le groupe ne supporte pas sa manque de concision⁶⁰⁴. Selon l'analyse que Marie-Fabienne a faite de l'extrait, la non-pertinence des orientations de DM, notamment son incapacité à se soumettre au cadre de la question qui lui est posée, provoque que le groupe réagisse en riant, y compris DM ; la réaction est caractérisée par Marie-Fabienne comme un « fou rire » auquel elle participe aussi. L'interprétation de Marie-Fabienne de l'impact de ce moment collectif de rire sur sa propre prestation semble confirmer notre analyse d'une mise en attente ponctuelle de l'activité institutionnalisée, si bien que Marie-Fabienne dit son incapacité momentanée à se resaisir (« je sais plus », « j'arrivais plus »).

⁶⁰⁴ Ce qui nous rappelle de certains commentaires produits par Candence au cours de l'entretien d'auto-confrontation par rapport à BS – notamment à l'éventuelle perception qu'en aurait le reste des participants (§ 6.1.3).

L'analyse des extraits proposés a servi à caractériser la manière dont Marie-Fabienne a déployé ponctuellement sa désaffiliation, notamment envers DM, ainsi que l'occurrence d'une situation au cours de laquelle l'ordre institutionnel – voire l'activité institutionnalisée – a été mis en attente. Nous finissons cette courte étude sur Marie-Fabienne en rapportant l'analyse de ses actions observables au style d'enseignant qu'elle a revendiqué au cours de l'entretien semi-directif (§ 5.1.4). 10 adjectifs ont été employés pour décrire ce style : « appliqué », « communicatif », « auto-satisfaisant », « ouvert », « endoctrinant », « proche », « méthodique », « motivant », « attentionné » et « réservé ». Les analyses qui viennent d'être présentées justifient la caractérisation du style enseignant « appliqué » – car favorisant que les participants se débrouillent – « communicatif » – car cherchant à instaurer une bonne communication – et « proche » – car favorisant les échanges personnels – de Marie-Fabienne. En effet, les situations analysées ont montré la capacité – voire la volonté – de certains participants à trouver des voies de communication propres, parfois indépendantes de celles proposées par l'enseignante⁶⁰⁵. Au cours de ces épisodes de communication, des contenus ont été ponctuellement mobilisés, parfois tirés du vécu des participants – réels ou imaginés – qui ont servi de combustible pour que la co-construction du sens se poursuive, éventuellement en mettant en attente l'activité institutionnalisée.

605 Ce dont Marie-Fabienne ne serait, certes, directement responsable – ce seraient les capacités des participants qui rendent cela possible – bien qu'il faille le concours de l'enseignant pour qu'une certaine autonomie puisse être atteinte par les participants – l'enseignant doit être d'accord pour laisser les participants explorer d'une manière indépendante.

6.5.2. Naomi : la reconnaissance d'une incertitude au cours de l'activité institutionnelle.

Nous avons observé Naomi, enseignante de français à l'Université de Paris III, face à un groupe d'entre 15 et 18 participants adultes et jeunes adultes⁶⁰⁶, dont certains comptaient faire des études supérieures en France⁶⁰⁷. La formation animée par Naomi préparait à l'obtention du diplôme DELF B1. Nous avons assisté à deux rencontres, le 6 décembre 2007 et le 10 janvier 2008 : la première rencontre a eu une durée d'une heure demie, tandis que la deuxième a duré deux heures⁶⁰⁸.

Au cours de nos observations nous avons eu l'impression que la façon dont Naomi gérait l'interaction avec le groupe obéissait à un plan préalable⁶⁰⁹ : les activités annoncées par Naomi se sont suivies à un rythme constant, chaque nouvelle étape a été marquée par une transition distincte au cours de laquelle Naomi a annoncé une phase ultérieure, dont elle a éventuellement précisé les objectifs, ainsi que les tâches à accomplir par les participants⁶¹⁰. En voici un exemple :

```

→ 183  NB:    XXX (0.4) on va faire une DEUXIÈME écoute (0.4)
                                                ->NB avance vers
                                                gauche table<-
184  AF:    XXX [XXX
→ 185  NB:    [donc la deuxième écoute on va lire les question XXX
                                                ->NB regarde fond salle<-
186      ((prénom d'AF))
                                                ->NB regarde notes<-
187  AS:    XXX
188      (0.7)
                                                ->NB regarde AF<-
189  AF:    eh: {de} quelle +
                                                ->NB regarde notes<-
190      utilisation {du} portable fait-eh:-fait-on↑ eh-mention dans
                                                ->NB regarde AF<-
191      ce dialogue↑ (0.8)
                                                ->NB regarde fond droite salle<-
192      de {quels + inconvénients} (0.2)
                                                ->NB regarde AF<-
193      du portable-eh:-parle-t-on↑ (0.4)
                                                ->NB regarde notes<-
194      comment voit-on l'avenir du portable↑ (1.9)
                                                ->NB regarde AF<-
                                                ->NB regarde notes<-
                                                ->NB regarde AF<-
195  NB:    {donc} l'utilisation:↑ (0.4) l'inconvénient::↑ +
                                                ->NB regarde notes<-
                                                ->NB regarde AF<-
196      du portable (0.5)

```

606 Nous n'avons pas eu de précisions concernant l'âge des participants : notre impression a été que la plupart avait un âge inférieur à 30 ans, à exception de TB et IL. 18 participants étaient présents lors de la rencontre du 6 décembre 2007, ils ont été 15 le 10 janvier 2008.

607 TB souhaitait poursuivre des études de niveau Master 2.

608 La durée normale de la rencontre animée par Naomi était de deux heures : à cause d'une erreur de l'intendance à Paris 3, la rencontre du 6 décembre a été raccourcie d'une demi heure – la salle n'a pas été ouverte à l'heure prévue (§ 4.2.3).

609 Nous n'avons pas pu constater si Naomi avait ou non un plan pour les deux rencontres que nous avons observées. Ceci a été le cas pour les sept enseignants : nous n'avons jamais eu accès à leurs éventuels plans.

610 Cette manière de faire nous a rappelé nos observations auprès de Candence, à Glasgow (§ 5.2.1).

197 l'aVENIR du portable (2.2)
 ->NB regarde AS<-
 → 198 et là je vais vous demander de RÉ-DI-G:ER: (0.6)
 ->NB lève main gauche pointe index plafond<-
 199 les réponses (0.2) COMME si vous é-TIEZ: (1.2)
 200 en éPREUVE de compréhension + XXX les réponses (1.2)
 ->NB ouvre main gauche<-
 → 201 pour RÉdiger les RÉPONSES + on ne prend + AUCUN risque +
 ->NB secoue poing<- ->NB se redresse<-
 ->NB montre
 mains AS<-
 202 on utilise + les mêmes mots (1.1)
 ->NB se penche vers table<-
 203 que sont utilisés dans les questions (0.2)
 ->NB se penche vers table<-
 ->NB pointe deux index table<-
 → 204 par exemple (0.3) XXX-eh:-qui sont les intervenants; +
 ->NB index main droite<-
 205 les intervenants + s::[ONT
 206 AS: [sont
 207 (0.7)
 208 NB: un journalis:te-eh: de France Inter: (0.3)
 ->NB main droite<-
 209 ET + une perSONNE qui travaille à la FNAC (1.3)

Extrait 86 : Naomi. « Réflexions sur compréhension orale » – annonce d'une étape ultérieure.

L'extrait montre l'annonce faite par Naomi d'une activité de compréhension orale qui va être tentée une deuxième fois (ligne 183). À la fin de l'extrait Naomi précise aux participants la manière dont elle attend qu'ils s'y prennent lors de la deuxième tentative (« aucun risque », lignes 198 à 209) : elle demande la collaboration du groupe pour en proposer un exemple de réponse possible (ligne 204), selon les conditions qu'elle vient de proposer.

Pour ce qui concerne l'éventuelle adhésion de Naomi à des rôles particuliers, nos observations suggèrent qu'elle a surtout adhéré aux rôles d'organisatrice et de facilitatrice de la communication : à travers ceux-ci, elle a gardé des droits interactionnels privilégiés – quoique nos données suggèrent que l'auto-désignation a demeuré le mécanisme d'accès à la parole préféré par une partie du groupe. En tant qu'organisatrice Naomi a désigné ponctuellement des participants en tant qu'interlocuteur suivant ; en voici un exemple :

→ 1 NB: IL
 ->NB debout devant table<-
 2 (1.3)
 3 IL: eh:: {donc nous avons trouvé} XXX {qu'en} Chili et {au}
 4 Mexique (0.6)
 5 les réseaux↑ (0.8)
 6 sont: + plus-faibles que ici {à:-à} + {en} France +
 7 quand on entre dans un tunnel: ou dans le métro et on perd
 ->NB un pas
 8 la-la communication (0.2)

Extrait 87 : Naomi. « On s'écoute » – désignation de l'interlocutrice suivante par Naomi.

Naomi s'est aussi chargée, lorsqu'elle a adhéré à un rôle d'organisatrice, de confirmer l'accès à la parole des participants s'étant éventuellement auto-désignés interlocuteur suivant – voire de gérer l'accès à la parole lorsque participants se sont auto-désignés interlocuteur suivant. Ceci a éventuellement provoqué des chevauchements ; ci-dessous une illustration :

```

14   TB:           [mais ici c'est pareil
→   ->NB regarde TB, le pointe du doigt<-
15   (0.6)
16   SK:           [oui c'est pareil
   ->NB regarde SK<-
17   TB:           [XXX ça dépend du réseau
   ->NB regarde TB<-
18   (0.5)
   ->NB regarde fond salle<-
19   SK:           [oui
20   AF:           [XXX
21   IL:           [pour moi j'ai un XXX
22   TB:           [ça dépend de:-de l'entreprise +
   ->NB regarde TB<-
23   ça dépend du réseau [XXX
24   AF:           [non
25   NB:         [ça dépend du réseau + RÉACTION +
   ->NB vers table, lève bras<-
→ 26   alors on s'écoute-on s'écoute-ça dépend du réseau +
   ->NB pointe main droite<-
27   réactions +
   ->NB regarde SK<-

```

Extrait 88 : Naomi. « On s'écoute » – gestion de l'accès à la parole.

Lorsque Naomi a adhéré à un rôle de facilitatrice, elle a assuré le maintien de l'intersubjectivité parmi les participants – notamment face à des éléments lexicaux et grammaticaux pouvant la mettre en péril. Naomi a donc souvent adhéré à un rôle de facilitatrice préventive : elle a anticipé des problèmes potentiels (§ 3.2.1.2). En voici un exemple :

```

→ 1   NB:         qu'est-ce que c'est qu'un briquet↑
   ->NB debout face AS<-
2   (0.8)
   ->NB avance vers gauche<-
3   {GR}:          [eh::
4   {MR}:          [XXX (1.0)
5   XX[X
6   {GR}:          [eh:
   ->NB tourne avance tableau<-
7   {IL}:          [cigarette↑
8   NB:         [((écrit au tableau)) quelqu'un peut expliquer
9   AF:           [XXX
→ 10  NB:         ce que c'est-quelqu'un peut me MON-TRER + moi je préfère
11   vous montrer [{ce que c'est qu'un} #briquet#
   ->NB se tourne AS<-
12
13   AM:           [{{(glousse)}}
14   (0.8)
15   NB:         j'peux pas [vous montrer parce que j'en ai pas

```

Extrait 89 : Naomi. « Briquet » – facilitatrice préventive.

Quant au rôle de participante, nos observations suggèrent une faible exploitation de la part de Naomi : elle ne s'est orientée vers l'expression d'épisodes vraisemblablement tirés de son propre vécu ni n'a sollicité des apprenants qu'ils partagent le leur. Nos données montrent, par contre, des échanges au cours desquels Naomi s'est orientée vers des arguments ressemblant à des avis qui n'ont pas été présentés comme propres ou personnels⁶¹¹ :

59 **NB:** {d'accord}↑ + première phrase (0.7)
->NB lève tête<-

60 deuxième phrase de l'introduction (0.6)
->NB cercle extérieur mains<-

→ 61 aujourd'hui↑ (1.7)

62 plus d'une personne sur deux a un portable↑ (1.2)
->NB large cercle extérieur bras droit<-

63 °pratiquement° tout le MONde-même a un portable (0.4)
->NB secoue tête<-

64 (0.4)

65 **SK:** {même} + DEUX portables XXX

66 (0.2)
->NB regarde SK<-

67 **AS:** [(rient)]

→ 68 **NB:** [on ne peut pl-plus vivre-CERTAINES personnes↑ ne peuvent

69 PLUS VIVRE sans portable (2.2)

70 °eh↑ d'accord↑°=

71 **AF:** =hmm

72 (0.8)

73 **NB:** alors (0.8)
->NB regarde tableau<-

74 nous VERRONS-et justement↑ + à quel POINT +
->NB regarde AS<-

→ 75 le portTable (0.7)
->NB cercle main droite<-

76 XXX est devenu comme-est devenu-une: eh (1.2)
->NB main droite<-

77 une #DROGUE↑# ((glousse)) (0.8)
->NB main droite<-

→ 78 à quel point nous sommes-eh (1.1)
->NB lève tête regarde plafond secoue tête<-

→ 79 prisonniers-enfin nous sommes-eh (0.4) esCLAVES↑ (0.7)
->NB baisse tête<-

80 de notre portTABLE↑ (1.4)
->NB avance gauche, se penche sur pupitre<-

81 eh↑ (1.1)
->NB lève sourcils<-

82 d'accord↑ + EST-CE-eh::-EST-CE positif↑ (2.6)
->NB lève tourne tête<-

→ 83 est-ce positif↑ {et bien} dans la deuxième partie on verra
->NB acquiesce<-

84 que non (2.9)
->NB acquiesce<-

85 on pose des questions (1.0)
->NB recule, secoue mains<-

→ 86 SOMMES-NOUS DEVENUS-TOTALEMENT DÉPENDANTS DE NOTRE
->NB cercle extérieur mains<-

87 PORTABLE↑
->NB mains ensemble<-

88 **AF:** °XXX°

89 **AF:** °{hmm:}°

90 **NB:** première partie (3.0)

611 Ce qui serait cohérent avec le principe exprimé par Naomi de ne pas imposer sa vision du monde aux participants (§ 5.1.4).

96 (0.6)
 97 SH: hmm (0.4) [XXX
 98 NB: [très MODERNES (0.2)
 ->NB pointe marqueur<-
 ->NB secoue tête<-
 99 (0.2)
 100 AS: [((rient))
 → 101 NB: [et pourquoi↑
 ->NB recule vers tableau<-
 102 SH: parce que[:: les PORTABLES japonais
 103 SK: [pas trop XXX
 104 AF: [XXX
 105 (0.3)
 106 SH: le standard (0.3) XXX d'un portable (0.2) japonais↑ (1.0)
 107 eh:-é-qui-pé↑ (0.4) {de} téléphone:↑ (0.9)
 108 eh-internet-eh (0.7)
 ->SH compte avec main droite<-
 109 appareil photo↑ (0.8)
 110 télévision:↑
 111 (0.8)

Extrait 91 : Naomi. « Téléphones portables : des réactions » – sollicitation de l'avis d'une participante.

Naomi et le groupe échangent sur le thème du téléphone portable. Naomi déploie un premier mouvement auprès de SH, afin que celle-ci se prononce, en sa qualité de non-Française⁶¹³, sur le téléphone portable français (lignes 72 à 74). Après une négociation entre Naomi et SH qui porte sur la forme de la production de la participante⁶¹⁴ (lignes 83 à 98), Naomi déploie un premier mouvement d'approfondissement adressé à SH (ligne 101) qui entraîne une sollicitation de son avis personnel – qu'elle donne aussitôt (lignes 106 à 110).

Petit bilan : organisation de la communication par Naomi.

Nous avons vu de manière synthétique comment Naomi organise la communication avec et parmi les participants lors de la rencontre en classe, ainsi que les rôles auxquels elle adhère afin de remplir certaines fonctions au cours de l'activité institutionnelle. L'auto-désignation demeure le mécanisme préféré par une partie du groupe, bien que Naomi puisse ponctuellement désigner l'interlocuteur suivant. L'adhésion de Naomi aux rôles d'organisatrice et de facilitatrice prévaut sur son adhésion au rôle de participante, largement minoritaire d'après ce qui montrent nos données.

Pour ce qui concerne le maintien de l'ordre institutionnel et l'éventuel éloignement par rapport à celui-ci, nous retrouvons dans nos données une seule situation où le comportement de Naomi

613 Nous retrouvons ici une action qui rappelle la pratique de Janice de catégoriser certains participants comme des porte-paroles de la communauté à laquelle ils (se) sont apparentés (§ 6.2.1) – à l'exception près que Naomi précise qu'elle veut l'avis personnel de SH. Cette pratique a aussi été repérée chez Candence (§ 6.1) et Richard (§ 6.3).

614 Le « parlez mieux » de Cicurel (1992 : 17).

60 (0.3)
61 AF: [XXX
62 NB: [parce QUE (0.2)
63 DANS + <un grand NOMBRE DE> +
->NB *cercle main droite*<-
64 {°par exemple°}-C'EST >comme le complément du n-enfin-là
->NB *regarde droite*<- ->NB *se redresse*<-
65 c'est-OUI + un [complément du nom< + j'ai↑ +
->NB *penche gauche, regarde TB*<-
66 AF: [XXX
67 NB: téléchargé↑-<UN grand nombre↑ + de films> + {quand} c'est
->NB *lève sourcils, pointe main droite*<-
68 un COMPLÉMENT du nom↑ + {en dehors des} <EXPRESSIONS↑> +
69 des <LOCUTIONS> comme beaucoup de↑ + là c'est toujours
->NB *secoue tête*<- ->NB *hausse épaules*<-
70 de + là (0.3) <DU CAFÉ↑> + ça veut dire↑ +
->NB *cercle main droite*<-
71 <UN PEU de café> (0.7)
->NB *cercle main droite*<-
→ 72 >{du} café c'est-il faudrait qu'on< revoie↑ ça↑
->NB *appuie barbichette main droite, regarde droite*<-
73 (0.6)
74 AF: XXX
75 (0.3)
76 NB: eh::↑ c'est:-les: articles partitifs↑-eh: (0.3)
->NB *regarde centre*<- ->NB *main droite*<-
77 J'AI pris <DU GÂTEAU↑>
->NB *pointe main droite*<-
78 {TB}: {°hm-mm°}
79 NB: il y avait un GRAND↑ gâteau↑ sur la TABLE↑ (0.7)
->NB *grand cercle main droite sur table*<-
80 j'ai pris une PART de gâteau↑-j'ai pris un
->NB *pointe main droite*<-
81 d-{manger du} gâteau
->NB *pointe main droite*<-
82 (1.7)
83 AF: XXX
84 TB: c'est-à-dire + un morceau {de} gâteau (0.3)
->NB *acquiesce*<-
85 mais quand- + gâteau {il est plus petit:}↑ {j'ai pris
86 plusieurs gâteaux}↑
87 (0.7)
->NB *tourne tête centre ouvre bouche*<-
88 {SK}: {(glousse))}
89 (1.0)
90 NB: BEN- (0.2) si le gâteau il est tout pe#tit [(glousse))
->NB *met mains ensemble*<-
91 {AF}: [(glousse))]
92 TB: ça sera [{LES↑}
93 AF: [XXX[XXX
94 NB: [ça [sera difficile↑ de dire↑ +
->NB *regarde centre, gauche*<-
95 j'ai mangé du gâteau (1.1)
->NB *penche tête droite*<-
->NB *regarde droite*<-
96 ça sera plutôt↑ quand il y a un GROS gâteau↑ [(glousse))]
->NB *grand cercle deux mains sur table*<-
97 (0.2) et j'ai pris un morceau-eh: ah-j'ai mangé↑ du
98 GATEAU↑-TIENS↑ prends du gâteau
->NB *pointe main gauche*<-
99 TB: en fait + [XXX plusieu-eh:: (0.6)
->NB *deux bras sur table, penche tête gauche, regarde TB*<-
100 AF: [(tousse))
->NB *deux mains sur table, tape des doigts sur table*<-
101 °XXX° (0.4) {plusieur}-pluriel-eh↑
102 (0.2)
103 NB: hmm

104 (0.3)
105 TB: c-c'est:-ça sera + {DES}↑ + ou: toujours [{de}↑ ou {du}↑
106 {AF}: [°XXX°
107 XXX
108 {NB}: hm-mm:
109 TB: c'est ça
110 (0.2)
111 {NB}: (.) (0.8)
112 >quand c'est pluriel↑< (0.5)
113 ben quand c'est pluriel↑ +
->NB regarde centre<-
114 c'est très simple + je n'utiliserais: + jamais {du}
->NB secoue tête<-
115 (2.6)
116 TB: XXX non-mais [{pluriel}↑]
117 NB: [parce que du c'est singulier (2.7)
->NB se penche derrière, ouvre bras<-
->NB pose mains sur jambes<-
118 la-la QUESTION↑ en fait que vous voulez poser↑ c'est-quand
->NB bras droite<-
119 est-ce qu'on utilise (0.3) DE:↑ (0.4)
->NB main droite<-
120 {et} quand est-ce qu'on utilise↑ (0.4) DES
->NB main droite,
baisse tête<-
121 (0.7)
->NB baisse bras<-
122 TB: °hmm°
123 (0.6)
124 AF: {°j'ai:°} + une autre question +
->NB pointe main droite<-
125 si-la XXX par exemple + <réduction↑ du temps↑ de travail>
->NB pointe main droite<-
->NB baisse main<-
126 NB: oui=
127 AF: =pourquoi↑ (0.3) réduction↑
128 (0.6)
129 TB: du [temps
130 AF: [{de} TEMPS
131 (0.3)
132 TB: de-°tra[vail°]
133 AF: [de travail↑ ou du temps du tra#vail# ((glousse))
->NB regarde centre puis droite vite<-
134 (1.0)
→ 135 NB: AH- + la réduction du [temps
->NB tourne tête centre ouvre bouche, appuie coude droit<-
->NB appuie tête main droite, regarde droite<-
136 AF: [c'est:-[c'est:-eh::-°eh:°
137 TB: [{c'est temporaire}
138 (0.2)
139 AF: du et: {de}:
140 (0.9)
141 AF: hmm
→ 142 NB: {ouais} (1.8)
->NB baisse tête<-
->NB se lève<-
143 alors très bien↑ (0.4)
->NB va vers tableau<-
144 c'est parce que {DE:}↑ ça va être considéré↑ (0.5)
->NB écrit au tableau<-
145 COMME↑ + un complément du nom (0.9)
->NB écrit au tableau<-
146 la réduction + du TEMPS↑ {de} travail↑ (1.9)
->NB écrit au tableau<-
147 °ouais° + c'est difficile-mais [XXX
->NB écrit au tableau<-
148 AF: [{c'est vrai} ((glousse))
149 (1.3)
150 NB: la réduction du temps {de} travail (0.4) LÀ↑ (0.5)

151 il y a une CONTRACTION†
->NB montre tableau<-

152 (0.7)

153 AF: [XXX

154 NB: [ça veut dire + de le trem-temps {de} travail (1.7)
->NB regarde AS<-

155 contraction (0.3) {°donc°-ça [veut dire DU
->NB montre tableau<- ->NB regarde tableau<-

156 TB: [le deuxième† ça peut être

157 aussi + <de le> travail

158 (0.4)

159 NB: de le-eh-=
->NB hausse épaules<-

160 {AF}: =°hmm

161 NB: effec[tivement + ça pourrait être + comme ça
->NB se tourne vers TB<-
->NB hausse épaules, sourit<-

162 TB: [hmm

163 (0.4)

164 TB: du temps du tra°vail†

165 (0.3)
->NB hausse épaules<-

166 NB: la réduction† du temps† du travail
->NB vers tableau<- ->NB vers TB<-

167 (1.0)

168 {TB}: ((glou[sse))

169 AF: [ou bien la [XXX

170 NB: [mais <parce que:> + oui-effectivement +
->NB met capuche sur
marqueur, vers chaise<-

→ 171 c'est:-c'est: une BONNE question et <LÀ> je n'ai pas de::
->NB secoue tête<-

172 (0.7)

→ 173 je n'ai pas de réponse +
->NB s'assoit<-

174 pourquoi c'est pas du temps du travail (4.3)
->NB deux bras sur table<-

175 parce que + grammaticalement† c'est pas la même fonction† +

176 grammaticalement-le temps de travail† (0.6)

177 trava-travail {vous savez} comme un complément du

178 nom† donc là on met DE (1.4)
->NB main droite<-

→ 179 °voilà°

180 (0.4)

((14 lignes éditées))

→ 195 NON† {mais} c'est une bonne question†-eh-eh::
->NB mets capuche sur marqueur, vers table<-

→ 196 à laquelle-eh::-je ne pais encore-eh::-réfléchie (0.7)
->NB secoue tête<- ->NB s'assoit<-

197 quand est-ce qu'on met DU et DE-parfois >c'est vrai qu'il y
->NB coud gauche table<-
->NB lève tête<-
->NB main droite<-
->NB petit cercle marqueur
oreille droite<-

→ 198 a aussi< une question d'usage
->NB secoue tête<-

199 (1.2)

200 AF: hmm

201 (0.5)

202 AF: {c'est comme de-} la tasse {du} café:† (0.2)
->NB pointe AF<-

203 ou la tasse (0.4) DE café

204 (0.8)

205 NB: la tasse [du café-on peut pas dire la [tasse du café

206 AF: [XXX

207 AF: [hmm

208 NB: on dit une tasse DE café
->NB main gauche<-

209 AF: {parce que c'est pour utiliser}† c'est ça†
 210 (1.4)
 211 **NB:** eh:: ((souffle)) PARCE que XXX une TASSE du-enfin-ça se
 212 dirait pas-on dirait + UNE- + TASSE de café† parce qu'on
 ->NB main droite tempe droite<- ->NB vague main gauche<-
 213 utilise la TASSE + POUR servir le café† + alors
 ->NB pointe main gauche<-
 214 si on disait une tasse <DU café> ça voudrait dire qu'on
 215 <DECOUPE le café†>
 ->NB deux mains devant rapproche, sépare en descendant<-
 216 (0.2)
 ->NB mains ensemble<-
 217 AF: ((glousse))
 218 (0.5)
 219 AF: {mais:} + est-ce qu'on peut:-{là + je ne sais:-}le TEMPS:
 ->NB penche droite, barbichette main droite,
 coude droit sur table<-
 220 de travail {c'est-à-dire} le temps juste pour travail (1.0)
 221 {c'est ça†-on dit-on-on} + on-on dit pas:-eh (0.6)
 222 le temps DU travail + le temps DE† {°travail°}
 223 **NB:** on dit le temps {de} travail (0.7)
 ->NB secoue tête<-
 224 XXX le temps {de} travail
 ->NB secoue tête, main gauche<-
 225 (0.2)
 226 TB: est-ce que ça dépende de:: (0.3) de: (1.2)
 227 °comment dire° (0.4) °eh°-on peut +
 ->NB index droit œil droit<-
 ->NB penche gauche, coud gauche table,
 barbichette main gauche<-
 228 {compter les choses} (0.3) {c'est le} comptable
 229 **NB:** LE DU† c'est-[c'est-c'est une- + une PARTIE (0.3)
 ->NB deux mains table, baisse tête, regarde mains<-
 230 TB: [ou INcomptable
 231 **NB:** DU† + ça va être une-une >°XXX°< article partitif† (0.2)
 232 eh† >c'est-à-dire< que† + on prend† une partie (0.2)
 ->NB lève yeux<-
 233 je veux <DU gâteau> (0.3) {hein†}-un <PEU de gâteau†> (0.7)
 ->NB main droite sur gauche<-
 234 °d'accord†° (1.4)
 ->NB acquiesce<-
 235 c'est une PORTION (0.7)
 ->NB petite sphère deux mains<-
 236 DU (1.3)
 ->NB acquiesce<-
 237 tandis que: DE† + <c'est:†> le complément du NOM† (0.3)
 ->NB sphère deux mains<-
 ->NB penche droite<-
 ->NB vague main droite<-
 238 le temps de travail† (1.9)
 ->NB main gauche joue droite<-
 239 >c'est-à-dire< qu'on va PAS <couPER† le travail†> +
 ->NB secoue mains vers AS<-
 240 {en} petits-eh: (0.4)
 241 le travail† n'est PAS† comme un <GATEAU†> (0.2)
 ->NB cercles deux mains<-
 242 dont on PREND† une partie (1.7)
 ->NB deux mains vers soi<-
 ->NB deux mains sur table<-
 → 243 MAIS c'est à l'USAGE (0.4)
 ->NB main droite oreille droite<-
 244 là il faut pas† + réfléchir trop†-c'est à l'usa:ge†-on dit
 ->NB deux mains vers soi<-
 ->NB secoue tête<-
 ->NB lève sourcils<-
 245 pas le temps {du} travail† on dit le temps <DE travail>
 ->NB lève tête<-
 246 (2.0)
 247 ce qu'il faut†-c'est + bien sûr + réfléchir† (0.4)
 ->NB cercles main droite oreille droite<-

248 réflé chir à: (0.5) ->NB acquiesce<-
->NB regarde
droite<-

249 à l'usage↑ (0.3)
->NB penche gauche<-

250 pourquoi on utilise ce qu'on utilise↑-mais <PARFOIS↑> (0.3)
->NB cercles main droite oreille droite<-
->NB cercles main droite<-

251 il faut (0.2) pratiquer↑ XXX toujours {ce que vous allez
->NB cercles main droite<-

252 dire} le temps <DE travail↑> (2.8)
->NB main droite joue droite<-

253 {°hein↑°} + {mais} (0.3)
->NB regarde droite<-
->NB regarde centre<-

254 par exemple-je veux <DU gâteau↑> + là + effectivement il y
->NB baisse yeux<-
->NB lève yeux, main gauche<-

255 a une: raison + {°hein↑°} (0.3)

256 c'est-à-dire qu'il y a un SENS (1.2)
->NB stylo main gauche pointe
tempe gauche<-

257 je veux du gâteau↑ + il y a le gâteau sur la TABLE↑-
->NB pointe stylo main gauche table<-
->NB cercle stylo
main gauche table<-

258 peux-tu me passer du gâteau (2.3)
->NB lève yeux, se redresse, détache deux mains<-

259 d'accord↑ XXX est en train de <COUPER↑> (0.9)
->NB ligne verticale
main droite<-

260 eh↑-on coupe des portions de gâteau↑ et: tiens↑ +
->NB lève sourcils, balaie tête<-

261 sers-toi↑ (0.5)
->NB regarde droite<-

262 eh↑-tu veux du gâteau (1.0)
->NB pointe main droite devant<-

263 MAIS on dira en [français↑ sers-toi {de} gâteau ((glousse))
->NB index droit tempe droite<-
->NB index droit
vers AS<-

264 AF: [((rit))

265 AF: hmm

266 (0.2)

267 NB: c'est se servir (0.4) DE (0.9)
->NB regarde droit<-

→ 268 usage=
->NB main droite<-

269 TB: =est-ce qu'on peut dire↑-[eh: donnez-moi du gâteau (0.5)
->NB regarde TB, se redresse<-

270 AF: [((glousse))

271 TB: {de gâteau}

272 (0.8)

273 NB: {peux}-tu me donner du gâteau=
->NB fait une moue, secoue tête<-

274 TB: ={du} gâteau

275 NB: {c'est}

276 {AF}: ((tousse))

277 (1.3)

278 NB: bon + le MIEUX:↑ + ça serait de dire↑ (1.1)
->NB main gauche<-

279 donne-moi une <PART↑ de Gâteau + s'il te plaît> (3.0)
->NB main gauche<-
->NB regarde
droite, regarde
centre<-

280 mais-à ce moment là↑ + si vous voulez vous éviter de faire
->NB mains droite sur gauche<-
->NB petit cercle main droite
sur gauche, balaie tête

281 d'erreur↑ + une part↑ + de gâteau (2.1) *gauche droite<-*
 ->NB regarde centre, lève sourcils<-
 ->NB regarde droite<-

282 {>c'est plus simple<} (0.5)
 ->NB ligne horizontale vite main droite sur gauche<-

283 {>il y a} PAS d'erreur↑< (0.5)

→ 284 il y a une question d'uSAGE↑ et de <pratique> (0.2)
 ->NB main droite cercles oreille droite<-

285 même s'il faut réfléchir↑ {évidemment}↑
 ->NB pointe index droit tempe droite<-

286 {c'est-eh↑-c'est la pratique raisonnée} de la langue (0.4)
 ->NB cercle main droite<- ->NB mains
 ensemble<-

287 aussi + pratiquer (0.4)
 ->NB cercle main droite<-

→ 288 alors- + on va justement pratiquer + avec une activité↑ +
 289 avec un jeu de rôle↑ (2.0)
 290 et là notre objectif (0.5)
 291 ça va être + <d'utiliser↑> (0.5)
 292 l'imparfait (0.4) et le + passé composé + >parce que vous
 293 avez du< MAL: après les vacances↑

Extrait 92 : Naomi. « De et des » – fluctuation de l'ordre institutionnel.

Nous procéderons d'abord à réaliser une analyse fine de l'extrait, à la manière de l'analyse conversationnelle. Cette analyse sera suivie d'un commentaire plus grossier de certains des phénomènes apparus. Enfin, nous présenterons les réactions de Naomi.

TB adresse à Naomi une demande pour s'auto-désigner interlocuteur suivant (ligne 20) ; ceci lui étant accordé (lignes 22 à 26), TB déploie auprès de Naomi un premier mouvement dont le contenu porte sur un aspect de la L2 qui semble lui poser problème (lignes 24 et 27 à 29). La réponse de Naomi arrive après une pause longue (ligne 30) ; elle est introduite par une courte verbalisation de caractère émotionnel⁶¹⁵ – qui semble indiquer une certaine mise en situation de la part de Naomi (« ah », ligne 31) – et construite, en principe, en observant le contenu et le format définis par TB (lignes 31 à 32), pour ensuite s'orienter vers une justification d'ordre métalinguistique (lignes 33 à 34).

TB s'auto-désigne pour préciser que la portée de sa question va au-delà du premier cas qu'il a proposé (ligne 35) ; la réponse de Naomi (ligne 37) reproduit le schéma précédent de mise en situation (« ah », ligne 38), respecte en principe les termes définis par TB (ligne 38), et introduit ensuite un élément vers lequel aucun participant ne s'est orienté (« beaucoup », ligne 39). Après un long silence (ligne 40), TB déploie une demande de confirmation à propos de l'élément qui vient d'être introduit (ligne 41) qui est aussitôt satisfaite (ligne 42). TB s'auto-désigne interlocuteur suivant en projetant un premier mouvement annoncé comme une rupture (« mais », ligne 43) qui

615 Qui ressemble à ce que Goffman (1981 : 78-123) appelle « response cries » : « roguish utterances [...] entering the stream, of behavior at peculiar and unnatural places, producing communicative effects but no dialogue » (ibid. : 78).

n'aboutit pas ; Naomi s'auto-désigne pour diversifier l'orientation qu'elle a proposée lorsqu'elle a introduit « beaucoup » (« un grand nombre », lignes 45 à 46). TB déploie un premier mouvement auquel Naomi répond en reproduisant la mise en situation des deux réponses précédentes (« ah », ligne 50). Après une apparente prise en compte par TB de la réponse donnée par Naomi (ligne 52) et une confirmation par celle-ci (ligne 54), TB s'auto-désigne pour déployer un premier mouvement (ligne 56) qui, d'une part, manifeste son incapacité à saisir la logique de l'aspect langagier sur lequel porte la réflexion en cours et, d'autre part, rend séquentiellement pertinent⁶¹⁶ un deuxième mouvement de réflexion ciblée et raisonnée de la part de Naomi.

Après deux réactions vraisemblablement émotionnelles (ligne 58, informations gestuelles au-dessous de cette ligne), l'indice de mise en situation que Naomi a déployé à trois reprises auparavant est à nouveau mobilisé (« ah », ligne 59), alors que le comportement gestuel⁶¹⁷ de Naomi indique son incapacité momentanée à donner suite à la demande de TB (informations gestuelles au-dessous de la ligne 59). Après un court silence (ligne 60) Naomi s'auto-désigne (ligne 62) – en chevauchant la tentative d'auto-désignation non aboutie d'une participante (ligne 61) – pour s'orienter vers un deuxième mouvement d'ordre métalinguistique (« complément du nom », lignes 64, 65, 68) construit en reprenant les contenus mobilisés par TB préalablement (lignes 67 à 72). Naomi s'oriente ensuite vers une prise en compte implicite de la difficulté que TB semble ressentir par rapport à l'aspect langagier en question ; par ailleurs, elle annonce la nécessité de réfléchir sur cet aspect, mais à un autre moment distinct du présent (ligne 72). Naomi a ponctuellement recours au métalangage pour nommer l'aspect langagier problématique (ligne 76) et propose d'ultérieurs exemples (lignes 77 à 81) où sont employés les deux éléments soulevés par TB (« de » et « du »).

TB s'auto-désigne : il déploie un premier mouvement d'approfondissement qui porte sur l'exemple que Naomi vient de proposer (lignes 84 à 86). Une négociation suit entre TB et Naomi (ligne 90 à 113) : elle porte sur les contenus mobilisés (« gâteaux »), qui sont traités à l'aide du métalangage (« pluriel »). Naomi interrompt son recours au métalangage ; elle le remplace par une orientation présentée comme personnelle (ligne 114). Naomi reformule ensuite la question de TB (lignes 118 à 120) ce à quoi TB réagit d'une manière vraisemblablement mitigée (ligne 122). La tentative de reformulation entreprise par Naomi n'aboutit pas car une participante s'auto-désigne (ligne 124) en définissant à nouveau l'échange selon la dynamique précédente : la participante déploie, auprès de Naomi, un premier mouvement (lignes 125, 127, 130, 133) qui comporte un contenu dont la logique lui pose problème – un deuxième mouvement, de réflexion raisonnée est rendu pertinent auprès de

616 Une paire adjacente (§ 1.3.2).

617 Nous rappelons que Naomi ne nous a pas autorisé à reproduire les données primaires recueillies sous quelle que forme que soi – cf. volume d'annexes, § E. Naomi – contrat.

Naomi. Naomi réagit à nouveau en verbalisant un indice de mise en situation (« ah », ligne 135) suivi d'une prise en compte du contenu déployé par la participante (ligne 135). Le deuxième mouvement de Naomi étant différé, AF et à TB proposent des tentatives de réponse (lignes 136 à 141). Après une nouvelle prise en compte (« ouais », ligne 142) et une évaluation positive (ligne 143) séparées par des silences, Naomi s'oriente vers un deuxième mouvement (lignes 144 à 147) qui comporte du métalangage employé précédemment (« complément du nom », ligne 145) ainsi qu'une nouvelle prise en compte de la difficulté vraisemblablement ressentie par la participante à l'origine du premier mouvement en cours (ligne 147). Après un long silence (ligne 149), Naomi développe sa réponse (lignes 150 à 161) en ayant à nouveau recours au métalangage (« contraction », lignes 151, 155), ce qui semble rétablir momentanément l'intersubjectivité entre la participante, TB et Naomi (lignes 156 à 166).

Sans qu'il y ait d'ultérieur premier mouvement, Naomi s'oriente vers une évaluation de la pertinence de la question posée par la participante (ligne 171), suivie par une évaluation de son incapacité momentanée à donner suite à la demande qui lui a été adressée (lignes 171 et 173). Naomi déploie un premier mouvement (ligne 174) qui reproduit celui précédent de la participante ; Naomi répond à celui-ci, après une très longue pause (ligne 174), en proposant un deuxième mouvement (lignes 175 à 178) où elle mobilise du métalangage déjà employé précédemment (« complément du nom », lignes 177 à 178). Après une longue pause (ligne 178), Naomi déploie un élément qui projette une éventuelle clôture de l'échange (« voilà », ligne 179).

Quelques lignes plus tard⁶¹⁸ Naomi s'oriente à nouveau vers une double évaluation : d'une part, de la pertinence de la question qui lui a été posée (ligne 195) et, d'autre part, de son incapacité ponctuelle à y donner suite (ligne 196). Elle reconnaît à nouveau implicitement la difficulté de l'élément sur lequel porte la réflexion (« de » et « du », ligne 197) et s'oriente vers un argument qui n'a été mobilisé par aucun des interlocuteurs (« question d'usage », ligne 198). Une participante⁶¹⁹ s'auto-désigne en s'orientant vers un contenu mobilisé précédemment par TB (lignes 202 à 203). Naomi propose un argument qu'elle présente comme un usage habituel (« on peut pas dire », « on dit », lignes 205 et 208) ; elle demeure sur cette perspective pendant les deux négociations qui suivent : d'abord avec la participante, à nouveau à propos de « la durée du temps de travail » (lignes 219 à 224), ensuite avec TB, en s'orientant à nouveau vers un emploi du métalangage (lignes 231 à 242).

Enfin, Naomi demeure sur l'argument de l'usage habituel, vers lequel elle s'oriente encore une fois

618 Les 14 lignes éditées correspondent à une négociation entre TB et Naomi : elle porte sur une interprétation incorrecte de « temps » faite par TB (cf. volume d'annexes, § E. Naomi, « *De et Des* »).

619 Nous ne pouvons pas préciser s'il s'agit de la même participante qui s'est auto-désignée auparavant.

(lignes 243 à 250) tout en reprenant les contenus particuliers à propos des respectives négociations avec la participante et TB (lignes 251 à 267). TB s'auto-désigne interlocuteur suivant une autre fois : il déploie une demande de confirmation auprès de Naomi (lignes 269 et 271), aussitôt satisfaite (ligne 273), après laquelle Naomi s'oriente à nouveau vers l'argument de l'usage habituel (lignes 284 à 287) à partir duquel elle introduit une transition qui clôt la négociation tout en annonçant une autre activité (lignes 288 à 293).

Nous avons proposé ce long extrait afin d'illustrer la fluctuation du comportement de Naomi par rapport à l'ordre institutionnel observée au cours d'une activité de réflexion sur la L2. Nous précisons à présent en quoi nous estimons que l'extrait illustre une fluctuation du comportement de Naomi au cours de l'activité institutionnelle.

Naomi adhère à une fonction d'expert dans la L2 ; cela semble d'autant plus pertinent que la question que TB lui adresse au début de l'échange manifeste l'incapacité de celui-ci à saisir la logique d'un aspect langagier particulier. Jusqu'à la ligne 71 Naomi accepte d'adhérer au rôle d'experte que lui est octroyé par le biais de la question de TB, ce qui la ratifie comme facilitatrice et comme garant d'une activité de réflexion sur la L2. Il s'agit donc d'une activité éminemment institutionnelle. Bien que tout au long de cette première partie (lignes 20 à 71) Naomi accepte une fonction d'experte en donnant suite aux questions des participants, nous retrouvons, à trois reprises, l'expression d'une certaine résistance à demeurer sur cette dynamique de question-réponse. Cette apparente résistance devient plus évidente lorsqu'elle abandonne ladite dynamique et qu'elle se situe sur un autre plan (ligne 72) ce qui lui permet d'exprimer implicitement la non-pertinence de l'échange qui est en train d'avoir lieu en ce moment précis. Quelques lignes plus tard – pendant lesquelles la dynamique de question-réponse est reprise, souvent comportant du métalangage – Naomi interrompt le discours d'autorité – par le biais duquel elle a donné suite aux questions jusqu'ici – en adhérant à un rôle d'individu ayant une pratique de la langue propre et singulier (ligne 114). Plus tard dans l'extrait, Naomi verbalise explicitement la difficulté de l'aspect sur lequel porte la négociation ; cette difficulté sera plus tard mise en relation avec l'expression par Naomi de son incapacité ponctuelle à donner suite à la question. Naomi verbalise ainsi explicitement son incapacité à adhérer à un rôle de facilitatrice, ce qu'elle exprime à deux reprises.

Nous apercevons une évolution dans l'attitude de résistance apparente de Naomi vis-à-vis de la négociation qui lui est proposée par TB et l'autre participante : l'enseignante a commencé par suggérer, implicitement donc, la non-pertinence de cette négociation dans le cadre de la situation en cours, bien qu'elle ait continué d'accepter et de donner suite aux sollicitations de TB et de l'autre

participante. Naomi a ensuite manifesté son incapacité ponctuelle à continuer de donner suite aux demandes qui lui sont adressées. Enfin, l'enseignante a proposé l'idée de l'usage – vers laquelle elle s'est partiellement orientée lorsqu'elle a adhéré à un rôle d'individu ayant une pratique singulière de la langue. Cet argument lui a permis d'opérer une transition qui a clos l'échange – elle a remis à zéro le compteur des droits interactionnels des participants, si bien qu'elle a annoncé le passage vers une nouvelle activité.

Nous avons parlé de fluctuation du comportement de Naomi par rapport à l'éventuel ordre institutionnel : l'enseignante passe de l'adhésion à un rôle d'experte – validé par les actions discursives de deux participants – à l'adhésion à un rôle d'individu. Tout au long de ce processus le rôle de facilitatrice auquel Naomi a adhéré semble avoir prévalu sur celui d'organisatrice : elle a continué d'accepter les demandes de clarification qui lui ont été adressées et seulement à la fin elle a opéré une transition vers un rôle d'organisatrice par le biais duquel elle a mis fin à la négociation. Nous observons un développement de la résistance mise en œuvre par Naomi : c'est dans ce sens que nous apercevons une fluctuation de son comportement par rapport à l'éventuel ordre institutionnel. Naomi met fin à une activité institutionnalisée – la réflexion sur un élément langagier – qui lui a été proposée par TB et un participant, et elle la remplace par une autre de son propre choix – et vraisemblablement prévue dans son éventuel plan⁶²⁰.

Lors de l'auto-confrontation qui a eu lieu pendant la deuxième partie de l'entretien hybride auprès de Naomi nous lui avons proposé de regarder ensemble le passage qui vient d'être analysé⁶²¹. Naomi a aussitôt réagi à notre annonce : elle a manifesté avoir gardé un souvenir vif de l'échange avec TB. Voici notre proposition de confrontation et la réaction de Naomi telles qu'elles ont eu lieu au cours de l'entretien semi-directif :

- Obs : XXX, alors, ce premier extrait, date du dix janvier
- NB : oui
- Obs : deux mil huit, ehm, il est relativement tôt, me semble-t-il
- NB : oui
- Obs : donc, il y a vous, et TB, qui va intervenir aussi
- NB : oui, je sais, la question il va me, non↑, c'est la question↑ ((silence)) à laquelle je vais avoir du mal à répondre, non↑, c'est la XXX.

Nous constatons la manière dont Naomi qualifie ce à quoi nous nous sommes référé comme « extrait » : elle le caractérise comme « la question à laquelle je vais avoir du mal à répondre », ce qui annonce déjà une certaine vision sur sa propre pratique. Bien que nous n'ayons pas finalement montré l'extrait à Naomi, notre annonce a déclenché des réactions de sa part que nous souhaiterions

620 Auquel, comme nous l'avons déjà précisé, nous n'avons pas eu accès.

621 Lors de cet entretien ce passage n'avait pas encore été retranscrit : il n'existait qu'en tant qu'enregistrement audio-visuel.

présenter comme des verbalisations produites dans le cadre d'une certaine auto-confrontation – d'une confrontation qui a mené vers une réflexion sur la propre pratique de l'enseignante, quoique dépourvue de stimuli⁶²². Nous reproduisons les verbalisations de Naomi telles qu'elle les a produites dans le cadre du dialogue avec nous⁶²³ :

- NB : {et ça}, mais ça c'est **pas, marrant**, hein↑, parce que, parce que j'en ai beau, **j'y** ai beaucoup réfléchi à ça, parce que le lendemain **{je lui** en ai reparlé}
- Obs : avec TB
- NB : oui
- Obs : d'accord, ehm, vous voulez pas regarder, ehm, enfin, ehm
- NB : ((silence)) non, mais, ehm, **on** en a repar, non, non, **j'en** ai reparlé, etcétera, **j'ai** essayé de, **j'en** ai reparlé à mes, **j'en** ai parlé à **mes étudiants** de master
- Obs : d'accord
- NB : voilà, parce que, justement, quand **je** pensais à (.) et ben, **c'est quelqu'un qui** m'a
- Obs : TB
- NB : oui
- Obs : oui
- NB : non, non, c'est **intéressant**, justement, parce que **il** pose des questions↑, **il** a une v, **il** veut savoir↑, ehm, **j'aurais pu lui** donner la réponse, **j'aurais pu lui** donner la réponse, mais à ce moment là, **je** parlais dans des explications linguistiques
- Obs : hm-mm
- NB : ((silence)) et, ehm, **je me suis dit**, est-ce que ça va **lui** être utile, est-ce que c'est une façon, ehm, c, c'est tellement
- Obs : (.) ehm
- NB : comment dire
- Obs : si vous voulez, ehm, en, en voulant vous montrer, ehm, cet extrait, je n, ne cherchais pas vraiment à ((silence)) ehm ((silence)) vous inviter à une réflexion, ehm, sur vos connaissances linguistiques, ou, ehm, vo, vos
- NB : non, parce que, ce, c'était, {les} connaissances linguistiques, oui c'était **facile** d'expliquer cela, finalement
- Obs : hmm
- NB : mais j'ai pas, ehm, ce, ce, **on** aurait été dans des détails↑
- Obs : hmm ((silence)) moi, ce qui m'intéresse plutôt c'est votre, ehm, votre ressenti, donc il y a TB, qui vous pose une question
- NB : oui
- Obs : qui, ehm, pour, ehm, un nombre de, des, des raisons, apparemment, peut poser des difficultés, que ça soit parce que, ehm, ça nous fait rentrer dans des, ehm, réflexions un peu trop techniques, ehm ((silence)) ce qui m'intéresse c'est s'il y a un ressenti particulier, chez vous, du moment où, effectivement, TB pose cette question, qui, qu'apparemment vous percevez comme ((silence)) ehm, et là je me permets d'interpréter, mais, ça c'est pas bien, ehm, que vous percevez peut-être comme, ehm, potentiellement ((silence)) problématique, °on va dire {ça comme ça}°
- NB : ah non, elle est **pas problématique**, c'est **intéressant**, c'est-à-dire, **c'est lui, il** a besoin de (.) **il** se pose de véritables questions sur le fonctionnement de la langue française
- Obs : hm-mm
- NB : {donc} ça c'est très **intéressant** (.) maintenant, ehm, ce, ce qui **m'a interpellé**, enfin, ce qui **m'a fait réfléchir** c'est, justement ((silence)) et **j'en** ai parlé à **mes étudiants** de master, ehm ((silence)) **on** a évoqué la question↑
- Obs : oui
- NB : c'est, **est-ce qu'on doit** ((silence)) transmettre, donner ((silence)) des explications, qui sont quand même que, ehm, on va utiliser des mots, ehm, qui appartiennent, ehm, à un vocabulaire de grammaire **pointue** ((silence)) que **les apprenants** ne vont pas forcément comprendre, parce que ce sont des mots (.) tout dépend évidemment de la, des connaissances grammaticales qu'ils ont au départ, est-ce que ça

622 Nous avons précisé que le but de l'auto-confrontation est de réussir à ce qu'un informateur prenne une certaine distance par rapport à sa pratique, afin de l'analyser. Le recours à des enregistrements, voire à des transcriptions, dans le cadre d'une auto-confrontation s'inscrit dans une logique de mise en situation, voire d'évocation (§ 4.1.3.2). Nous estimons que le fait d'avoir sauté cette étape lors de l'entretien avec Naomi ne pose pas problème, compte tenu du fait que l'enseignante a visiblement gardé un souvenir vif de la situation à propos de laquelle nous l'interrogeons.

623 Nos relances ont certainement façonné les verbalisations de Naomi (cf. § 3.4).

va **lui** permettre, de véritablement communiquer sans erreur ((silence)) c'est ça la question (.) c'est pour cela que **j'**ai été, ehm, comment dire, ((glousse)) ((silence)) enfin, **je** ne savais pas, c'est vrai que **j'**ai été un peu surprise, enfin, pas surprise par la question, mais je ne savais pas ce qu'il fallait vraiment que **je** réponde, si **je** devais (.) ehm, commencer à **lui** donner des explications, ehm, grammaticales

Obs : hm-mm

NB : (.) ((silence)) et donc, **mon idée** est quand même la suivante, c'est que c'est en pratiquant qu'on fait plus d'erreur, c'est, **je** ne sais pas si avec une **pratique extrêmement raisonnée** de la langue ((silence)) à ce niveau-là, parce que même ici, on dit que c'est un niveau avancé, mais c'est quand même un niveau intermédiaire avancé, on est pas dans un niveau C1, C2 du Cadre Européen, (.) est-ce que ça va **lui** permettre de communiquer avec, ehm, fluidité sans commettre d'erreurs

Obs : hm-mm

NB : **je** n'en suis pas sûre

Ces commentaires ont été produits huit jours après l'événement qu'ils caractérisent. Le souvenir que Naomi affirme avoir gardé de ses réactions aux questions de TB semble d'autant plus vivant qu'elle en aurait fait un objet de réflexion auprès des étudiants de Master 1 à qui elle enseigne. L'analyse de Naomi semble conforter partiellement notre interprétation – selon laquelle quelques unes des actions qu'elle a déployées face à TB et l'autre participante auraient été l'expression d'une certaine résistance de sa part.

Petit bilan : la résistance de Naomi par rapport à l'activité institutionnelle.

Naomi affirme avoir douté et ne pas avoir su comment réagir aux questions qui lui ont été posées. Or, il ne s'agit pas ici d'une désaffiliation par rapport à l'intervention non pertinente d'un participant : bien au contraire, Naomi évalue la participation de TB comme pertinente, d'autant plus que très intéressante – et ce à plusieurs reprises. L'apparente résistance exprimée par Naomi relève de son manque de conviction par rapport à l'éventuel effet de facilitation que son éventuelle adhésion à un rôle d'expert – qui donne donc suite aux questions d'ordre métalinguistique – aurait pu avoir sur le processus d'apprentissage de TB. Il y aurait fluctuation de son comportement par rapport à l'ordre institutionnel dans la mesure où Naomi aurait eu des doutes concernant la pertinence d'entériner cet ordre – notamment en acceptant d'adhérer au rôle d'expert. La décision prise par Naomi d'interrompre l'activité institutionnalisée en cours – qui portait en l'occurrence sur une réflexion d'ordre métalinguistique autour de l'utilisation de « de » et « des » –, son remplacement par une autre activité qui suspend les éventuels droits interactionnels acquis par TB et l'autre participante au cours de la négociation précédente, relèvent ainsi d'une théorie personnelle propre à Naomi qui porte sur comment une L2 est apprise (tableau 9 § 5.1) : une pratique raisonnée de la L2, notamment en ayant recours au métalangage, ne garantit pas, d'après Naomi, un apprentissage efficace car donnant lieu à une utilisation fluide de la L2 et dépourvue d'erreurs.

Nous concluons cette étude sur Naomi en rapportant l'analyse de ses actions que nous venons d'accomplir au style d'enseignant qu'elle a revendiqué au cours de l'entretien semi-directif (§ 5.1).

Sept adjectifs ont été proposés lors de la caractérisation du style enseignant de Naomi : « ouvert », « communicatif », « auto-satisfaisant », « émotionnel », « attentionné », « dévoué » et « réflexif ». Les analyses qui viennent d'être présentées justifient la caractérisation du style enseignant « réflexif » de Naomi : d'une part, l'enseignante s'est montrée prête à aller dans le sens des questions que certains participants se sont posés par rapport à des aspects de la L2, et ce en adhérant à un rôle d'experte ; d'autre part, l'analyse d'une situation où le formatage de certaines actions de l'enseignante ont suggéré l'expression de doutes par rapport aux orientations de deux participants – dont elle a finalement décidé de s'éloigner – a montré que la portée de ces doutes, de ces actions et de ces décisions – contraires aux orientations des deux participants – a occupé l'esprit de Naomi pendant quelques jours après la rencontre⁶²⁴. C'est la propre Naomi qui a soumis sa propre pratique au jugement d'un groupe d'étudiants de Master 1 en en faisant un objet de réflexion.

624 Une position contraire à celle de Richard, qui affirmait ne pas réfléchir à sa propre pratique à la fin d'une rencontre, souvent par manque de temps (tableau 7, § 5.1).

6.5.3. Cristóbal : auto-dérision, hétéro-dérision et partage du vécu.

Nous avons observé Cristóbal, enseignant d'espagnol à l'Université de Malaga, face à un groupe d'entre 6 et 8 participants adultes et jeunes adultes⁶²⁵ originaires d'Europe Occidentale, d'Afrique du Sud et d'Asie de l'Est : ils suivaient un cours d'espagnol dit intensif qui ne préparait à l'obtention d'aucune qualification ; la formation hebdomadaire comprenait cinq rencontres de cinq heures ; chaque jour de formation était divisé en trois parties : deux heures de grammaire et expression écrite avec Cristóbal, deux heures d'expression orale avec l'enseignante BL et une heure de compréhension orale avec l'enseignante EG (§ 4.2.5). La formation nous a été présentée comme un niveau A1 du *CECR*. Nous avons observé deux rencontres de deux heures chacune ; une semaine s'est écoulée entre les deux observations.

Au début des rencontres Cristóbal a sollicité systématiquement le vécu récent des participants : les deux rencontres ayant eu lieu un lundi, Cristóbal a demandé à tous les participants de faire un court compte rendu devant le groupe sur ce qu'ils ont fait pendant le weekend. Les participants ont attendu d'être désignés en tant qu'interlocuteur suivant avant de se prononcer :

```

31   CD:   SEÑORITA SN + QUÉ PASA en el fin de semana
32   SN:    {la} sábado + EL sábado↑ + voy + {en: + el:} + tren↑ +
33         {por-ehm:} + Sevilla↑
34         (0.7)
35   CD:   AH::: + el-el sábado tú: (0.5)
36         con: SR↑
37   SN:    no + sí-sí con [SR + eh[:
38   CD:           [a-ha [Sevilla + perfecto
39         (0.8)

```

Extrait 93 : Cristóbal. « Fin de semana (14-04-08) » – sollicitation du vécu et désignation de l'interlocuteur suivant.

Cristóbal déploie un premier mouvement auprès de SN (ligne 31) par le biais duquel elle est désignée interlocutrice suivante ; SN répond aussitôt en déployant un deuxième mouvement (lignes 32 et 33) qui correspond à la demande de l'enseignant. Cristóbal déploie ensuite une demande de clarification (lignes 35 à 36) qui porte sur un contenu vers lequel aucun participant ne s'est orienté ; cela laisse entendre que Cristóbal serait partiellement au courant du quotidien de la participante en dehors de la rencontre en classe. La demande de l'enseignant ayant été confirmée par SN (ligne 37), Cristóbal clôt l'échange en déployant une évaluation positive – troisième mouvement (ligne 38).

⁶²⁵ Nous n'avons pas eu de précisions concernant l'âge des participants : nous avons eu l'impression que la plupart avait moins de trente ans, à exception de ED et IM – qui nous a été présenté comme un retraité. 7 participants étaient présents le 14 avril 2008 ; il y avait 8 participants le 21 avril 2008.

Nos observations de la deuxième rencontre montrent des situations où Cristóbal s'est aussi orienté vers ce qu'il semble connaître sur le quotidien des participants, voire sur leurs projets ; Cristóbal a utilisé ces connaissances pour nourrir des échanges courts pendant les premières minutes de la rencontre, où les participants ont fait des comptes rendus courts sur ce qu'ils ont fait pendant le weekend :

86 CD: SÚPER SN: (1.0)
 ->CD lève les bras, les tend vers SN<-
 87 QUÉ ha pasado en GRANA↑DA:↑ + mucho calor (0.5)
 88 [yo veo en [televisión que m::U↑:cho calor
 89 AM: [XXX
 90 AF: [(glousse))
 91 (0.4)
 92 AF: {(glousse))
 93 (0.6)
 94 SN: {con: llevarse↑ + sí + llevar:::se↑ (0.6)
 95 °sí↑° + °llevarse↑° (0.5)
 96 XXX {*rain*}
 97 (0.6)
 98 CD: sí[:↑
 99 {SN}: [ehm:: lluvia (0.4) no[:↑
 100 ED: [LLU[VIA
 101 CD: [con [la LLU:VIA
 ->CD regarde vers LD<-
 102 {SN}: [la lluvia mucha (1.4)
 103 pero:: + me gusta mucho Granada
 104 (0.2)
 105 CD: bue:no + pero muy bonito (.)
 106 (0.2)
 107 SN: sí
 108 CD: HAS visitado la Alhambra:↑
 109 (0.6)
 110 SN: sí: + cla[ro
 111 CD: [IN:creíble:
 112 AM: {(glousse))
 113 (0.3)
 114 CD: Y- + todo + bien + con tu carta:↑ (2.2)
 ->CD fait rectangle avec doigts<-
 115 tú-tú tienes + [que ir a Corre↑os:: con un[a carta::
 ->CD pointe vers SN<-
 → 116 LD: [XXX
 ->LD acquiesce<-
 117 SN: [s::í-sí-sí-sí
 118 (0.3)
 119 CD: to:do bien↑
 120 SN: s:í↑
 121 CD: in::↑creíble: (0.4)

Extrait 94 : Cristóbal. « Fin de semana (21-04-08) » – sollicitation du vécu des participants et désignation de l'interlocuteur suivant.

Cristóbal déploie un premier mouvement auprès de SN (lignes 86 à 88) la désignant interlocutrice suivante. Quelques lignes plus tard SN déploie un deuxième mouvement qui sert à demander une confirmation (lignes 94 à 96) par rapport à l'orientation précédente de Cristóbal ; l'intersubjectivité étant rétablie entre Cristóbal et SN (lignes 98 à 102), SN s'auto-désigne interlocutrice suivante en déployant un deuxième mouvement (ligne 103) qui répond à la question originale. Cristóbal déploie un premier mouvement d'approfondissement (ligne 108) aussitôt satisfait par SN (ligne 110). Un

premier mouvement arrive après : Cristóbal s'oriente vers un contenu qui semble porter sur un vécu partagé avec SN (lignes 114 à 115) ; avec l'apparente intervention de LD (ligne 116) l'intersubjectivité est à nouveau rétablie, ce qui permet à SN de donner suite à la question de Cristóbal (lignes 117 et 119) qui, à la suite d'une dernière demande de confirmation satisfaite (lignes 119 à 120), clôt l'échange par le biais d'un troisième mouvement d'évaluation positive (ligne 121).

Petit bilan : sollicitation du vécu des participants par Cristóbal.

Ces deux premiers extraits illustrent deux pratiques apparentes chez Cristóbal : d'une part il sollicite le vécu des participants, ce qui occupe les premières minutes des deux rencontres observées ; d'autre part il demande aux participants des précisions par rapport à des événements de leur quotidien dont Cristóbal est au courant ; ces événements se rapportent à des moments antérieurs, et éventuellement extérieurs, à la situation présente de la rencontre.

Au cours de l'entretien d'auto-confrontation nous avons montré à Cristóbal les deux extraits qui viennent d'être analysés ; voici ces réactions par rapport au premier extrait – « Fin de semana (14-04-08) » :

« **el objetivo es** como cualquier día, no↑, un poco ((claque langue)) **me gusta empezar**, ehm, con saber **qué han hecho ellos**, no↑ [...] **preguntándoles**, porque también **se relajan** un poco (.) pero también, como **estabas tú** con la cámara ((bruit langue)) pues hombre, arran, arrancar, es, ehh, {°es°} ((silence)) ((bruit langue)) **es complicado**, no↑ ».

Cristóbal caractérise la sollicitation qu'il accomplit auprès des participants au début de la rencontre comme une pratique habituelle : la fonction de cette sollicitation serait de faire démarrer la rencontre, ce qu'il décrit comme difficile. Solliciter les participants par rapport à ce qu'ils ont fait le weekend aurait été d'autant plus pertinent dans le cas de notre première observation que notre présence aurait pu déstabiliser l'équilibre au sein du groupe : Cristóbal affirme que sa décision de « démarrer » en faisant ce qu'il dit faire d'habitude – interroger les participants par rapport à ce qu'ils ont fait pendant le weekend – a pour objectif de favoriser que les participants se sentent plus à l'aise, qu'ils s'habituent à la présence de l'observateur et du caméscope⁶²⁶. C'est Cristóbal qui a proposé une relation de cause à effet entre le fait que la rencontre ait lieu un lundi et sa décision de

626 Il s'agit d'une pratique que Candence a aussi revendiquée comme habituelle (§ 6.1.1) : elle a précisé que commencer une rencontre en proposant une revue de presse ou un tour de table pour que les participants expliquent ce qu'ils ont fait pendant le weekend est une manière de permettre que les éventuels retardataires se mettent en situation, d'attirer l'attention des participants, de se mettre en situation.

solliciter le vécu récent des participants pendant les premières minutes :

« más o menos **tú** lo preparas que, **como máximo** quince minutos, no↑, **vas a intentar romper el hielo**, vas a intentar, sí, vamos, quince minutos **como mucho, depende**, un lunes hay más de que hablar, no↑, porque **te tienen que contar** el viernes el sábado ((rit)), no↑, pero no sé, el martes ya **no tiene mucho sentido** ((rit)) [...] un lunes sí **está más justificado**, sí es lógico que te enrolles más, no↑ ».

Cristóbal caractérise l'échange avec les participants au début de la rencontre comme « briser la glace » ; il trouve que cela se justifie par le fait que le groupe ne se serait pas vu pendant le weekend⁶²⁷.

Au cours de l'entretien d'auto-confrontation nous avons montré à Cristóbal les premières minutes de la deuxième rencontre – extrait « Fin de semana (21-04-08) » ci-dessus – où il a aussi demandé aux participants ce qu'ils ont fait pendant le weekend. Son échange avec SN à propos de la lettre que celle-ci devait poster – extrait « Fin de semana (21-04-08) » ci-dessus, lignes 114 à 121 – illustre la pratique observée chez Cristóbal de se servir de ce qu'il connaît sur le quotidien des participants comme matière première des échanges avec ceux-ci au début de la rencontre. Nous avons interrogé Cristóbal à propos de cet échange, en voici ses réactions :

« **recuerdo** que es que **me preguntó** que cómo podía echar una carta o algo así un día en clase, entonces, pero chiquilla, en Correos, no sé, eso es internacional, vamos ((glousse)) #echar una carta# (.) y entonces ya **le pregunté** {digo}, pero qué, qué problema tienes↑, no sé, qué pasa↑, y es que tenía que enviar unos documentos, al, algo así hmm ((bruit langue)) personal (.) y entonces ya **le dije** yo, bueno, pues hmm vete a correos y una carta certificada, que es lo más, digamos urgente, no↑ y, por, por, por asegurarse de que lo envían y [...] entonces {yo}, **le expliqué** un poco los, los métodos, no↑ [...] y entonces, hmm, **supongo que le preguntaría** por eso, no↑, porque ella, ella lo comentó {de} ((bruit langue)) que tendría que echar una carta porque, a lo mejor fue un viernes {°hmm°} no recuerdo, ya ».

Les commentaires de Cristóbal semblent confirmer la pratique que nous avons suggérée plus haut : Cristóbal exprime un certain intérêt par rapport à des aspects du quotidien participants, notamment du vécu partagé avec ceux-ci, dont l'enseignant serait au courant. Cette pratique, constatée dans les actions face au groupe qui viennent d'être analysées et partiellement confirmée par le dire sur le propre faire de Cristóbal, recoupe l'un des principes qu'il a verbalisés au cours de l'entretien semi-directif (tableau 10, § 5.1.4) : Cristóbal a dit l'importance que l'enseignant manifeste de l'intérêt vis-à-vis du quotidien des participants au cours de leur séjour dans le pays, notamment par rapport aux éventuels problèmes qu'ils pourraient rencontrer. Cristóbal a décrit ce principe comme un souci de respect envers les participants, qu'il se force de traiter comme des « personnes ».

La pratique de solliciter le vécu des participants a été accompagnée par l'orientation fréquente de

627 La formation animée par Cristóbal comprenait cinq rencontres par semaine, du lundi au vendredi (§ 4.2.5).

Cristóbal vers une présentation de son propre vécu : nos données montrent une certaine réciprocité⁶²⁸ entre la sollicitation du vécu d'autrui et l'orientation de Cristóbal vers son propre vécu :

90 CD: para QUÉ perSO↑NA: (0.4) he comprado el CO↑che
 ->CD se tourne vers tableau<-
 ->CD se tourne vers AS<-

91 (0.7)

92 AF: {°tu pariente↑ XXX°} (0.6)
 ->CD nie<-

93 XXX

94 (0.3)

95 CD: CHICOS + YO:↑ + compro un coche (0.4) pero el CO↑CHE: (0.3)
 ->CD s'asseyoit sur bureau, prend livre sur une main<-

96 finalmente↑ (0.2) qué persona tiene el co↑che:
 ->CD grand cercle main droite<-
 ->CD tend livre vers LC<-

97 (0.9)
 ->CD tend livre vers LD, puis vers LC<-

98 EG: {°tu novia°} (0.8)
 ->CD se tourne vers EG, acquiesce, pointe index<-

99 [XXX

→ 100 CD: [M:UY román:tico: + (.) pero-m-mi mujer↑
 ->CD pose livre<- ->CD montre bague mariage<-

101 (0.3)

102 {EG}: {°ah°}

103 CD: ((rit)) IN:creible: (0.5)
 ->CD debout, vers tableau<-

104 CD↑ + HA comprado un coche este fin de semana en una tienda
 ->CD debout, face au tableau, lit<-

105 en MarBE↑LLA: (1.2)
 ->CD écrit au tableau<-

→ 106 PA:RA:↑ (0.3) SV:↑ + PARA:↑ + mi mujer:↑ (1.9)
 ->CD écrit au tableau<- ->CD index vers buste, recule<-
 ->CD se tourne vers AS<-

Extrait 95 : Cristóbal. « Compra coche, romántico » – orientation vers le propre vécu.

L'extrait montre une réflexion collective encadrée par Cristóbal qui porte sur l'utilisation des pronoms d'objet direct et indirect en espagnol. Avec le concours des participants Cristóbal écrit au tableau une phrase qui sera par la suite manipulée afin de remplacer certains groupes nominaux par des pronoms – non reproduit ici. Cristóbal déploie un premier mouvement (ligne 90) sans désigner un interlocuteur suivant – il revient aux participants de négocier l'accès à la parole ainsi que la production d'une réponse. Une participante propose une deuxième mouvement (ligne 92) qui n'est pas pris en compte par Cristóbal (informations gestuelles⁶²⁹ au-dessous de la ligne 92). N'ayant pas de propositions du reste des participants, Cristóbal renouvelle son premier mouvement en le reformulant partiellement (lignes 95 à 96). EG propose un deuxième mouvement (ligne 98) que Cristóbal évalue positivement (ligne 100) sans l'accepter pour autant : il précise la non-pertinence de la proposition d'EG par des moyens verbaux et gestuels (ligne 100, informations gestuelles au-

628 La notion de réciprocité entre la sollicitation du vécu d'autrui et la présentation du propre vécu de l'enseignant a été proposée lorsque nous avons analysé les actions de Janice (§ 5.2.2) et Richard (§ 5.2.3).

629 Nous n'avons pas demandé à Cristóbal son autorisation pour que nous diffusions les images obtenues (cf. volume d'annexes, § F. Cristóbal – contrat).

dessous de la ligne 100). Quelques lignes plus tard, Cristóbal complète l'activité de production collective d'une phrase en rajoutant le prénom de celle qu'il présente comme sa femme (lignes 104 à 106).

L'orientation de Cristóbal vers une présentation de son propre vécu semble avoir servi ponctuellement à légitimer le rire. Nous voudrions illustrer cette observation en présentant deux extraits, dont voici le premier :

```

4      CD:   señor LC + QUÉ TAL el fin de semana:: + qué-qué pasa
5      [{en-el} fin de semana::
6      {LD}:  [((glousse))
7      LC:    hmm:: + viernes + he ido: de fiesta:
8      CD:   a-ha:
9      LC:    eh:: ayer: + he ido #a la playa# ((ri[t])
              ->LC pointe son visage et sourit<-
10     CD:                                     [((rit)) porque yo-yo
11     veo un poco COLOR↑ + [((rit))
12     {LD}:                                     [((rit))
13     LC:                                         [{CLARO}
→ 14     CD:   YO CADA DÍA MÁS BLANCO pe#ro# ((rit)) (0.4) ((glousse))
              ->CD pointe mur<-
15     [#(.)#
16     {LD}:  [{no playa↑}
17     (0.7)
18     CD:   perfec[to
19     LD:    [por qué
20     (0.9)
21     CD:   eh:: ((souffle)) [trabajo + trabajo + ((ri[t])
22     {LD}:                                     [((glousse))           [el fin
23     de semana↑
24     (0.4)
25     CD:   (.) eh:: (0.4) NO MUCHO↑ + pero: (0.3) no playa
26     (0.2)
27     {LD}:  hmm
28     (0.2)
29     CD:   hmm (0.8)
30     pero un buen fin de semana + LC (0.7)

```

Extrait 96 :Cristóbal. « Fin de semana (14-04-08) » – propre vécu et auto-dérision.

Cristóbal déploie un premier mouvement auprès de LC (lignes 4 à 5) ; le participant répond aussitôt en déployant la première partie d'un deuxième mouvement (ligne 7) aussitôt prise en compte par Cristóbal (ligne 8). LC semble ensuite traiter la deuxième partie de son deuxième mouvement – complété avec une action gestuelle (information gestuelle au-dessous de la ligne 9) – comme du contenu susceptible de faire rire ; il s'oriente vers le rire (ligne 9). Cristóbal déploie ensuite un troisième mouvement (lignes 10 à 11) de prise en compte qui entraîne une double affiliation : il valide en riant le contenu vers lequel s'est orienté LC ; il s'oriente vers le rire de LC. Par ailleurs, le formatage choisi par Cristóbal, notamment l'intonation montante, façonne ce troisième mouvement comme une demande de confirmation auprès de LC. LD rend ensuite visible son orientation vers le rire légitimé par LC (ligne 12) tandis que LC confirme (ligne 13) l'apparente demande de

confirmation précédente de l'enseignant. Cristóbal déploie ensuite un troisième mouvement d'évaluation (ligne 14) de la deuxième partie du deuxième mouvement de LC : celle-ci permet à Cristóbal de se positionner par rapport à « aller à la plage » et « bronzer ». Cristóbal reproduit les mêmes mécanismes de transmission d'information employés par LC : il verbalise et gesticule (informations gestuelles au-dessous de la ligne 14) en déployant une comparaison qu'il traite du contenu susceptible de faire rire ; il s'oriente vers le rire (lignes 14 et 15).

LD s'auto-désigne ensuite en déployant un premier mouvement d'approfondissement (ligne 16) auprès de Cristóbal qu'il semble ne pas entendre ; Cristóbal s'oriente vers un troisième mouvement d'évaluation positive et de clôture (ligne 18) par rapport au deuxième mouvement de LC. LD s'auto-désigne à nouveau en reformulant son premier mouvement d'approfondissement (ligne 19) auprès de Cristóbal. Après une longue pause (ligne 20) et une verbalisation courte (« eh », ligne 21) d'apparente mise en situation⁶³⁰, Cristóbal déploie un deuxième mouvement (ligne 21) qu'il formate comme du contenu susceptible de faire rire ; LD s'auto-désigne une autre fois pour déployer un premier mouvement qui fonctionne comme une demande de confirmation (lignes 22 à 23) ; après une pause moyenne (ligne 24) et une nouvelle verbalisation par Cristóbal indiquant une certaine mise en situation (« eh », ligne 25) la demande de confirmation est satisfaite (ligne 25). Enfin, Cristóbal verbalise la clôture de l'échange avec LC (ligne 30), ce qui projette l'éventuel passage à un autre participant.

Trois phénomènes nous interpellent dans cet extrait : premièrement la manière dont Cristóbal s'approprie ponctuellement des ressources utilisées par LC afin de proposer un contraste qui entérine un rire préalablement légitimé par le propre LC. Deuxièmement, la proposition par Cristóbal du contraste avec LC par rapport à « bronzer » participe à la poursuite de cette légitimation du rire : avec des moyens rentables, Cristóbal accomplit une caractérisation de soi risible car défavorisée et éventuellement regrettable⁶³¹. Enfin, le troisième phénomène qui attire notre attention est l'apparent renversement de rôles qui se produit lorsque LD, en s'auto-désignant interlocutrice suivante, met Cristóbal en situation de répondeur, et ce à deux reprises : Cristóbal donne suite aux premiers mouvements de LD, nous trouvons des traces de la verbalisation d'une certaine surprise, voire d'une certaine mise en situation.

L'extrait suivant montre l'orientation de Cristóbal vers une présentation de sa propre personne, notamment de son aspect physique, qui sert à légitimer ponctuellement le rire. Comme dans le cas

630 À nouveau, cf. la notion de « response cries » de Goffman (1981 : 78-123).

631 Cette présentation de soi nous rappelle de celle ponctuellement accomplie par Janice lorsqu'elle a présenté aux participants un compte rendu de ses vacances en Espagne (§ 6.2.2).

de l'extrait antérieur, cette présentation entraîne l'orientation de Cristóbal vers un contraste entre lui-même et une participante, ce que l'enseignant traite comme du contenu susceptible de faire rire :

```

31   LC:   eh: después + ella:: (0.8)
32           COME (2.3)
33           kiwi↑
34           (0.4)
35   LD:   [((rit))
36   SN:   [((rit))
37   CD: LD↑
38   LC:   fru#tas:#
           ->LC souriant<-
39   CD: comes↑ un kiwi↑
40   LD:   ((glousse)) {#sí#}
41   CD: sólo↑
42           (0.7)
43   LD:   sólo después en la escuela + como
44           (0.9)
45   CD: PERO LD↑
46           (0.3)
47   LD:   no-no-pero es
48           (0.4)
→ 49   CD: TÚ: [MUY GUAPA + YO:
50   LD:   [es-{sólo} no-no [mañana (0.3)
→ 51   CD: [MUCHOS PROBLE↑MAS
           ->CD touche son estomac<-
52   LD:   mañana y: (0.3) {do}-{duele}↑ (1.1)
           ->LD geste dormir<-
53           {mu#cho#} ((glousse)) (.) *so:* + eh: (0.7)
54           {come}-un-kiwi y:: después a: esc-escuela + comer (0.4)
55           eh::=
56   SN:   ={pan}
57   LD:   pan
58           (0.2)
59   LC:   duerme {mu[cho}
           ->LC regarde CD<-
60   CD: [AH[::: porque yo-yo comprendo (0.4)
61   LD:   [((rit))
62   CD: que tú comes + un kiwi + STOP↑
63   {SN}: ((glou[sse))
64   CD: [en to[do el DÍA:
65   LD:   [no no no
66           (0.4)
           ->LC geste négatif main gauche<-
    
```

Extrait 97 : Cristóbal. « Kiwi, kilos » – propre vécu et auto-dérision.

LC décrit la journée ordinaire d'un autre participant – ici, celle de LD. LC lit les notes qu'il a prises pendant le temps de préparation qui a précédé la mise en commun – non reproduit ici. L'information présentée par LC à propos de ce que LD mange le matin (lignes 31 à 33) est suivie par le rire de LD et de SN (lignes 35 et 36). Cristóbal s'auto-désigne : il projette d'abord LD comme interlocutrice suivante (ligne 37) ; LD réagit en déployant un troisième mouvement de correction (ligne 38) qui porte sur l'information présentée par LC. Cristóbal déploie une demande de confirmation auprès de LD (lignes 39) aussitôt confirmée par celle-ci en riant (ligne 40). Cristóbal déploie une deuxième demande de confirmation (ligne 41) qui projette une possible remise en question du savoir-être de la participante – c'est l'information sur celle-ci présentée par LC qui est remise en question. Après une

pause moyenne (ligne 42) LD donne suite à la demande de confirmation de Cristóbal et s'oriente vers un nouvel argument (ligne 43). Après une longue pause (ligne 44) Cristóbal poursuit la projection de son orientation vers la remise en question du savoir-être de LD (ligne 45), ce que LD conteste (ligne 47).

La remise en question du savoir-être de LD est ensuite explicitement verbalisée par Cristóbal, qui compare son apparence physique avec celle de la participante (ligne 49 et 51). En chevauchant la comparaison de Cristóbal, LD s'oriente vers une correction de l'information présentée par LC (lignes 50, 52 à 55). LD est assistée par SN (ligne 56), ainsi que par LC, qui clarifie (ligne 59) une production non conforme de LD potentiellement ambiguë (ligne 52)⁶³². Cristóbal déploie ensuite une réparation formulée comme un troisième mouvement d'évaluation auprès de LD (ligne 60) ; l'enseignant s'oriente vers une explication de l'origine du malentendu (lignes 60 à 64), vers laquelle LD et SN réagissent en riant ; le malentendu est aussitôt démenti par LD (ligne 65).

Nos observations suggèrent que Cristóbal s'est parfois orienté vers une légitimation du rire accomplie en exploitant certains des contenus déployés par des apprenants, dont le vécu aurait été préalablement sollicité par l'enseignant. Les deux extraits suivants montrent deux situations où Cristóbal a remis en question le savoir-être de deux participantes, ce qui a provoqué une éventuelle orientation vers le rire :

```

1      CD:   pero nÚMEro doce:: s::eñorita EG:
2          (1.0)
3      EG:   "qué:-ha: (1.0)
4          hecho:-es:te: fin de semana: (0.4)
5          hmm:: + nada: es:pe:: + ci-al: (0.6)
6          he: (0.3) de- (0.3) he-des:: (0.3) des: + can: (0.2)
7          {sa:-es} (0.6)
8          ehm:: (0.3) he-de-can-SAdo: y:: (0.4) he:: + leído"
          ->EG regarde CD<-
          ->CD sourit, puis regarde à droite<-
9          (1.0)
10     CD:   {*CHENCHUA*}
11         (0.5)
12     EG:   ((glou[sse])
13     CD:   [((glousse et rit)) ((glousse) + IN::creible:: (0.3)
14         chicos: + ES:te fin de seMA↑NA↑ (0.6)
15         significa↑ + sólo↑ (0.5)
16         <el: pasa↑do:↑> (0.5)
17         s:ólo↑ + el + último fin de semana↑ (0.5)
18         pretérito perfecto↑ (0.6)
          ->CD acquiesce<-
19         TO:DOS los fines de seMA↑NA:↑ + presen↑te (0.6)
20         <és:↑TE:↑> (0.4) <pasa↑do:↑> (0.7)
21         "<QUÉ (0.2) HA HEcho> usted este fin de sema↑na↑ (0.2)
          ->CD coup poing bureau, regarde ses notes<-
22         he descansa↑do: (0.3) <y↑ (0.2) he leí↑do↑"> (0.4)
23         in::creible:: (0.4) pero:↑ (0.5)
          ->CD coup de poing bureau, regarde ses notes<-

```

632 LD explique qu'elle dort tard le matin, ce qui lui laisse peu de temps pour prendre son petit-déjeuner.

24 s:ñorita EG (0.3)
 ->CD regarde EG<-
 → 25 ->CD tend bras bers EG, regarde EG<-
 QUÉ ha hecho usTED↑ (0.2) es:te fin de semana
 ->CD regarde EG, bras sur bureau, sourit<-
 26 (0.6)
 27 EG: °hmm::° (0.8)
 28 °ehm:° (1.1)
 29 {ve:o el:: cas::tilla} (1.0)
 30 {castilla↑} (0.8)
 31 ehm: (0.9)
 ->EG lève bras droit<-
 32 {ah} (1.4)
 33 {y playa}
 34 (1.1)
 35 CD: (.) AH::↑ tú-tú viSI↑TAS
 36 (0.4)
 37 EG: °sí°
 38 (0.8)
 39 CD: GibralfARO↑ (1.0)
 ->CD index droit<-
 ->CD regarde EG, cercle index droit, soulève sourcils<-
 40 el-[el castILLO↑ + en Málaga↑
 ->CD lève mains, palmes vers le bas<-
 ->EG lève bras droit<-
 ->CD petit cercle index droit<-
 41 EG: {[°XXX°}
 42 {eh-}sí:
 43 (0.3)
 44 CD: AH::↑ + tú visitas la <ALCAZABA↑> (1.1)
 45 no↑
 ->CD fronce sourcils<-
 46 (0.3)
 47 EG: {°qué↑°}
 48 (0.5)
 49 CD: la °Alcazaba° (1.1)
 50 tú visitas + un castillo en una montaña↑
 ->CD dessine ligne en l'air<-
 51 EG: sí [°XXX°
 52 CD: [esto se llama↑ (0.6)
 ->CD se tourne vers tableau<-
 53 la↑ (0.9)
 ->CD écrit au tableau<-
 54 <AL:caza↑ba> (2.1)
 ->CD écrit au tableau<-
 55 <la Alcazaba de Málaga↑>
 ->CD écrit au tableau<-
 56 (1.0)
 ->CD se tourne vers EG<-
 57 {EG}: °oh:°
 58 CD: MUY-MUY bonito aRRIBA↑ + NO↑
 ->CD lève bras, regarde vers plafond<-
 59 (0.3)
 60 EG: °s[i°
 61 CD: [es posible ver todo↑ (0.7)
 ->CD grand cercle bras<-
 62 IN::creíble: {(.)} (2.0)
 63 y-y tú visitas también la playa↑
 ->CD regarde EG<-
 64 (0.2)
 65 EG: {°sí°}
 ->EG acquiesce<-
 → 66 CD: PERO EG↑ (0.2) ((bruit de [pluie])
 ->CD fait geste pluie deux mains, regarde EG<-
 67 {LD}: [((ri[t])
 68 EG: [ehm + sí (0.5)
 69 eh:: (0.6)
 70 ehm + es:pe-ehm (0.5)
 ->CD regarde EG, sourit<-
 71 eh-muy: (0.9)

72 ES-PE-CIAL↑ (0.5)
 73 {todo:} (0.4) todo:: (0.2) llu-llu (0.2) {lluvia:}
 ->EG bras droit, geste pluie qui tombe<-
 ->CD regarde EG, fronce les sourcils<-
 74 (0.6)
 → 75 CD: muy especial↑
 ->CD tourne tête à droite, regarde EG du coin de l'œil<-
 76 EG: #sí# (0.2) ((glousse))
 ->EG se passe la mains dans les cheveux<-
 77 (0.3)
 78 CD: EG:
 79 (0.2)
 80 EG: {(glousse)}
 → 81 CD: ((rit)) (0.2) eh::: no sé: no s[#é# ((rit))
 ->CD fronce les sourcils, regarde EG du coin de l'œil<-
 82 {LD}: [(glousse))
 → 83 CD: M:UY bonito (0.2) pero para mí (0.4) no pos#sible# ((rit))

Extrait 98 : Cristóbal. « EG, lluvia y playa » – désaffiliation, remise en question du savoir-être d'une participante, légitimation du rire.

L'extrait montre la correction d'une activité qui présente des phrases avec des espaces vides devant être remplis avec une forme au passé des verbes proposés⁶³³. Cristóbal désigne EG comme interlocutrice suivante afin qu'elle lise la phrase indiquée (ligne 1) ; EG satisfait la demande de Cristóbal en déployant un deuxième mouvement (lignes 3 à 8) aussitôt évalué positivement par Cristóbal dans la langue de la participante (ligne 10) ; EG glousse (ligne 12). Cristóbal développe son troisième mouvement en s'orientant vers une justification formelle, d'ordre métalinguistique, de la réponse donnée par EG (lignes 13 à 22). Cristóbal déploie un troisième mouvement bref d'évaluation positive (ligne 23) suivi d'une transition (« pero », ligne 23) après laquelle il projette EG comme interlocutrice suivante (ligne 24) ; Cristóbal déploie un premier mouvement auprès de la participante qui reproduit partiellement le contenu de la phrase qu'elle vient de lire (ligne 25). Cette demande est satisfaite par EG, qui déploie un deuxième mouvement de réponse (lignes 27 à 33). Cristóbal semble ensuite s'orienter, en tant que facilitateur de la communication, vers un travail de réparation ; il déploie une demande de confirmation auprès d'EG (lignes 35, 39 à 40, 44 à 45, 49 à 50) à par rapport à la réponse qu'elle vient de donner. Avec la confirmation d'EG, Cristóbal s'oriente ensuite vers un rôle de facilitateur en thématissant « Alcazaba » (lignes 52 à 55). Une fois l'intersubjectivité rétablie, Cristóbal déploie un troisième mouvement d'évaluation formatée comme une demande de confirmation co-construite avec la participante (lignes 58 à 62).

Après un long silence (ligne 62) Cristóbal produit un premier mouvement formaté comme une demande de confirmation auprès d'EG (ligne 63) satisfaite par la participante (ligne 65). Ensuite Cristóbal projette son orientation vers une remise en question du savoir-être de la participante en présentant par le biais de moyens gestuels (informations gestuelles au-dessous de la ligne 66) un contenu présenté comme incompatible avec l'activité que la participante a affirmé avoir réalisée

633 Document non disponible.

pendant le weekend. Le mouvement de Cristóbal rend séquentiellement pertinent l'orientation d'EG vers un deuxième mouvement de justification. LD semble traiter la demande faite par Cristóbal auprès d'EG comme du contenu susceptible de faire rire (ligne 67), tandis qu'EG s'oriente vers la demande implicite de justification qui lui a été adressée en ratifiant la valeur positive de l'activité remise en question (lignes 68 à 73). Cristóbal demeure sur son attitude de remise en question du savoir-être de la participante ; il déploie une demande de confirmation (ligne 75) qui porte sur la justification qu'EG vient de produire ; cette demande est accompagnée par des gestes (informations gestuelles au-dessous de la ligne 75) qui complètent l'apparente désaffiliation de l'enseignant. La participante confirme la demande de Cristóbal tout en traitant la situation comme susceptible de faire rire (ligne 76), l'enseignant confirme enfin la remise en question du savoir-être qu'il a projetée par rapport à EG en verbalisant sa désaffiliation (lignes 78, 81 et 83), ce qui provoque le gloussement d'EG (ligne 80) et de LD (ligne 82).

Cristóbal accomplit une transition en passant d'un plan de réflexion formelle sur la L2 – où est évalué la conformité de la production délivrée par la participante – vers un plan de communication qui porte sur le vécu de cette participante, dont le savoir-être est remis en question indépendamment de l'éventuelle non-conformité des mécanismes de transmission de sens mis en place. Au cours de l'entretien d'auto-confrontation, Cristóbal a été confronté à cet extrait ; voici ces réactions :

« **a mí me parece** que **los huecos** son muy **fríos** y que **no tienen sentido**, entonces [...] (.) ((claquement langue)) sí, si haces el hueco es **para que {comprenda}**, no↑, el, el uso, la situación, entonces claro, **si no se lo contextualizas**, no [...] ((bruit langue)) entonces, no sé si, si la frase dice {pues yo} este fin de semana he comido, o algo así, no↑, no, hm, no re#cuero ni lo que dice# [...] entonces claro, hmm {era} una **excusa perfecta** para [...] **para que ella me cuente** su fin de semana, y después el otro, o sea ((claquement langue)) **están practicando** el pretérito perfecto [...] ((bruit langue)) e, e, eso es la parte gramatical, pero bueno, que, también te digo, **me imagino**, que yo **estaba cansado**, {pues entonces} ((silence)) {#pues ya está, no↑#} [...] claro, me imagino que sí, porque (.) ((bruit langue)) el corregir, **los huecos** son **muy pesados**, entonces, ehmm ».

Cristóbal décrit son action dans l'extrait précédent comme l'accomplissement d'une transition – d'un travail de réflexion formelle vers un travail de communication plus ciblée et personnelle. Il caractérise le travail de réflexion formelle par le biais de ce qu'il appelle « huecos »⁶³⁴ comme froid et dépourvu de sens. C'est précisément en opérant cette transition vers la communication, en accomplissant une mise en contexte, qu'il peut éventuellement donner du sens. Enfin, il insiste sur la pesanteur des trous et suggère l'effet négatif – notamment la fatigue – qu'ils peuvent avoir sur lui.

Nous concluons l'analyse des actions de Cristóbal en présentant un dernier extrait illustrant l'orientation de Cristóbal vers le rire à partir d'une apparente remise en question du savoir-être d'une participante :

634 Des trous.

4 LD: { *ok* } + SN se levanta a las seis y media↑ (0.2)
5 {y[::]}

→ 6 CD: [S:N
→ *->CD regarde SN, ouvre les bras grands<-*
->SN regarde SN, sourit<-

7 (0.4)
8 LD: ((rit))
9 CD: a las <SEIS + Y MEDIA↑>
10 {SN}: °sí°

→ 11 CD: pero SN + a las SEIS Y MEDIA (.) no-NO ESTÁ MÁLAGA↑ +
12 no eXISTE↑ a las <SEIS↑ Y ME:DIA↑>
→ *->CD se tourne vers fenêtre<-*
13 (0.2)
14 SN: sí pero:: + SN (0.3) [eh:: {°entra a las seis°↑}]
15 CD: [oh::
16 SN (0.2) trabaja:↑ + no↑
→ *->CD acquiesce<-*
17 (4.8)
→ *->LD regarde ses notes, puis regarde CD<-*

18 {LD}: oh- (0.6)
19 EH::: + levanta a las seis y media: + y come: (0.6)
→ *->CD acquiesce<-*

20 eh:: + después se maquilla: (0.7)
21 y:: se viste:
22 (1.0)
→ *->CD acquiesce<-*

23 SN: ((glousse))
24 (0.6)
25 LD: eh:: sale {la} casa: a las siete y: media +
26 a pie + a la casa↑=
27 CD: =hmm=
28 LD: =eh:-en (0.2) a pie↑ + a la escuela↑
→ *->CD acquiesce<-*

29 (0.3)
30 CD: <CO:rrecTO↑>
31 (0.5)
32 LD: y:: + eh:: + llega a las: (1.3)
33 a la escuela a las: ocho:↑ (0.5)
34 eh-y en la escue:la hace los deberes
35 (0.4)

→ 36 CD: PERO SN↑: + tú-tú + eres + profeSO:↑RA:↑ (0.5)
37 VIENES + A LAS + OCHO:↑ + igual que profeSO:RES:↑ (0.8)
→ *->SN acquiesce<-*

38 ((glousse et [rit]))
39 SN: [((glousse))
40 (4.8)
41 {SN}: °XXX°
42 (0.4)
43 {LD}: y:: *yeah* {mí todo} [{no más}]
→ *->LD regarde CD<-*

44 CD: [COMPLETO:↑
→ *->CD geste fini mains<-*

45 LD: #sí:# ((glousse))
46 CD: PERO SN:↑ + qué-[qué-qué pasa + <por la TAR:DE:↑>
47 SN: [((glousse))
48 (0.6)
49 SN: °eh::°
50 (0.5)
51 CD: <TÚ + DUERMES↑ (0.2) LA SIESTA↑>
52 (1.0)
53 SN: hmm:: (1.1)
54 sí
55 CD: un poquito
56 {SN}: ((glousse))
57 CD: la siesta + m:uy importante
→ *->CD poing bureau<-*

58 (0.4)
59 {SN}: {°sí°}
60 CD: m:UY BIEN para- + concentración (0.8)
61 y-y qué:: (0.2) QUÉ PASA POR LA TAR:↑DE

->CD *soulève épaules*<-
->LD *regarde CD*<-

62 (0.4)
63 SN: {vas a uno:} + eh:: { *gym-gymnasium†* } + eh:: *gym*†
64 (1.0)
65 CD: OH: (.) después de la siesta† + tú:-vas†:-al: + gimna†sio
66 SN: s:i
67 (1.0)
68 CD: pa-para:: + practicar:†
->CD *soulève épaules*<-

69 (0.3)
70 SN: eh:=
71 CD: =aeRO:†BIC
->CD *bouge les bras*<-

72 (0.8)
73 SN: { *dances* + árabe† } +
->SN *acquiesce soulève sourcils, sourit*<-

74 CD: AH::† + yo r:eCUER†do + es verDAD:†
75 SN: y:=
76 CD: =tú + bailas + no†=
77 SN: =sí=
78 CD: =árabe
79 (0.3)
80 SN: y:: + eh:: (1.3)
81 pila:tes† (1.2)
->CD *acquiesce*<-

82 °XXX°
-> 83 CD: PERO SN:†
84 SN: *bodystep*
85 (0.2)
-> 86 CD: NECESITAMOS DEMOSTRACIÓN:†
87 SN: ((glousse))
88 CD: [hoy tenemos
->CD *débarrasse bureau, pointe vers caméscope*<-

89 LD: [((rit)) #la cámara#
90 CD: CÁ[MARA
91 LD: [((rit))
92 ED: [((rit))
93 {CD}: [((rit))
-> 94 LC: [dinero + necesita dinero
95 LD: [((glousse))
->LD *regarde LC*<-

96 CD: [TAMBIÉN: tiene: un agente +
97 un mánager
->LD *acquiesce*<-

98 {LD}: [((glousse))
99 CD: [#con dinero# ((rit)) (.) pero SN:† + tú practicas +
100 mucho-mucho deporte:† + muchas horas†
101 (0.3)
102 SN: eh:: (0.2) {aquí + sí} + sí + pero: {en} + Holanda +
103 {yo}-sólo + XXX
104 CD: hmm::† + perFECTO† + Y:† (0.3)
105 cuándo termina + el gimnasio:† + a qué hora†
->CD *geste fini mains*<- ->CD *montre montre*<-

106 (0.9)
107 SN: eh:: + a las seis†
108 (0.9)
109 CD: entonces: (0.4) qué pasa después + a las siete:†
110 (2.1)
111 SN: eh: + seis: a siete es:-eh:: (0.7)
->CD *acquiesce*<-

112 eh-danza árabe†
113 (0.2)
114 CD: aha:
->CD *fait petite danse assis*<-

115 SN: y siete y ocho: + eh: + pila:tes† o: *bodystep†*
116 CD: aha:
117 (0.5)
118 SN: y: después + eh::
-> 119 CD: hos[pital:†

LC, qui verbalise cette orientation en surenchérissant sur l'une des remises en question déployées par Cristóbal (ligne 94) – cette action est aussitôt prise en compte par l'enseignant (lignes 96 à 99). Outre l'orientation de Cristóbal vers une légitimation du rire par le biais d'une remise en question systématique du savoir-être de SN, l'enseignant adhère ponctuellement à un rôle de facilitateur-expert dans la L2 lorsque LD lui adresse une demande de confirmation qui porte sur sa propre production (lignes 25 à 30).

Vers la ligne 127 Cristóbal semble s'orienter vers la clôture de la discussion autour de la journée ordinaire de SN : d'abord il verbalise « incroyable » (ligne 127) – il l'a souvent employé comme élément indiquant une transition avant la désignation du prochain locuteur suivant. Par ailleurs, il produit une évaluation positive du savoir-être de SN (lignes 127 et 128 à 129) qui semble fonctionner comme un récapitulatif annonçant la transition vers un autre participant. L'apparente orientation de Cristóbal vers un autre participant n'aboutit pas ; SN s'auto-désigne interlocutrice suivante (ligne 128) en réagissant, en deuxième mouvement non directement sollicité, à l'évaluation de son savoir-être accomplie par Cristóbal – il a comparé son propre manque d'activités sportives avec l'intensité de l'activité sportive de SN (lignes 125 à 126). SN s'oriente vers une justification (lignes 131 à 132) de ses activités sportives, qu'il traite comme du contenu susceptible de faire rire (ligne 132) ; LD affine à la justification donnée par SN ainsi qu'au format (lignes 133 à 134). Cette justification à deux se poursuit (lignes 135 à 138) avec l'apparente assistance ponctuelle de LC (ligne 139).

Cristóbal s'oriente vers une nouvelle remise en question du savoir-être de SN (ligne 142) qui porte sur la justification qu'elle vient de proposer ; SN développe davantage sa justification précédente en chevauchant l'auto-désignation de Cristóbal (lignes 142 et 143). L'enseignant verbalise la remise en question suggérée en s'orientant vers une présentation de soi par le biais de laquelle il semble chercher une légitimation du rire accomplie par un exercice d'auto-dérision (lignes 144 à 146). Un groupe indéterminé de participants, dont SN et LC, s'y orientent (lignes 147 à 149). Cristóbal propose une évaluation positive du savoir-être de SN qui semble fonctionner comme un récapitulatif annonçant la transition vers un autre participant (lignes 151 à 153) ; la réponse gestuelle de SN (informations gestuelles au-dessous de la ligne 151), le silence avant sa réponse (ligne 154), ainsi que le contenu et le format de cette réponse (ligne 155), suggèrent l'affiliation mitigée de SN vis-à-vis de l'évaluation positive de Cristóbal.

Nous constatons le caractère systématique des auto-désignations accomplies par Cristóbal : à une exception près, elles ne portent pas sur la conformité formelle des productions de LD, chargée

d'assurer le deuxième mouvement en répondant à la consigne de l'activité en cours, donnée par Cristóbal en premier mouvement. Les orientations de Cristóbal en troisième portent sur une remise en question systématique du savoir-être de SN ; cela provoque que Cristóbal et certains participants s'orientent systématiquement vers le rire. Au cours de l'entretien d'auto-confrontation Cristóbal a été confronté à cet extrait ; nous lui avons demandé de porter son attention sur la qualité de sa propre voix ; ci-dessous ses réactions :

« bue, bueno, hm, hmm, de, **dentro de la clase tú, tú tienes** que ser **un poco actor**, no↑, el profesor (.) entonces, claro, tú, tú, **tú cambias la voz, tú modulas la voz** (.) ((claquement langue)) {pues} por eso, no↑, porque **quieres llamar la atención, o quieres romper el hielo**, o quieres {pe, pedir} la atención, concentración, {o} ((claquement langue)) no sé, de, depende de lo que se hable, no↑ [...] si estás explicando, pues, quizás la ((claquement langue)) como la l, la levantas para, hmm, pues no sé, como, **que te escuchen más**, no↑ [...] o (.) o quizás **la bajas** porque, no sé, como **misterio**, no↑, de [...] depende [...] no↑ [...] (.) XXX, **aquí**, claro, a, aquí, como **yo le quiero gastar una broma**, digamos, no↑, pues, no sé, ((glousse)) #sale así# ((glousse)) ».

Cristóbal compare certaines des ressources dont dispose un enseignant de L2 à celles dont disposerait un acteur : Cristóbal insiste sur l'importance de mettre la voix au service des actions ponctuelles que l'enseignant déploie au cours de la rencontre. Dans le cas de l'extrait ci-dessus – « Un día normal » – Cristóbal propose que l'utilisation ponctuelle qu'il fait de sa voix sert à plaisanter SN : ce que nous avons décrit comme de remises en question du savoir-être de la participante accomplies sont ainsi caractérisées par Cristóbal comme des plaisanteries, ce qui conforte partiellement notre analyse. Nous avons été interpellés par « plaisanterie » et d'« enseignant comme acteur » ; nous avons relancé ces arguments auprès de Cristóbal au cours de l'entretien d'auto-confrontation ; voici ses réactions :

« el **humor** es muy, **difícil**, no↑, °hmm° ((bruit langue)) **ellos** no hablan, o quizás **no te van a comprender**, entonces es muy **difícil** ((silence)) {°hmm°} y, y eso es algo que sabe todo el mundo, no↑, que, por ejemplo, que, que tu me gast{e}s una broma en francés, pues yo no me voy a enterar de nada, no↑ [...] {#que#} #(.)# si me gastas una broma en inglés, pues ((claquement langue)) entonces (.) el, el hecho de **que podamos tener humor** en, en otras lenguas, hmm ((claquement langue)) ehm, pa, para **el estudiante** es algo que, como que {él} cree que sabe mucho, no↑ [...] sabes lo que te quiero decir↑ [...] que ya ves la, **la broma**, no tiene misterio, es muy, **tonta** [...] muy **simple**, no↑ [...] {hay}, no hay gramática, no hay [...] ((claquement langue)) (.) pero eso **les da confianza**, no↑, y, y aparte **se ríen**, que, que es algo **bueno**, no↑ {#que#} {{{glousse}}} [...] **rompe el hielo**, y (.) también con, con la cámara, pues ((claquement langue)) yo me imagino que **yo haría más el tonto** porque, claro, al final los está{s} grabando, no↑, a mí me da igual {pe#or#} ((glousse)) #a ellos# (.) **les tenía que dar** un poco de ((silence)) ((claquement langue)) de respeto, no↑ ».

Cristóbal semble se représenter la plaisanterie et l'humour qui peuvent éventuellement avoir lieu lors de la rencontre en classe comme des activités pédagogiquement pertinentes : elles participeraient à la consolidation d'une ambiance favorable dans le groupe (§ 3.3) ; la capacité d'un participant de rire à partir d'un contenu exprimé dans la L2 pourrait, selon Cristóbal, développer la confiance du participant⁶³⁵. Pour ce qui concerne nos observations, l'orientation vers l'humour et la

635 Nous trouvons que Richard (§ 6.3) et Cristóbal ont une attitude similaire par rapport au rire : ils le traitent comme une activité légitime au cours de la rencontre en classe. Or, tandis que notre analyse des actions de Richard, ainsi que de son dire sur son

plaisanterie peut avoir un effet d'apaisement auprès des participants – probablement déstabilisés de par la présence de l'observateur et du caméscope, selon Cristóbal. Enfin, voici les réactions de Cristóbal à notre relance sur l'idée de l'enseignant de L2 devant être acteur :

« tú imagínate que tú me das clase, yo qué sé, de español, de francés, de {matemáticas}, lo que sea, no↑ ((glousse)) (.) hmm ((claquement langue)) el, el contenido es lo de menos, no↑, pero tú imagínate estamos dando clase, y, yo qué sé, tú ((claquement langue)) tú **te limitas a hablar**, no↑ [...] tú, tú me cuentas el rollo y, {°hmm°} ((silence)) pues no sé, ni, **ni siquiera te, te levantas** de la silla, no↑, {ni} te subes, ni te bajas, ni, {°ni°} ((claquement langue)) incluso si escribes en la pizarra, sólo haces así {atrás}, que podrías hacerlo, no↑ (.) {°hmmm°} no sé to, todo eso, todo eso **transmite** ((claquement langue)) **aburrimiento**, no↑ [...] hmm, **cansancio**, ((claquement langue)) al final es **monótono**, no↑ [...] (.) entonces, pues claro, °ehm°, **los recursos que tiene un actor en, en un escenario**, no↑ (.) pues se pu, se pueden aprovechar, no↑, digamos, que ((claquement langue)) pero vamos, eso **me sale** {en el fondo} **porque soy payaso**, vamos, que #no es que# ((rit)) #que {tampoco}# ((glousse)) (.) que eso al final sale {algo} como **algo natural**, no↑, que ((claquement langue)) no sé, al que le va el cachondeo, le va la payasería, pues, lo hace, pero XXX {es} un recurso más, no↑ [...] un **recurso, importante, interesante** (.) pero claro ((claquement langue)) el que sea un profesor más serio pues, {no lo va a ver bien, no↑} [...] sabes lo que te quiero decir↑ [...] pero bueno ((silence)) ((claquement langue)) tam, también es verdad que, que, que la clase será más aburrida no↑ [...] en el sentido de que, es verdad (.) **tus gestos, cómo te vistas, cómo** (.) **tus movimientos** ((claquement langue)) en fin, no hace falta hacer un teatro, no↑, pe#ro# ((rit)) (.) pero ((claquement langue)) to, todo influye, no↑, no sé, to, to, todo, todo influye ((silence)) ».

Cristóbal semble établir une relation de cause à effet entre l'attitude de l'enseignant face au groupe et l'ambiance lors de la rencontre. Il reconnaît implicitement la possibilité que des enseignants différents aient une attitude différente. Il se décrit comme plaisantin, il propose que son savoir-être enseignant serait déterminé par sa personnalité. Il affirme aimer les plaisanteries et l'humour : ce sont des facettes qu'il mettrait au service de sa représentation de l'activité institutionnelle. Enfin, Cristóbal propose que l'ambiance parmi les participants lors de la rencontre sera déterminée, non seulement par l'attitude de l'enseignant, mais aussi par sa propre présence physique, par son apparence (cf. Pujade-Renaud, 1983).

Petit bilan : retour sur le style revendiqué par Cristóbal.

Quatre adjectifs ont été proposés lors de la caractérisation du style enseignant de Cristóbal (§ 5.1.4) : « attentionné », « motivant », « planifié » et « réservé » (§ 5.1.4). Les analyses qui viennent d'être présentées justifient partiellement la caractérisation du style enseignant « attentionné » et « motivant » de Cristóbal. Pour ce qui concerne son style « attentionné », nous avons vu comment au cours de la rencontre se sont produits des échanges où Cristóbal a demandé des nouvelles à certains participants ; les demandes de Cristóbal portaient sur des circonstances propres aux participants dont il était au courant ; ces circonstances se sont produites avant le

faire, suggèrent que le rire peut être une fin en soi – dissociable de la construction et du traitement du sens dans la L2 (§ 6.3.3) – l'analyse des actions de Cristóbal et du dire sur son propre faire semblent aller dans le sens d'une relation de cause à effet entre la capacité des participants à comprendre des contenus formulés dans la L2 et leur rire.

moment de demande de nouvelles, à un moment antérieur à la rencontre – éventuellement à l'extérieur de celle-ci. Nos observations suggèrent que ces demandes ont souvent eu lieu au début de la rencontre, lors de la reprise du contact avec le groupe après la coupure du weekend. Quant au style « motivant », nous venons de voir que l'attitude de l'enseignant aurait, selon Cristóbal, une influence directe sur l'ambiance au cours de la rencontre ; or, nous avons vu des situations où il serait difficile, nous semble-t-il, de justifier l'encouragement des participants accompli par l'enseignant – ces situations sembleraient matérialiser un éloignement par rapport aux activités institutionnalisées, notamment une remise en question du savoir-être de certains participants.

6.5.4. Marta : la schéma IRF comme pivot entre l'institutionnel et le non institutionnel.

Nous avons observé Marta, enseignante d'espagnol à l'Université d'Almeria, face à un groupe de 6 participants adultes et jeunes adultes⁶³⁶ originaires d'Europe Occidentale et d'Amérique du Nord : ils suivaient un cours d'espagnol qui préparait à l'obtention du « Diploma Básico » délivré par l'Instituto Cervantes⁶³⁷. La formation comprenait des rencontres avec deux enseignantes, dont Marta, ainsi que du travail en auto-formation dans une salle d'informatique qui faisait office de laboratoire de langues⁶³⁸. La formation nous a été présentée comme un niveau A1-A2 du *CECR*. Nous avons observé trois rencontres de deux heures : la première rencontre a eu lieu un lundi, la deuxième un mardi et la troisième deux jours plus tard, un jeudi (§ 4.2.9).

Dès notre travail du terrain auprès de Marta nous avons été interpellé par le constat suivant : à l'exception près des premières minutes de la deuxième rencontre – au cours desquelles les participants ont présenté devant leurs pairs une composition écrite sur leur famille, consignée par Marta la veille – et de la troisième – au cours desquelles SL, PB et SB ont fait un exposé sur l'Inde, consigné par Marta – le travail proposé au cours des trois observations a consisté dans des activités écrites présentant des phrases avec des espaces vides à remplir par les participants – notamment des contenus grammaticaux tels que des verbes ou des pronoms. Les participants ont réalisé ces activités pendant la rencontre ; une correction collective a suivi à chaque fois au cours de laquelle Marta a désigné systématiquement l'interlocuteur suivant :

```

→ 1      MM:    bueno LC
          ->MM h.d.c.<-
2          (1.3)
3      LC:    ehm:::
4          (3.2)
5          "h{e}béis: + visto: + la película↑ + la-la nueva- (0.8)
          ->LC regarde MM<-
6          la- [XXX
          ->LC regarde MM<-
7      MM:    [la nueva película=
          ->MM h.d.c.<-
8      LC:    =película de Woody Allen"
9          (2.5)

```

Extrait 100 : Marta. « La última de Woody Allen » – désignation de l'interlocuteur suivant.

Ce type d'activité semble avoir fonctionné comme le fil conducteur des trois rencontres que nous avons observées : Marta est souvent arrivée au début de la rencontre avec un paquet de photocopies

636 LC, âgée de 18 ans, était la benjamine du groupe, tandis que SB, âgé de trente ans, était l'aîné.

637 Cf. <http://cvc.cervantes.es/aula/dele/db/default.htm> (site consulté le 9 août 2010).

638 Nous n'avons été présent à aucune des séances d'auto-formation.

qu'elle a distribuées aux participants au fur et à mesure⁶³⁹. Au cours de nos observations auprès de Marta, l'activité institutionnelle s'est matérialisée autour de la réalisation de séries d'activités de trous proposées par l'enseignante⁶⁴⁰. Il est souvent arrivé que l'activité engagée par Marta et les participants, notamment lors de la correction collective d'une activité, soit momentanément interrompue par l'apparition de séquences latérales (Jefferson, 1972) ; au cours de celles-ci Marta s'est orientée vers une activité de contextualisation à partir des contenus présentés par l'activité. Cette contextualisation a entraîné le recours par Marta à des connaissances sur le quotidien des participants, voire sur les habitudes ; en voici deux exemples :

```

1      SB:      "TÚ HAS FUMADO ALGUNA VEZ:↑ + no: yo nunca: he fumado"
           ->SB lit ses notes<-
           ->MM appuyée sur bureau prof, face aux AS, bras croisés<-
2      (0.3)
→ 3      MM:      °qué mentiros:o° (1.0)
           ->MM secoue tête<-
           ->SB regarde MM, sourit<-
4      ((rit)) (0.6)

```

Extrait 101 : Marta. « Fumar, mentiroso » – troisième mouvement de remise en question.

SB déploie un deuxième mouvement de lecture d'une phrase de l'activité (ligne 1). Le troisième mouvement d'évaluation de Marta ne porte pas sur la (non-) conformité formelle de la production de SB, mais sur la non-conformité du contenu que le participant vient de lire par rapport à ce que Marta connaît sur le vécu de SB⁶⁴¹ (ligne 3). SB (informations gestuelles⁶⁴² au-dessous de la ligne 3) et Marta (ligne 4) s'orientent ensuite vers un traitement de la contradiction qu'elle vient de soulever comme du contenu susceptible de faire rire.

Ci-dessous une deuxième illustration, longue, du départ par rapport à l'activité institutionnalisée – car construite autour du schéma IRF :

```

4      LC:      ["cuántas-horas-duerme un bebé d[e #DOS MESES#"]
5      PB:      [((glousse))
6      MM:      ((rit[]))
           ->MM assise sur chaise à côté de la porte<-
7      LC:      [((rit))

```

639 Au cours de l'entretien semi-directif (tableau 11, § 5.1) Marta a revendiqué un style que nous avons décrit comme « planifié » : elle a dit se fixer une série d'objectifs à atteindre par les participants. La réalisation des activités proposées par Marta lors de chaque rencontre semble être une matérialisation de l'accomplissement par les participants des objectifs fixés par l'enseignante. Dans aucun cas Marta n'a prévu de nous distribuer des copies de ces matériaux ; nous n'avons pas pensé à lui demander non plus ; c'est pourquoi les annexes correspondant aux observations auprès de Marta ne comprennent pas de documents.

640 Pour ce qui concerne l'activité de correction comme élément déterminant l'architecture de la rencontre en classe de L2, le travail de Waring (2009) montre qu'au-delà du schéma IRF il existe des nuances par rapport aux rôles auxquels l'enseignante adhère ; selon l'auteure (ibid.) ces nuances méritent une étude approfondie.

641 SB était un fumeur occasionnel : nous l'avons vu fumer pendant les pauses.

642 Nous n'avons pas demandé à Marta son autorisation pour diffuser les images que nous avons recueillies auprès d'elle (cf. volume d'annexes, § G. Marta – contrat).

8 PB: [((rit))
9 FR: [((ri[t))
→ 10 MM: [TENEMOS AL PA:DRE + PERO ((rit))
->MM se me debout, regarde vers LC
[hors du champ], pointe vers SB<-
->MM debout, regarde LC, soulève épaules<-

11 PB: ((rit)) eh::mm::
12 (0.5)
->MM avance vers tableau<-

13 SB: muchas
->SB hors du champ<-

14 (0.9)
->MM efface tableau<-

→ 15 MM: TÚ LO SABES + NO↑ SB↑
->MM se tourne vers SB, sourit<-

16 SB: sí
17 (0.2)

18 PB: s:í a[::

19 MM: [PERFECTA[MENTE
->MM efface tableau<-

20 SB: [muchas-muchas

21 PB: much[as

22 FR: [((rit)) muchas [((rit))

23 {PB}: [((rit))

24 MM: [PERO POR QUÉ TÚ QUÉ PIENSAS +
->MM se tourne vers PB<-

25 PB cuántas horas duerme un be[bé + XXX
->MM efface tableau<-

26 PB: [eh:mm::ah:: s::iete↑ +

27 o las ocho + no↑
->MM se tourne vers PB<-

28 (0.3)

29 MM: <SIETE + U + OCHO HORA[S↑>
->MM avance vers PB, secoue main droite<-

30 PB: [s:-siete y media↑ + no↑=
->MM debout, se berce, secoue main
droite<-

31 {LC}: =n:o::
->MM regarde SB

→ 32 MM: TÚ QUÉ DI[CES↑ + SB↑
[hors du champ]<-

33 PB: [((glousse))

34 SB: yo: digo: muchas horas

35 (1.1)

36 MM: MÁΣ DE >SIETE↑ (0.3) U [OCHO>
->MM debout, regarde SB [hors du champ], penche tête, secoue main
droite<-
->MM debout devant SB [hors du champ], se
berce, secoue main droite<-

37 AF: [{sí}

38 SB: [pfff + ah + no lo sé

39 LC: s:[í-s:í

40 {PB}: [XXX

→ 41 MM: [cómo no lo [sabes ↑]
->MM debout devant SB [h.d.c.] se redresse, regarde vers LC
[h.d.c.]<-

42 PB: [((rit)) [#no lo sabes#]

43 {LC}: [((rit))

→ 44 MM: SI TÚ NO LO SABES
->MM avance vers SB

45 SB: no me acuer[do
[h.d.c.], s'asseoit sur chaise à côté de la porte<-

46 MM: [NO LO SABE NADIE [((rit))
->MM cachée par FR<-

47 LC: [((rit))

48 SB: [no me acuerdo (1.8)

49 sí + ocho horas

50 (0.5)

51 PB: sí↑

52 MM: ocho horas + [un bebé↑

53 AF: ((rit))
 54 FR: ocho↑
 ->FR se redresse<-
 (0.8)
 55 {MM}: [pfff:]
 56 PB: [°((glousse))°
 57 (0.6)
 58 AF: XXX más
 59 SB: CUÁNTO
 → 61 MM: un be[bé + [SL
 ->MM se me debout, regarde vers SL [h.d.c.]<-
 62 FR: [XXX
 63 AF: [XXX
 64 MM: UN BE[BÉ DE DOS [MESES↑
 ->MM debout, regarde SL [h.d.c.]<-
 65 {PB}: [S:L:
 66 FR: [CATOR CE: hmm
 ->FR se tourne vers SL [h.d.c.]<-
 67 SL: casi todo el día
 68 (0.9)
 ->MM acquiesce, se redresse, regarde SB [h.d.c.]<-
 → 69 MM: N[o te a-NO RECUERDAS↑ pff:
 ->MM touche SB avec feuilles<-
 70 SB: [ah sí↑
 71 (0.4)
 ->MM debout regarde SB<-
 72 SB: °no:°
 73 (0.6)
 → 74 {MM}: tss:

Extrait 102 : Marta. « Hábitos sueño bebé, fútbol, nietos » – troisième mouvement de remise en question.

LC déploie un premier mouvement auprès de PB⁶⁴³ (ligne 4) ; LC, PB, FR et la propre Marta semblent traiter ce premier mouvement comme du contenu susceptible de faire rire (lignes 4 à 9). Par le biais de moyens gestuels (informations gestuelles au-dessous de la ligne 10) Marta projette l'éventuelle désignation de SB comme interlocuteur suivant (ligne 10). SB légitime cette projection en proposant un deuxième mouvement (ligne 13) au premier mouvement de LC, adressé originalement à PB.

Marta produit un premier mouvement auprès de SB : il est formaté comme une demande de confirmation (ligne 15) dont la fonction serait d'évaluer l'autorité du participant par rapport au contenu présenté par la phrase sur laquelle porte la réflexion collective en cours. SB confirme (ligne 16) et renouvelle son deuxième mouvement précédent (ligne 20). Marta désigne PB comme interlocuteur suivant (ligne 24), ce qui sert à reprendre l'activité originale – en relation au premier mouvement déployé par LC plus haut. La réponse proposée par PB (lignes 26 à 27) ne satisfaisant apparemment pas Marta (ligne 29), l'enseignante se tourne à nouveau vers SB en le désignant interlocuteur suivant (ligne 32) ; SB renouvelle son deuxième mouvement original (ligne 34). Marta déploie un premier mouvement auprès de SB : il est formulé selon le contenu que PB a proposé auparavant (ligne 36) ; SB déclare son incapacité à donner suite à la demande de Marta (ligne 38),

643 Un pratique observée chez Janice (§ 6.2) et chez Marie-Fabienne (§ 6.5.1).

ce que l'enseignante remet en question dans un troisième mouvement d'évaluation (ligne 41). PB et LC traitent l'échange comme du contenu susceptible de faire rire (lignes 42 à 43). Marta semble insister sur l'autorité qu'elle accorde à SB (ligne 44) ; SB insiste sur son incapacité à donner suite à la demande qui lui est adressée (ligne 45).

Quelques lignes plus tard Marta désigne SL comme interlocutrice suivante (ligne 61 et 64) ; le deuxième mouvement proposé par la participante (lignes 67) satisfait l'enseignante (informations gestuelles au-dessous de la ligne 68). L'échange ainsi complété, Marta s'adresse à nouveau à SB, auprès de qui elle déploie une demande de confirmation (ligne 69) : il s'agit d'une évaluation qui porte sur l'autorité qu'elle lui avait accordée plus haut. SB dément (ligne 72) ce qui donne suite à une remise en question ponctuelle de son savoir-être (ligne 74).

Au cours de l'entretien d'auto-confrontation nous avons demandé à Marta de se prononcer par rapport à cet extrait ; ses réactions semblent confirmer l'idée que nous avons proposée selon laquelle elle utiliserait ce qu'elle connaît sur le vécu des participants lorsqu'elle se charge d'assurer l'aboutissement de l'activité de correction collective :

« {porque} **está siempre liado** con los hijos ((silence)) {porque} **SB** habla, entonces, {es que} **no sé si** no habla **porque es vago** [...] o **porque realmente no lo sabe**, entonces es un poco, también **chinchándole para que hable** algo [...] no, porque, es que, **SL**, cuida niños ((silence)) y **sabe** cuánto duerme un bebé ((silence)) y, y **SB**, **tiene DOS hijos** ((silence)) **GN es maestra** ((silence)) y **LC** no lo sé, pero al menos **ellos podían contestar** ».

Nos observations montrent que Marta a pu ponctuellement remettre aussi en question le savoir-faire de certains participants ; cette remise en question a porté sur les moyens que certains participants se sont donnés afin de répondre au premier mouvement qui leur a été adressé. Il est arrivé qu'un éventuel deuxième mouvement non conforme, voire approximatif, déployé par un participant soit traité par Marta comme du contenu susceptible de faire rire :

```

1      PB:      eh::: (2.7)
2      "esta te:MA: no es interesan↑te + oh + sí:↑ + es un rollo↑"
        ->PB hors du champ<-
        ->MM assise sur chaise à côté de la porte<-
3      (0.5)
→ 4      MM:      e#s: un# (.) #es un# r:
        ->FR glousse et sourit<-
5      (0.6)
6      {PB}:      °((glou[sse]))°
→ 7      MM:      [((ri[t]))
        ->FR se tourne vers PB [hors du champ]<-
8      FR:      [((rit))
9      (0.3)
10     SB:      QUÉ ENTONACIÓN INCREÍ[BLE
11     PB:      [((glou[sse]))
        ->MM acquiesce<-
12     LC:      [((rit))

```

```

13   MM:                               [#XXX#
14   FR:                               [((rit)) [{}#sí:#
15   SB:                               [OH: [SÍ↑
16   FR:                               [((ri[t))
→ 17  MM:                               [PERO LA
18   ENTONACIÓN PARECE COMO ES MUY INTERE[SAN:↑TE PERO +
      ->MM se berce, sourit<-          ->MM soulève sourcils, se penche
                                       derrière, secoue mains<-
19   AM:                               [((glousse))
20   MM:   ES U[N ROLLO
21   {SB}:   [((rit))

```

Extrait 103 : Marta. « Rollo, entonación » – remise en question du savoir-faire et légitimation du rire.

PB déploie un deuxième mouvement (ligne 2) auquel Marta réagit en riant (ligne 4). D'autres participants, dont le propre PB et FR (lignes 6 et 7), s'orientent vers un traitement de la situation comme susceptible de faire rire – sans le justifier pour autant. C'est SB qui verbalise une justification possible à la réaction de Marta (ligne 10) : il propose une relation de cause à effet entre le rire de l'enseignante et le formatage choisi par PB pour délivrer son deuxième mouvement. Ce formatage – notamment l'intonation – serait contradictoire avec le contenu présenté par la phrase lue par PB ; Marta confirme ceci quelques lignes plus tard (lignes 17 à 20).

Petit bilan : retour sur le style revendiqué par Marta.

Huit adjectifs ont été proposés lors de la caractérisation du style enseignant de Marta (§ 5.1.4) : « communicatif », « auto-satisfaisant », « planifié », « endoctrinant », « proche », « adapté », « attentif » et « directif ». (§ 5.1.4). Les analyses qui viennent d'être présentées justifient partiellement la caractérisation du style enseignant « communicatif », « proche », « adapté » et « directif » de Marta. Nous avons vu, dans les extraits qui viennent d'être proposés, comment Marta et les participants s'orientent souvent vers le rire ; nous avons soulevé aussi d'éventuelles remises en question du savoir-être et du savoir-faire de certains participants ayant provoqué aussi une orientation vers le rire. Afin de nourrir les échanges construits autour des éventuelles séquences latérales, certains participants, y compris Marta, se sont orientés vers la présentation, voire la sollicitation, du vécu des participants – notamment lorsque Marta a eu recours à ce qu'elle connaît sur le quotidien du groupe. Le fait que ces séquences latérales aient eu lieu témoigne de la souplesse de Marta vis-à-vis de son éventuel plan de classe : les détours sont acceptés, mais il revient à l'enseignant de ramener la communication vers l'activité institutionnalisée, ce que Marta fait en adhérant à un rôle d'organisatrice.

6.6. La caractérisation du passage vers du non institutionnel : dernier bilan.

Dans notre premier bilan provisionnel (§ 5.2.4) nous avons proposé les moyens non institutionnels que l'enseignant peut mettre en place afin de s'orienter vers une légitimation du rire. L'analyse des quatre enseignants dans nos terrains français et espagnol que nous venons de compléter conforte cette idée : la remise en question du savoir-faire et du savoir-être des participants, l'exploitation des connaissances que l'enseignant a éventuellement par rapport à ceux-ci, la comparaison entre les propres circonstances et celles des participants, l'implicite et le non-dit – avec l'éventuelle intégration des gestes – la reprise d'actions discursives préalablement déployées par les participants... Ce sont des matérialisations possibles, des formatages, auxquels l'enseignant peut avoir recours afin de encadrer ses propres actions discursives. L'orientation de l'enseignant vers la légitimation du rire a souvent par conséquence la mise en attente de l'ordre institutionnel – de l'activité institutionnalisée – dont l'enseignant s'éloigne.

Nos observations suggèrent que tous les enseignants ne se sont pas éloignés de l'ordre institutionnel à travers leur éventuelle orientation vers la légitimation du rire (Haakana, 2010) : elle ne s'est pas révélée la seule manière de mettre en attente l'ordre institutionnel. En effet, outre l'enseignant, les participants se sont aussi ponctuellement orientés vers une activité non institutionnelle : certains participants ont réussi à mettre en attente temporairement l'ordre institutionnel à travers leurs actions. Nous avons proposé des mises en attente de l'ordre institutionnel qui ont consisté dans des renversements des rôles discursifs – un participant qui détient momentanément le premier mouvement, ce qui pousse l'enseignant à devenir le détenteur du deuxième –, dans la non-observance, en l'occurrence par un participant, du schéma IRF – un participant qui aurait anticipé un deuxième mouvement sans que l'enseignant n'en déploie le premier –, ou encore dans une certaine résistance exprimée par l'enseignant à adhérer au rôle d'expert qui lui accordent implicitement les actions discursives déployées par un nombre de participants – qui cherchent en l'occurrence à poursuivre une réflexion collective entraînant du métalangage.

Des mises en attente de l'ordre institutionnel dépourvues d'orientations observables vers le rire ont été observées chez Candence et chez Naomi. Quant aux observations auprès des cinq autres enseignants, nous avons constaté des orientations fréquentes vers le rire ; celles-ci ont été légitimées par les propres enseignants lorsqu'ils ont remis en question le savoir-être d'un participant, lorsqu'ils se sont orientés vers une comparaison entre leurs propres circonstances et celles d'un participant – ce qui a servi à déployer une présentation de soi ponctuellement défavorisante, traitée comme du

contenu susceptible de faire rire –, ou encore lorsqu'ils ont traité implicitement l'orientation d'une participation comme non pertinente – notamment en ayant recours à des non-dits.

Lorsque nos observations suggèrent une faible orientation vers le rire – c'est le cas de Candence et de Naomi – le savoir-être enseignant observé a souvent comporté l'adhésion de l'enseignant aux rôles d'organisateur et de facilitateur et, dans une bien moindre proportion, à un éventuel rôle de participant. Lorsque les orientations vers le rire ont été fréquentes nous avons observé un savoir-être enseignant matérialisé plus ou moins fréquemment autour du rôle de participant – le cas de Janice, Richard et Cristóbal. Éventuellement ces orientations vers le rire de l'enseignant ont comporté une exploitation du vécu des participants comme « combustible » pour faire avancer la communication, parfois afin de le remettre en question – c'est le cas de Janice, Richard, Marie-Fabienne, Cristóbal et Marta. Lorsque nos observations ont suggéré des savoirs-être enseignants faiblement construits autour du rôle de participant nous avons observé une tendance vers la réflexion sur des aspects et des contenus de la L2 ; lorsque nos observations ont montré des savoirs-être enseignants s'étant construits autour du rôle de participant – ne serait-ce qu'en tant que responsable du recyclage du vécu du groupe – nous avons constaté une prestation qui échappe aux fonctions associées aux trois rôles répertoriés par la littérature en didactique des L2 : cette éventuelle prestation s'est parfois matérialisée autour d'une certaine présentation de soi accomplie par l'enseignant face au groupe, plutôt que par rapport à sa capacité à adhérer à un rôle d'experte dans la L2 et dans sa transmission.

L'orientation vers le rire a été identifiée comme l'indice de la mise en attente de l'activité institutionnelle accomplie par les participants à la rencontre en classe de L2. Le rire est un indice de cette mise en attente, mais pas forcément la cause. Le rire a souvent eu lieu lorsque des participants se sont orientés vers une présentation du propre vécu. Nos observations suggèrent que l'orientation vers le rire a été particulièrement fréquente chez Richard. Nos observations auprès de Richard ont montré des remises en question du savoir-être de certains participants et du propre savoir-être de l'enseignant fréquentes. Elles ont souvent eu lieu à la suite d'une présentation du vécu des participants. Nous avons suggéré que Richard se représente l'orientation vers le rire comme une fin légitime au cours de la rencontre en classe de L2. Le rire selon Richard peut être dissocié de l'activité institutionnelle de facilitation de l'apprentissage de la L2. L'orientation formelle des participants vers le rire, une fois qu'ils ont reconnu que le rire est ce qu'on attend d'eux, est une réaction pertinente pour Richard. La compréhension explicite des éléments langagiers qui matérialisent cette orientation vers le rire n'est pas strictement nécessaire. Ainsi, la poursuite de la légitimation du rire a été proposée comme l'un des éventuels objectifs de Richard.

L'orientation ponctuelle vers du non institutionnel a comporté le déploiement d'actions dont la fonction serait autre que le maintien de l'activité de réflexion encadrée sur la L2. Nos observations auprès de Candence et de Naomi suggèrent de brèves mises en attente de l'activité institutionnelle. Nous avons parlé de verbalisations courtes à caractère émotionnel⁶⁴⁴ entraînant une certaine mise en situation pour décrire les verbalisations que ces deux enseignantes ont produites. Ces verbalisations ont permis à Candence et Naomi d'exprimer publiquement un ressenti d'ordre vraisemblablement intime à la suite de l'action déployée par un participant. Les observations auprès de Candence et de Naomi suggèrent ainsi un premier niveau, émotionnel, où l'orientation vers du non institutionnel se matérialise et devient donc observable. Ce niveau émotionnel est aussi devenu ponctuellement visible lorsque certains indices, notamment des gloussements, sont apparus dans la voix de l'enseignant⁶⁴⁵ :

```

128  J:      not embarrassed what do I feel↑
129                (0.2)
130  {KY}:    °nervous↑°
131                (0.2)
132  J:      UH↑
133  {KY}:    °nervous↑°
134                (0.2)
→ 135  J:      NERVOUS ((ri[t]) #XXX NERVOUS + YES + {A LITTLE BIT})#
136  AS:      [((rient))

```

Extrait 104 : Janice. « Personal space » – expression émotionnelle par la voix de l'enseignant.

Nos observations auprès de Janice, Richard, Marie-Fabienne, Cristóbal et Marta, suggèrent la matérialisation de leurs orientations vers du non institutionnel à un niveau structurel. Ces orientations ont eu comme point de départ le troisième mouvement déployé par l'enseignant. À partir de ce troisième mouvement une séquence latérale a pu être co-construite par l'enseignant et les participants, à travers laquelle la construction du sens a été temporairement éloignée de l'activité institutionnelle de réflexion encadrée sur la L2. Nos observations ont montré que la portée de ces séquences latérales est variable. Au cours de la correction collective d'une activité le déploiement par l'enseignant d'un troisième mouvement d'évaluation a pu conduire vers une contextualisation du contenu présenté par l'apprenant :

```

57  MF:    COMMENT ON APPELLE↑-eh + quand-eh:: + quelle expression-eh:
58                il utilise↑ + Constant-pour parler de ses enfants↑ (.) +
59                qui regardent un petit peu: la: + la télé↑ + qu'est-ce
60                qu'il dit « après l'école↑ » (0.2) « les enfants↑ »
61  {QN}:    re[posit
62  {EL}:    [re[posit
63  {IK}:    [se reposit
64  {MR}:    [se reposit:=
65  MF:    =[se↑

```

644 Que nous avons repris de la notion de « response cries » de Goffman (1981 : 78-123).

645 Et ce chez tous les enseignants observés.

66 {AM}: [°reposit°=
 67 {CR}: =se reposit
 68 (0.2)
 69 AM: °se reposit°
 70 (0.4)
 71 {IK}: se [reposit
 72 {AF}: [se reposit
 73 (0.3)
 → 74 MF: °se reposit° + ET VOUS↑ (0.7)
 → 75 vous vous reposez quand↑ + vous↑
 76 (1.1)
 77 {CR}: {la nuit}
 78 (0.6)

Extrait 105 : Marie-Fabienne. « Enfants et témoignages » – mouvement de contextualisation.

Dans l'extrait ci-dessus, Marie-Fabienne adresse un premier mouvement (ligne 74) auprès d'un participant non déterminé. Ce mouvement reprend la structure et le contenu d'une information sur lesquels vient de porter la réflexion collective encadrée (« se reposer », lignes 57 à 74). Le déploiement par Marie-Fabienne de ce premier mouvement met temporairement en attente la poursuite de l'activité, mais pas la réflexion sur la L2. Le mouvement de contextualisation proposé par Marie-Fabienne semble relever du rôle de facilitatrice auquel elle adhère ponctuellement. L'enseignante vérifie que l'intersubjectivité parmi les participants n'est pas menacée par l'élément mobilisé (« se reposer »)⁶⁴⁶.

Nos observations ont montré qu'en tant que départ d'une activité centrée sur la forme, le mouvement de contextualisation a parfois entraîné la formulation par l'enseignant de questions de découverte (§ 2.3.2.3) occupant la place du premier mouvement – produit à la suite d'un troisième mouvement d'évaluation :

3 EG: "qué:-ha: (1.0)
 4 hecho:-es:te: fin de semana: (0.4)
 5 hmm:: + nada: es:pe:: + ci-al: (0.6)
 6 he: (0.3) de- (0.3) he-des:: (0.3) des: + can: (0.2)
 7 {sa:-es} (0.6)
 8 ehm:: (0.3) he-de-can-SAdo: y:: (0.4) he:: + leído"
 ((12 lignes éditées))
 21 CD: "<QUÉ (0.2) HA HEcho> usted este fin de sema↑na↑ (0.2)
 22 he descansa↑do: (0.3) <y↑ (0.2) he leí↑do↑"> (0.4)
 23 in::creíble:: (0.4) pero:↑ (0.5)
 24 s:eñorita EG (0.3)
 → 25 QUÉ ha hecho usTED↑ (0.2) es:te fin de semana
 26 (0.6)
 27 EG: °hmm::° (0.8)
 28 °ehm:° (1.1)
 29 {ve:o el:: cas::tilla} (1.0)
 30 {castilla↑} (0.8)
 31 ehm: (0.9)
 32 {ah} (1.4)
 33 {y playa}

646 Gourlay (2005) propose l'intégration dans le schéma IRF d'un quatrième mouvement qu'elle appelle « embedded extension » : l'auteure propose que ce mouvement porte sur le contenu (facilitation et maintien de l'intersubjectivité) et sur la forme (prononciation, organisation d'un document écrit). Pour Gourlay (ibid.) le schéma IRF devient IRFEE.

Extrait 106 : Cristóbal. « EG, lluvia y playa » – mouvement de contextualisation et questions de découverte.

EG lit une phrase qu'elle doit compléter avec la forme passée appropriée du verbe (« ha hecho », « he descansado », « he leído », lignes 3 à 8). Après une évaluation positive (lignes 21 et 22) Cristóbal déploie un premier mouvement auprès d'EG (ligne 25) en reprenant la structure et le contenu présentés par la phrase, ce qui rend séquentiellement pertinent un deuxième mouvement de réponse d'EG (lignes 27 à 34).

Le déploiement d'un premier mouvement de contextualisation s'est souvent matérialisé autour d'une question de découverte qui a éloigné la construction du sens du plan préalable de l'enseignant – déterminé par les choix imposés par le matériau pédagogique retenu pour l'activité de réflexion. Par ailleurs, le premier mouvement de contextualisation après un troisième mouvement d'évaluation a rendu séquentiellement pertinent un deuxième mouvement de réponse, à produire par un apprenant, ainsi qu'un ultérieur troisième mouvement d'évaluation par l'enseignant. Nos observations ont montré que le déploiement par l'enseignant d'un troisième mouvement d'évaluation à la suite de la réponse donnée par un apprenant au premier mouvement de contextualisation a pu donner lieu à un évaluation du contenu :

```

41   CD:   CHICOS + para qué persona + he comprado un co:che: +
42         es:te fin de sema↑na + en una tienda de Marbella:↑
43         (2.0)
((8 lignes éditées))
→ 52         eh:: + este fin de semana + yo:: (2.3)
53         {comprado↑} (1.0)
55         un: + coche↑
54         (0.3)
55   CD:   A-HA: (0.6)
56         es REAL↑ +
57   SN:     sí
58         (1.0)
59   {LD}:   {*XXX*} +
60   SN:     oh: + oh: no:: + [eh::
((six lignes éditées))
67   SN:     [eh::: {*rent*}] eh:: [XXX
68   CD:                                     [°ah:° tú + has AL:QUILADO (0.4)
69         ver:bo + al:quiLAR↑
70         {SN}:   {*to rent*}
71         {LD}:   {*yeah*}
72         (0.2)
((5 lignes éditées))
→ 78   CD:   HAS + alquilado un CO↑che:↑ (0.2) para visitar Grana↑DA
79   SN:     sí
80         (0.3)
81   CD:   a-ha:↑ (0.5)
→ 82         alquilar es: + econó:mico + no↑
83   {ED}:   {hmm}
84         (0.5)
85   SN:     con: + eh: + ehmm: (1.0)
86         cuatro + amigos
87         (0.3)

```


→ 88 CD: entonces- + m:uy económico↑ + no-no proble↑ma (0.8)
 89 IN:creíble: (0.4) PERO CHICOS↑ (0.4)
 90 para QUÉ perSO↑NA: (0.4) he comprado el CO↑che

Extrait 107 : Cristóbal. « Compra coche, romántico » – contextualisation suivie d'évaluation.

L'extrait montre un travail de réflexion collective encadrée centré sur la forme mené par Cristóbal, qui demande le concours des participants afin de compléter une phrase qu'il est en train d'écrire sur le tableau (lignes 41 à 42). Avant de donner suite à la demande de l'enseignant, SN s'oriente vers une mouvement de contextualisation⁶⁴⁷ (lignes 52 à 55) qui reprend les contenus proposés par Cristóbal. Après une négociation (lignes 55 à 68) qui sert à rétablir l'intersubjectivité (lignes 69 à 71) Cristóbal s'oriente vers la contextualisation accomplie par SN (ligne 78). L'enseignant demeure sur cette contextualisation (lignes 82 à 88) avant de s'orienter à nouveau vers l'activité de réflexion collective encadrée centrée sur la forme (lignes 89 à 90).

Le déploiement par l'enseignant d'un troisième mouvement d'évaluation faisant partie d'un schéma IRF initié par un premier mouvement de contextualisation a pu comporter son orientation vers une légitimation du rire :

1 R: "SUSHI↑" + eh: YS=
 2 AF: =(laughs)=
 3 {YS}: ={XXX} in Japan
 4 (0.2)
 ((2 lignes éditées))
 → 7 R: can you exPLAIN what sushi is↑
 8 (0.9)
 ((7 lignes éditées))
 16 YS: it's-eh: like a: rice:↑ (0.4) °{very} small: pieces and-
 17 eh:° (1.2)
 18 (.) the top of- (0.6)
 19 {in top} (0.2) eh: (0.3) {there's} a raw fish
 20 (1.1)
 21 R: °hmm:°
 22 AM: hmm
 23 YS: [XXX {sauce}
 24 R: [or vegetables + °{with double} XXX°=
 25 AF: ={is it}↑
 26 R: well some [people do + vege[table]s XXX {like} cucumber
 27 AF: [XXX
 29 {AM}: [yeah XXX cu-cucumber
 30 {YS}: ah=
 31 R: =cheap sushi
 → 32 (0.2)
 33 AM: ((ri[t]))
 34 R: [SCOTTISH sushi=
 → 35 AF: =((glou[sse])) AND ON THE OUTSIDE↑
 36 R: [((rit))
 37 AS: [((rient))

Extrait 108 : Richard. « Scottish sushi » – évaluation après contextualisation et orientation vers le rire.

647 Nous constatons que ce n'est pas l'enseignant qui déploie le mouvement de contextualisation à la suite d'un troisième mouvement d'évaluation, mais une participante – et ce avant qu'un deuxième mouvement n'ait été déployé par rapport au premier mouvement de Cristóbal.

L'extrait montre la correction collective d'une activité consistant à relier des mots avec le nom d'un pays⁶⁴⁸. Richard désigne YS comme interlocuteur suivant afin qu'il résolve la paire suivante (ligne 1). Une fois que YS a produit la réponse (ligne 3) Richard lui consigne une contextualisation (ligne 7) en lui demandant de décrire ce qu'est le sushi – une action qui relève d'une fonction de facilitation car veillant au maintien de l'intersubjectivité. La suite de la contextualisation accomplie par YS (lignes 16 à 19) est complétée par Richard (ligne 24 et 26). Le contenu rajouté fait ensuite l'objet d'une évaluation par l'enseignant (lignes 31 et 34) qui sert ponctuellement à légitimer le rire (lignes 33, 36 et 37).

Enfin, nos observations ont montré qu'un quatrième mouvement a ponctuellement été possible. Après l'évaluation, la contextualisation et l'évaluation à la suite d'une contextualisation, les participants ont pu demeurer sur les contenus ayant fait l'objet d'une contextualisation. Ceci a pu entraîner l'ouverture d'une séquence latérale (Jefferson, 1972 ; van Lier, 1988 : 153) :

120 PB: ehm:: (0.6)
 121 has estudia-eh:-es-tu:dia-do + estudiado↑ (0.7)
 122 mucho↑ (0.6)
 123 en tu casa↑ (0.5)
 124 MM: ((glousse))=
 125 SB: =EH:: (0.2) n:O-NO (0.6)
 126 yo NO: HE: estudiado mucho (0.6)
 127 HE:: (0.4) <PREFERIDO↑> (0.8)
 128 JUGAR al paddle
 129 (0.7)
 130 MM: ((glousse))=
 131 PB: =((glousse))=
 132 FR: =((glousse))
 133 (0.4)
 → 134 MM: #estás obsesio[nado con el #pa#-#ddle#
 →MM regarde SB, emphase avec deux mains<-
 135 PB: [((rit)) ((glou[sse))
 136 SB: [ahora sí
 →MM se glisse pour appuyer
 jambe droite sur sol<-
 137 PB: (.)
 → 138 MM: <HAS PREGUNTADO EN DEPORTES>
 →MM regarde SB, sourit, pointe avec pouce sur épaule<-
 139 (0.9)
 →MM se passe main droite dans les cheveux<-
 140 SB: no + hoy-eh: [no he
 141 MM: [es muy barato-{muy-muy}-CREO que es gratis +
 →MM secoue tête, se passe main dans les cheveux<-
 142 incluso=
 143 SB: =diez {euro} y cuatro para:
 →MM se tourne vers PB, le montre<-
 144 (0.5)
 145 PB: °s:i°
 146 (0.4)
 →SB acquiesce<-
 147 {SB}: {para} [{jugar}
 148 MM: [TE FALTAN- + te falta tu compañera:=
 →MM soulève sourcils, fait une moue, acquiesce<-
 149 FR: =con quién-eh + tú has-eh-=
 →FR regarde SB<-

648 Cf. volume d'annexes, § C. Richard – doc. 9, « Globe trotting », page 1, « Lead in ».

->SB pointe vers PB, regarde MM<-

150 MM: =AH + tiene un compañero {nue[vo]}
->MM pointe vers PB<-

151 {PB}: [eh- sí (0.9)]

152 y tú + Juanita

153 (0.4)

154 LC: #QUÉ# (0.2) {#JO#}
->MM rit en silence<-

155 FR: ((glou[sse]))
->MM rit en silence se penche, appuie mains sur bureau<-

156 LC: [((glou[sse]))]

157 FR: [#Juani[ta#]
->MM se redresse<-

158 MM: [((rit))]

159 PB: [((rit)) #(.)# (1.8)]

160 qué:: + tal el fin:-eh de: semana
->MM rit en silence<-

161 (2.3)

162 LC: eh:m:: + ha sido::-brr:: (1.6)

Extrait 109 : Marta. « Batucada » – ouverture de séquence latérale.

L'extrait montre une activité où PB joue, à la demande de Marta – non reproduit ici – le rôle d'un enseignant qui pose des questions au reste de participants à propos de leur weekend. PB déploie un premier mouvement auprès de SB (lignes 120 à 123) ; SB donne suite à la demande de PB (lignes 125 à 128). Quelques lignes plus tard, à la suite d'une orientation vers le rire accomplie par Marta, PB, SB et FR, l'enseignante déploie un troisième mouvement d'évaluation (ligne 134) qui porte sur le deuxième mouvement de SB. Marta déploie ensuite un premier mouvement auprès de SB (ligne 138) par le biais duquel elle contextualise le contenu vers lequel s'est orienté SB. SB et Marta demeurent sur cet échange (ligne 138 à 150), à la suite duquel l'activité est reprise par PB, qui produit un premier mouvement auprès de LC (lignes 151 et 152) qui porte toujours sur son weekend (ligne 160).

Les quatre extraits proposés ci-dessus suggèrent que l'incorporation dans l'interaction de l'un des quatre mouvements ultérieurs suggérés – contextualisation, évaluation après contextualisation, jugement (éventuelle remise en question du savoir-être d'un participant), séquence latérale – entraîne l'éloignement progressif de l'activité institutionnelle. Nos observations suggèrent que Janice, Richard, Marie-Fabienne, Cristóbal et Marta ont parfois agi de manière à ce que l'interaction qu'ils ont co-construite se matérialise ponctuellement en fonction de l'un de ces quatre mouvements ultérieurs. Ils ont ainsi accepté à ce que l'activité s'éloigne ponctuellement de l'institutionnel, ce qui suggère une certaine attitude vis-à-vis de la rencontre⁶⁴⁹.

Nous sommes conscients que toute généralisation entraîne une simplification et une négation de la

649 Il y a d'autres variables qui déterminent l'acceptation de l'enseignant à ce que l'interaction se construise à partir des quatre mouvements proposés : le temps, les compétences des participants, le programme, la proximité de la fin de la formation, la proximité d'une éventuelle évaluation, les activités qui ont eu lieu avant au cours de la rencontre.

complexité inhérente à la singularité de tout individu. Nous avons tâché de reproduire la singularité de chacun des sept enseignants observés, ce qui a parfois entraîné la prise en compte d'éventuelles contradictions entre leur dire, leur faire et leur dire sur leur propre faire. Cela étant dit, il nous semble que la simplification est un moindre mal nécessaire, surtout dans le cas d'une étude qualitative comme la nôtre ; ainsi, nous oserons terminer ce bilan, et donc une partie conséquente de notre étude, en proposant deux variables au long desquelles se définirait un continuum pouvant caractériser la prestation d'un enseignant de L2 :

- nous proposons un type d'enseignement bâti autour du contenu, fondamentalement accompli par le biais d'une adhésion aux rôles d'organisateur et de facilitateur ; cet enseignement favorise la réflexion sur la L2 et minimise l'orientation vers le rire ; les séquences latérales sont possibles, elles remplissent une fonction d'étape intermédiaire dans la poursuite d'un but ultérieur – qui relève souvent de l'activité de réflexion sur la L2. Après l'analyse approfondie de nos observations, nous estimons opportun de suggérer que Candence et Naomi soient rapprochées de ce profil d'enseignant.
- d'autre part, nous proposons un type d'enseignement bâti autour du contact avec les participants, souvent accompli en ayant recours au rôle de participant, où l'orientation vers le rire serait fréquente ; la réflexion sur la L2 est constante, mais elle peut éventuellement être mise en attente par des séquences latérales qui portent sur des éléments personnels des participants ; ces séquences peuvent remplir une fonction d'exemplification ; elles peuvent donc servir l'activité de réflexion sur la L2 ; elles peuvent aussi la mettre temporairement en attente. Nous trouvons pertinent de rapprocher Janice, Richard, Marie-Fabienne, Cristóbal et Marta de ce profil d'enseignant.

Bien entendu, il serait possible de considérer des degrés différents par rapport au rattachement de chaque enseignant au profil proposé. Il serait aussi possible d'associer un même enseignant aux deux profils. Cela serait d'autant plus vrai que notre capacité à décrire le savoir-être des sept enseignants étudiés a été limité par des observations extrêmement limitées dans le temps et dépourvues de dimension longitudinale. Depuis le début de notre travail nous insistons sur la multiplicité de tout individu, sur sa capacité à se montrer différent ainsi qu'à agir différemment en fonction des contextes diverses auxquels il peut participer – jusqu'au point de se contredire éventuellement. Il serait naïf de prétendre que les observations que nous avons réalisées auprès des sept enseignants nous autorisent à prononcer des conclusions ayant un quelconque caractère de « vérité » : la complexité du long terme dépasse largement la complexité des micro-moments sur lesquels nous nous sommes penché – dont notre analyse ne saura pourtant certainement épuiser la

richesse. Or notre travail de description reste valable et pertinent dans la mesure où il informe finement sur les manières particulières dont ces sept enseignants ont co-construit les rencontres auxquelles ils ont participé.

7. Commentaires finaux.

7.1. Comportement de l'enseignant et mise en attente de l'activité institutionnelle.

Nous avons caractérisé les manières dont sept enseignants de L2 se représentent leur savoir-faire et leur savoir-être d'enseignants. Les représentations qu'ils ont verbalisées (§ 5) ont été mises en perspective avec leurs actions observables et situées (§ 6). L'hypothèse qui a guidé la problématisation de notre objet de recherche relève de notre adhésion à une conception multiple de l'individu (§ 1.1 et § 1.2). Notre projet d'étude du comportement de sept enseignants dans le contexte institutionnel de la rencontre en classe de L2 a entraîné une prise en compte de la différence faite par l'analyse conversationnelle entre des contextes institutionnels et non institutionnels⁶⁵⁰ (§ 1.3). En effet, la participation de l'individu à une activité qui se déroule dans un contexte dit institutionnel est, en principe, déterminée par ce caractère institutionnel – l'institutionnel limite la présentation de soi de l'individu.

L'action enseignante au cours de la rencontre en classe de L2 fait l'objet d'une institutionnalisation. Cette institutionnalisation se matérialise dans une série de fonctions et de rôles que l'enseignant doit assurer. Au-delà de l'institutionnalisation de l'enseignement d'une L2, demeurent la multiplicité et la complexité des individus, le dynamisme et la sensibilité environnementale de leur identité. Ainsi, chaque enseignant a un savoir-être qui détermine ce qui est légitime, possible et impossible, pertinent et non pertinent, au cours d'une rencontre en classe de L2. Nos observations ont montré comment Janice (§ 6.2), Richard (§ 6.3) et Cristóbal (§ 6.5.3) se sont parfois orientés vers un rôle de participant, alors que Candence (§ 6.1) et Naomi (§ 6.5.2) se sont davantage orientées vers les rôles d'organisatrice et de facilitatrices.

La diversité de prestations déployée par des enseignants différents se justifie par le projet identitaire que chaque individu-enseignant compose et met en œuvre au cours de sa participation à la rencontre en classe de L2. Ce projet peut être compris comme un plan que l'enseignant élabore afin d'encadrer son comportement lors de l'activité qu'il engage – qu'elle ait lieu dans un contexte institutionnel ou

650 Goffman (1959) considérait déjà cette différence en associant le déploiement de certains comportements à des contextes particuliers : « The performance of an individual in a front region may be seen as an effort to give the appearance that his activity in the region maintains and embodies certain standards » (ibid. : 107).

non institutionnel. L'enseignant co-crée les règles de la rencontre en fonction de son propre projet identitaire. Par ailleurs, le comportement que l'enseignant matérialise à travers ses actions est sensible à l'influence de celles du reste de participants. Le contact de l'enseignant avec les autres participants mobilise des émotions et des envies qui peuvent modifier son projet identitaire original (Channouf, 2004). Le lien entre l'individu, son projet identitaire, les rôles auxquels il adhère et leurs fonctions est étroit et complexe, si bien qu'une certaine perméabilité demeure parmi ces quatre composantes.

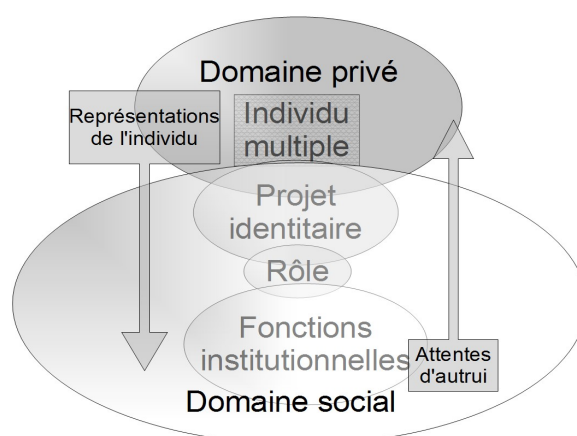


Figure 11: Le rapport entre l'individu, le projet identitaire, le rôle et le contexte.

Dans le cadre de la rencontre en classe de L2, le non institutionnel commence là où s'arrêtent les attentes de l'institution par rapport à la prestation de l'enseignant. L'institution attend de l'enseignant qu'il facilite le processus d'apprentissage des participants à la rencontre. Ceux-ci peuvent co-construire, au-delà de l'institutionnel, des espaces qui légitiment le déploiement d'actions relevant de fonctions et associées à des rôles non strictement institutionnels. L'apprentissage ne peut pas faire l'objet d'une institutionnalisation. Quant à l'enseignement, il peut seulement faire l'objet d'une institutionnalisation partielle. En effet, au cours de la rencontre en classe de L2, il y aura toujours du non institutionnel dans l'action dite enseignante dans la mesure où deux enseignants, en tant qu'individus différents, ne se représenteront pas de la même manière le traitement d'un élément⁶⁵¹ appartenant au dispositif d'enseignement. Chaque enseignant apportera son vécu, ce qu'il est, la manière dont il se représente ponctuellement son métier, ainsi que sa manière intime de comprendre la situation à laquelle il participe et qu'il co-construit.

651 Que ce soit une activité, une tâche, un exercice, un texte, une méthode, un participant, ou tout autre élément faisant partie de la rencontre.

7.2. Applications de cette recherche : limites et perspectives.

7.2.1. Limites de notre travail.

La principale limite de notre travail est due au caractère restreint de nos données. Notre projet de caractérisation des actions déployées par les enseignants, rapportées par la suite aux représentations qu'ils ont verbalisées, nous a conduit à proposer des actions déviantes (§ 4.1.2) qui justifieraient leur éventuel éloignement de l'activité institutionnelle. À travers notre utilisation de l'analyse conversationnelle, nous avons essayé de repérer des comportements chez les enseignants qui ont été catégorisés comme potentiellement déviants par rapport à l'activité institutionnelle de réflexion sur la L2 (§ 4.1.2). Or, cette catégorisation a été accomplie, non pas en relation avec une caractérisation du comportement systématique chez chaque enseignant, mais plutôt par rapport à des a priori – ce que la littérature en didactique des L2 et en linguistique appliquée décrit comme systématique dans le cadre du comportement des enseignants de L2.

Une observation plus étalée sur le temps, comportant des études de cas longitudinales⁶⁵², nous aurait permis, d'abord, de repérer, classier et répertorier les actions discursives des enseignants d'une manière plus systématique. Nous aurions pu obtenir davantage de données, donc davantage de possibilités de décrire ce qui est systématique et ce qui ne l'est pas – davantage de possibilités d'illustrer dans le détail les identités mobilisées par les participants, ainsi que les manières qu'ils ont choisies pour le faire. En outre, des études longitudinales auraient pu atténuer l'effet de notre présence sur le comportement des participants au cours des observations que nous avons réalisées. Comme nous l'avons signalé, certains des enseignants ont thématiqué notre présence, ainsi que l'éventuelle présence du caméscope⁶⁵³, soit au cours des observations – le cas de Candence, Janice, Richard, Marie-Fabienne et Cristóbal – soit au cours des entretiens – le cas de Janice, Marie-Fabienne et Cristóbal. Un suivi longitudinal auprès d'un enseignant-informateur, enfin, nous aurait permis de déterminer s'il existe des comportements qui sont repris, abandonnés, recyclés, ou maintenus au long de son parcours professionnel⁶⁵⁴.

Nous avons par ailleurs soulevé le problème posé par les sélections que nous avons opérées à partir

652 Pour ce qui concerne la dimension longitudinale du recueil de données, nous sommes admiratifs du travail de Breen et al. (2001) : grâce à la petite armée de chercheurs dont ils ont disposé, les auteurs ont pu faire un suivi auprès de 18 enseignants en multipliant les entretiens avec ceux-ci.

653 Nous n'en avons pas lors du premier terrain, en Écosse (§ 4.2.2).

654 Il s'agirait d'un projet de recherche très ambitieux car entraînant un suivi potentiellement très long.

de nos données (§ 4.1.3). En effet, nous avons justifié notre décision de nous concentrer sur des extraits que nous avons retenus de nos données primaires (§ 4.1.3). Nous avons manipulé ces sélections pour créer des données secondaires qui ont fait l'objet de nos analyses. Un traitement intégral des observations réalisées, des données primaires donc, aurait pu contribuer à une caractérisation plus précise des comportements des participants⁶⁵⁵. Enfin, il nous semble que nous avons cherché implicitement notre adhésion à une démarche quantitative non assumée, si bien que nous avons voulu multiplier le nombre d'études de cas réalisées – jusqu'à sept, dans quatre terrains différents. Ceci nous a rendu la tâche plus lourde que nous ne l'aurions imaginé. Nous estimons que l'étude d'un nombre plus restreint d'informateurs, suivis pendant une durée de temps plus longue, aurait été plus indiquée pour un objet de recherche comme le nôtre.

7.2.2. Réussites et perspectives de notre travail.

Notre travail a consisté en une description des actions déployées par sept enseignants face à un groupe d'apprenants au cours de rencontres en classe de L2. Ces actions ont été mises en dialogue, d'une part, avec les croyances et les représentations des enseignants, recueillies au cours d'entretiens semi-directifs, et, d'autre part, avec l'auto-analyse de ces actions, accomplie au cours d'entretiens d'auto-confrontation. À travers la mise en dialogue de ces deux sources de données nous avons cherché à établir des liens entre certaines actions déployées par les enseignants et certains principes qu'ils ont revendiqués. Nous avons essayé de décrire des actions situées et motivées. Nous n'avons pas prétendu établir des relations de cause à effet entre les représentations que les enseignants ont exprimées et leurs actions au cours de la rencontre en classe. Comme nous l'avons dit plus haut (§ 4), les entretiens que nous avons réalisés auprès des sept enseignants ont relevé d'un dialogue, d'une co-construction accomplie dans le cadre de l'évocation d'événements passés. Notre objectif n'a pas été de garantir le rétablissement de vérités absolues. Nous avons tâché de caractériser le comportement des sept enseignants observés lors des rencontres en classe de L2 tel qu'il a pu être déterminé par des facteurs personnels au-delà de l'ordre institutionnel, mais surtout tel que les enseignants eux-mêmes l'ont décrit.

Outre la description fine de ces comportements, il nous semble que l'accomplissement majeur de notre travail se trouve dans la définition de deux concepts empruntés à la sociologie et à la

655 Van Lier (1988 : 2), que nous avons tant cité au cours de notre travail, met justement en garde contre le danger d'une analyse trop rapide, voire partielle.

psychologie – la présentation de soi et la multiplicité de l'individu. Nous avons appliqué ces concepts à des objets propres au domaine de la didactique des L2 et de la linguistique appliquée. Sur un plan méthodologique, il nous semble que notre proposition d'intégrer l'analyse conversationnelle, l'entretien semi-directif et l'auto-confrontation (§ 4) comporte une certaine valeur empirique. Bien que notre approche ait été souvent approximative et incertaine, notre proposition nous semble prometteuse, d'autant plus que certains chercheurs⁶⁵⁶ adhèrent à cette proposition méthodologique (cf. Pomerantz, 2005).

En effet, pour ce qui concerne les perspectives d'avenir, nous estimons qu'une première piste se trouve dans la mise en pratique de notre dispositif de recueil de données auprès d'un public d'apprenants participant à des rencontres en classe de L2 (§ 4.2.11). Il s'agit d'une voie que Gourlay (2005) a déjà explorée, bien qu'à des fins autres que la caractérisation du comportement des participants⁶⁵⁷. L'exploration du comportement des apprenants, compris comme un ensemble d'actions motivées par leurs représentations, est une voie que des auteures comme Kalaja et Ferreira Barcelos (2003) ont empruntée avec des résultats encourageants. L'adhésion aux principes socioculturels que revendiquent ces auteures nous semble proche de nos conceptions. L'application d'un dispositif comme le nôtre pourrait approfondir la compréhension du comportement des apprenants au cours de la rencontre en classe de L2. Ceci pourrait à la fois éclairer davantage ce que les apprenants considèrent comme des occasions pour apprendre⁶⁵⁸ (Waring, 2008 : 580). Par ailleurs, nous estimons qu'une intervention plus accrue des enseignants dans le dispositif de recherche pourrait mener vers des analyses élargies, et donc vers des résultats plus précis. Nous avons vu plus haut (§ 7.1) le caractère de co-construction que les études sur la cognition des enseignants (§ 3.4) octroient au dialogue entre le chercheur et l'enseignant-informateur. Réussir à ce que les enseignants observés s'investissent davantage dans la recherche peut se révéler bénéfique pour les deux parties (Borg, 2010).

Il y a des ponts que l'on peut tendre à partir d'un travail d'analyse et de description comme le nôtre vers d'autres objets de recherche en didactique des L2 et en linguistique appliquée. La caractérisation du comportement de l'enseignant participant à un dispositif d'enseignement d'une L2, tel qu'il peut être observé au cours des interactions qu'il co-construit avec les apprenants, est une

656 L'ouvrage de H. T. Molder et J. Potter (2005) nous semble particulièrement pertinent à cet égard.

657 L'auteure s'intéresse aux stratégies de participation des apprenants. Les apprenants caractérisent eux-mêmes leurs stratégies au cours des auto-confrontations (ibid : 417).

658 La prémisse de l'analyse conversationnelle pour la RAL (§ 1.3.5).

piste à explorer lors d'une éventuelle caractérisation des rôles propres à un enseignant agissant dans le cadre d'un enseignement intégrant des TICE. Certains des auteurs dont nous nous sommes inspiré, dont les travaux de recherche portent sur l'enseignement par TICE, se sont intéressés aux aspects relationnels propres à un enseignement médiatisé et à distance (Mrowa-Hopkins ; Bertin et Narcy-Combes, 2007 ; Bourdet, 2007 ; Compton, 2009). Par ailleurs, certains auteurs (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010) préconisent l'intégration d'un enseignement en présentiel et d'un enseignement intégrant des TICE. Notre approche descriptive pourrait contribuer à définir la pertinence des éventuels apports d'un enseignement comportant des rencontres en classe de L2, donc en présentiel, dans le cadre d'un dispositif d'enseignement hybride⁶⁵⁹.

Pour ce qui est du comportement observable et mesurable de l'enseignant lors de sa participation à la rencontre en classe de L2, notre recours à l'analyse conversationnelle nous a permis de proposer des indices d'émotion par le biais d'une caractérisation superficielle d'une qualité particulière que nous avons repérée dans la voix des enseignants observés. Or notre analyse reste approximative. L'étude de la prosodie est l'un des domaines d'exploration vers lequel s'est ouvert l'analyse conversationnelle (cf. les travaux d'Anne-Catherine Simon⁶⁶⁰). Des auteurs contemporains (Sicoli, 2010) proposent des explorations des qualités de la voix non pas en tant que de traits de style, mais comme l'indice de registres de la parole. Enfin, des chercheurs plus proches de nous⁶⁶¹ intègrent dans leur projet de recherche des analyses des catégories descriptives de la voix, en l'occurrence des corps d'entretiens libres à travers lesquels on interroge la perception de professeurs de chant par rapport à des éléments constitutifs de la qualité vocale – des extraits sonores leur sont présentés au cours du protocole de l'entretien. Ce type d'analyse se concentre sur des pratiques discursives et catégorielles des sujets, relatives à l'objet de leur profession, la voix lyrique. Ce type de recherche sert à caractériser une activité professionnelle, le chant lyrique, en unissant une analyse matérielle de l'élément constitutif de cette activité, la voix, ainsi que des commentaires que les praticiens produisent par le biais d'un métalangage qui renvoie à leurs représentations sur leur activité. Dans le cadre d'une analyse de l'action enseignante, il nous semble qu'une analyse plus fine de la voix, capable de la caractériser comme un outil à la disposition de l'enseignant, mais aussi en tant qu'indice observable de l'action enseignante, serait pertinent en vue d'un approfondissement de la caractérisation des comportements que des enseignants de L2 peuvent manifester au cours d'une

659 L'analyse de la prestation d'enseignants dans le cadre de dispositifs intégrant des TICE est une voie à laquelle Audras et Cleder (2010) s'intéressent aujourd'hui lorsqu'elles étudient l'acquisition de la lecture par des étudiants du primaire.

660 Cf. <http://www.uclouvain.be/96709.html> (site consulté le 18 août 2010).

661 C'est le cas de notre collègue Luiza Maxim, cf. <http://liris.cnrs.fr/enaction/docs/fiches2008/LuizaMaxim.html> (site consulté le 20 août 2010).

rencontre.

Quant au temps et à son influence sur le comportement d'un enseignant, une voie d'ouverture possible se trouve dans l'étude de groupes d'enseignants chevronnés et débutants. Une telle étude permettrait dans un premier temps de vérifier s'il existe des tendances observables par rapport aux comportements manifestés par les sujets des deux groupes. Dans un second temps, des relations pourraient être proposées entre certains comportements et l'expérience des enseignants observés⁶⁶². Par ailleurs, il nous semble qu'il serait intéressant d'explorer la relation possible entre les comportements manifestés par un enseignant – qu'il faudrait définir d'abord – et l'apprentissage accompli par un groupe d'apprenants, tel qu'il serait visible dans leurs actions discursives⁶⁶³. Nous nous demandons s'il serait possible de déduire, à partir des comportements discursifs d'un groupe d'apprenants, l'influence de pratiques interactives vers lesquelles pourrait s'orienter un enseignant – cette influence étant comprise comme l'intégration par les apprenants d'éléments langagiers préalablement employés par l'enseignant au cours d'une éventuelle rencontre en classe de L2. Afin d'affronter un tel projet de recherche il faudrait concevoir un dispositif comportant des pré-tests et de post-tests, ainsi qu'un suivi précis et étalé sur le long terme des pratiques discursives co-construites par les participants⁶⁶⁴.

Enfin, l'application d'un travail de description de l'action enseignante comme le nôtre dans le domaine de la formation des futurs enseignants serait d'une grande pertinence. En effet, notre travail s'inscrit dans le courant d'études sur la cognition des enseignants, intéressé par l'action enseignante. La caractérisation de l'action enseignante à laquelle nous avons adhéré renvoie, d'une part, vers le poids des circonstances physiques et spatio-temporelles particulières d'une situation d'enseignement, mais aussi aux croyances, aux représentations, aux théories personnelles, aux expériences, au parcours et à la formation des enseignants participant à cette situation (§ 3.4). Le dialogue entre le chercheur et l'enseignant-informateur est ainsi tenu pour pertinent. Il a été présenté comme un outil qui rend possible l'exploration de la dimension non observable derrière les actions observables des enseignants – cette dimension non observable pouvant motiver certaines des actions

662 L'hypothèse des différences entre des enseignants chevronnés et débutants se trouve à la base de l'étude de Gathbonton (2008).

663 Les travaux de Cots et Nussbaum (2008), d'une part, et, d'autre part, de Helermman et Cole (2009) suggèrent comment des apprenants arrivent à développer leur répertoire identitaire dans le cadre de leur participation au dispositif de la classe de L2. L'élargissement du répertoire identitaire des apprenants faisant l'objet de l'analyse est observable par le développement de leurs compétences dans la L2.

664 Il ne faudrait pas ignorer la grande difficulté qu'un tel suivi entraînerait. Comme Carlo (1998) le suggère, il est extrêmement difficile de rapporter les indices d'apprentissage repérés chez un apprenant à une source d'input spécifique. En effet, cette question mériterait une thèse à elle seule.

observables des enseignants. Dans le cadre du dialogue entre le chercheur et l'informateur-enseignant, le premier agit comme un médiateur entre le deuxième et sa propre pratique. Grâce à cette médiation, une réflexion peut être engagée qui permet à l'informateur-enseignant d'accomplir un certain travail sur soi. Le dialogue de médiation relève ainsi d'une approche d'ordre clinique qui peut être mis au profit des enseignants, mais aussi du chercheur. À travers ce dialogue, l'enseignant peut co-construire des moyens lui permettant de repérer, d'identifier, de caractériser, de mieux comprendre et d'assumer les éléments personnels, techniques et institutionnels qui constituent son savoir-être enseignant. Quant au chercheur, le dialogue avec l'informateur-enseignant est une voie qui lui permet de décrire finement ce que l'un des participants à la rencontre en classe de L2 mobilise – des actions, des comportements, des fonctions, des rôles, des identités. Cette description fine rend possible une compréhension plus approfondie de la rencontre en classe de L2 comme caractérisant une communauté particulière, ainsi que des activités cognitives et relationnelles qui y sont mises en œuvre.

Le dialogue de médiation entre l'informateur-enseignant et le chercheur se matérialise dans l'entretien. Nous avons vu que le recours à l'entretien semi-directif et d'auto-confrontation est une pratique récurrente dans le cadre des études sur la cognition enseignante (§ 4.1.3.2). Nous avons également montré la diversité de domaines que l'entretien permet d'explorer, ainsi que les problèmes méthodologiques qu'il pose. L'entretien d'auto-confrontation entraîne le risque de reconstructions de la situation analysée. Il demeure, cependant, un outil capable de provoquer la parole des enseignants, nécessaire en vue d'une reconstitution de leur perspective – pourvu que certaines conditions soient réunies et qu'un protocole soit respecté (§ 4). Dans le cadre des études sur la cognition des enseignants, l'analyse collaborative de cette parole suggère :

- que la cognition des enseignants porte sur la manière dont chaque enseignant se représente l'enseignement d'une L2 et son apprentissage. Ces représentations peuvent entraîner des contradictions entre l'intention de l'enseignant et la matérialisation de cette intention. Ces contradictions peuvent trouver leur origine dans des tensions définies par des intentions en concurrence, relevant parfois de vécus différents chez un même enseignant ;
- que la cognition des enseignants se développe dans les différents cadres de socialisation où se matérialise le vécu d'un enseignant. Ces différents vécus intègrent le répertoire personnel et professoral de l'enseignant ;

- que ces différents cadres de socialisation comportent l'adhésion à des valeurs d'ordre moral, ainsi que le ressenti d'émotions qui peuvent être présents lors de la rencontre en classe avec les apprenants. L'auto-confrontation permet de caractériser l'action enseignante comme pratique *réfléchie*, mais aussi comme une pratique *ressentie* ;
- que ces valeurs et ces émotions déterminent partiellement les décisions prises par l'enseignant dans le vif de la rencontre, si bien qu'elles peuvent être répertoriées dans des catégories, en l'occurrence partagées par un groupe d'enseignants ;
- que l'adhésion à des catégories particulières peut être comprise comme l'affirmation de l'adhésion de l'enseignant à une croyance, mais aussi comme la matérialisation d'une action concrète déterminant des styles, des manières de faire et des comportements différents.

Notre travail a servi par ailleurs à mettre en lumière à travers la description certains des aspects constitutifs de la rencontre en classe de L2. Ceux-ci sont parfois ignorés (Richards, 2006) car ils ne relèvent pas de l'ordre institutionnel qui, en principe, caractérise les comportements et les actions des participants. Nous avons ainsi pris en compte certaines positions en didactique des L2 et en linguistique appliquée favorables à l'idée d'une matérialisation, au cours de la rencontre en classe de L2, de modalités discursives proches de la conversation. La pertinence qu'il y a à reproduire une telle modalité discursive dans le cadre de la rencontre a été justifiée par la possibilité qu'elle offre de multiplier les occasions d'apprentissage des participants. Une interaction avoisinant la conversation comporterait une réorganisation des droits et des devoirs interactionnels des participants. La possibilité que les apprenants choisissent le thème et gèrent de manière autonome la négociation du sens – en réduisant la dépendance du rôle de facilitateur de l'enseignant – peut conduire vers davantage d'occasions pour un apprentissage réussi.

Nos données ne nous ont pas permis de nous prononcer sur l'éventuel apprentissage accompli par ceux qui ont participé aux rencontres que nous avons observées. Cependant, de par notre adhésion aux théories socioculturelles (§ 2.2) nous estimons que, outre la description des processus cognitifs, la compréhension de l'apprentissage entraîne la description des comportements des participants à une situation censée favoriser cet apprentissage. Ainsi, nous refusons que, dans le cadre d'une caractérisation d'un dispositif d'enseignement d'une L2 soient seulement pris en compte des comportements rapportables aux rôles institutionnels d'enseignant et d'apprenant. À travers nos analyses nous nous sommes efforcé de montrer que certains comportements, caractérisés en

fonction de rôles non strictement institutionnels, peuvent avoir lieu au cours de la rencontre en classe de L2. Or, ces comportements participent aussi au façonnement de la communication qui a lieu au cours de cette rencontre.

En effet, une interaction ne peut pas être invariablement caractérisée comme institutionnelle parce qu'elle a lieu dans un contexte en principe institutionnel (§ 1.3.4). Dans le cadre de la rencontre en classe de L2, nous avons insisté sur l'idée qu'un enseignement ne se traduit pas forcément en un apprentissage (Bogaards, op. cit. : 100). D'une manière similaire, échappant à la simplicité de la causalité, l'éventuelle non-observance par certains participants de l'ordre institutionnel qui caractérise la rencontre en classe de L2 n'entraîne pas la mise en attente de la facilitation de l'apprentissage. Nous ne trouvons de justification ni pour ignorer les comportements que certains participants manifestent lorsqu'ils participent à la co-construction du sens particulier, ni pour les traiter comme s'il s'agissait du bruit, du fait qu'ils semblent ne pas correspondre aux comportements définis comme institutionnels au préalable. Bien au contraire, il nous semble légitime et nécessaire de les intégrer dans une analyse holistique capable de déterminer leur portée ainsi que leurs liens avec les manières dont les participants se représentent les activités auxquelles ils participent.

Malaga (Espagne), avril 2008 – Boulogne-Billancourt, octobre 2010.

Références bibliographiques.

- AGUILAR-RÍO, J. I. « Normes, variations, identité, altérité ». In : *Normes, variations, identité, altérité*. ILPGA - Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle : Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, 2007. p. 5-8.
- AGUILAR-RÍO, J. I. « From Carl Rogers to our days: An appraisal of L2 teachers' empathy in CLT classes ». In : A. NACEUR, S. MASMOUDI, (ED). *Cognition, Emotion et Motivation: Intégrer ... mieux expliquer la performance*. Tunis : Editions du CNIPRE, 2008. p. 99-110.
- AGUILAR-RÍO, J. I. « Adult task-based and communicative L2 teaching and L2 teachers' search for complicity: R, a case study ». *Porta Linguarum*. 2009a, p. 75-89.
- AGUILAR-RÍO, J. I. « Competencia, empatía y complicidad en clase: Análisis de prácticas de profesores de inglés lengua extranjera en clases comunicativas de adultos ». In : C. M. BRETONES CALLEJAS ET AL., (ED). *De la lingüística aplicada a la lingüística de la mente: hitos, prácticas y tendencias*. Universidad de Almería : AESLA, 2009b. p. 285-293. ISBN : 978-84-692-1479-4.
- AGUILAR-RÍO, J. I. « Conversational Analysis and Stimulated-Recall Interviews as tools for L2 Classroom Dynamics Analysis: Deepening the Understanding of L2 Teachers' Pedagogical Decisions ». In : I. K. BRADY, (ED). *Helping People to Learn Foreign Languages: Teach-niques and Teach-nologies*. Murcia : UCAM Publicaciones, 2009v. p. 37-58. ISBN : 978-84-963-53-88-6.
- AGUILAR-RÍO, J. I. « Entre feinte et réalité : un équilibre fragile pour l'enseignant de L2 ». In : N. AUGER, F. DERVIN et E. SUOMELA-SALMI, (ED). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, 2009d. p. 75-92.
- AGUILAR-RÍO, J. I. « L2 teachers' disaffiliation from learners' actions: A joint conversation analysis and stimulated recall methodology proposal for L2 teachers' decision-making inquiry ». *VIAL*. 2010a, Vol. 7, p. 9-29.
- AGUILAR-RÍO, J. I. « Pedagogía y auto-análisis de prácticas docentes: interacción y gestión de clases de L2 a la luz del análisis conversacional y de entrevistas de auto-confrontación ». In : MANUEL GARCÍA, PAULINA RIBERA, ADELA COSTA, MARÍA D. GARCÍA, PILAR GARCÍA, ANGUSTIAS IGLESIAS, MATEO DEL POZO, CARMEN RODRÍGUEZ, (ED). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valence : Publicacions de la Universitat de València, 2010b. p. 57-62. ISBN : 978-84-370-7206-7.
- AGUILAR-RÍO, J. I. « L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques ». In : VIOLAINE BIGOT ET LUCILE CADET, (ED). *L'agir professoral, de l'interaction à la mise en discours de l'action*. À paraître.
- ALLWRIGHT, D. *Observation in the Language Classroom*. Essex : Longman, 1988.
- ALLWRIGHT, R. L. « The Importance of Interaction in Classroom Language Learning ». *Applied Linguistics*. 1984, Vol. 5, p. 156-171.
- AMOSSY, R., (ED). *Images de soi dans le discours : la construction de l'éthos*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1991.
- AMOSSY, R. et HERSCHBERG PIERROT, A. *Stéréotypes et clichés : Langue, discours, société*. Paris : Armand Colin, 1997.
- ANDON, N. et ECKERTH, J. « Chacun à son goût? Task-based L2 pedagogy from the teacher's point of view ». *International Journal of Applied Linguistics* [En ligne]. 2009, Vol. 19, n°3, p. 286-310. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00240.x> >
- ANDREWS, S. « Knowledge about Language and the 'Good Language Teacher' ». In : N. BARTELS, (ED). *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. Springer, 2005. p. 159-178.
- ANTAKI, C. et S. WIDDICOMBE, (ED). *Identities in Talk*. Londres : SAGE, 1998.
- ARDITTY, J. et VASSEUR, M.-T. « Interaction et langue étrangère : présentation ». *Langages*. 1999, Vol. 134, p. 3-19.
- ASHFORTH, B. et HUMPHREY, R. H. « Emotion in the workplace: A reappraisal ». *Human Relations*. 1995, Vol. 48, n°2, p. 97-125.

- ATTARDO, S. « Irony as relevant inappropriateness ». *Journal of Pragmatics*. 2000, Vol. 32, p. 793-826.
- ATTARDO, S. « Cognitive linguistics and humor ». *Humor – International Journal of Humor Research*. 2006, Vol. 19(3), p. 341-362.
- ATIENZA, J. L. « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères ». *ELA*. 2003, Vol. 131, p. 305-328.
- ATKINSON, J. M. et HERITAGE, J. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. (Studies in Emotion et Social Interaction).
- ATLAN, J. « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». *ALSIC*. 2000, Vol. 3, n°1, p. 109-123.
- ATTARDO, S. « Irony as relevant inappropriateness ». *Journal of Pragmatics*. 2000, Vol. 32, p. 793-826.
- ATTARDO, S. « Irony as relevant inappropriateness ». *Journal of Pragmatics*. 2000, Vol. 32, p. 793-826.
- ATTARDO, S. « Cognitive linguistics and humor ». *Humor – International Journal of Humor Research*. 2006, Vol. 19(3), p. 341-362.
- AUDRAS, I. ET CLEDER, C. « Analyse d'interactions didactiques en situation d'apprentissage médiatisé ». In : *Spécificités et diversité des interactions didactiques : Disciplines, finalités, contextes*. Lyon , 2010.
- BALL, S. J. « The teacher's soul and the terrors of performativity ». *Journal of Education Policy*. 2003, Vol. 18, n°2, p. 215-228.
- BANGE, P., CAROL, R., GRIGGS, P. *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. L'Harmattan, 2005.
- BANGOUE, F. « Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique ». *ALSIC*. 2006, Vol. 9, p. 145-160.
- BANNINK, A. « Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes ». In : C. KRAMSCH, (ED). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Londres : Continuum International Publishing, 2002. p. 266-288.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 1993.
- BARRIOS ESPINOSA, M. E. « La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE ». *Cauce*. 2005, Vol. 28, p. 33-54.
- BARTELS, N., (ED). *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. [s.l.] : Springer, 2005.
- BAUDE, O. *Corpus Oraux : Guide des bonnes pratiques 2006*. Orléans : Presses Universitaires d'Orléans et CNRS, 2006.
- BELHIAH, H. « Tutoring as an embodied activity: How speech, gaze and body orientation are coordinated to conduct ESL tutorial business ». *Journal of Pragmatics*. 2008, Vol. 41, p. 829-841.
- BELLACK, A. A., KLIEBARD, H. M., HYMAN, R. T. et SMITH., F. I. *The Language of the Classroom*. New York : Teachers' College Press, 1966.
- BENSON, P. et VOLLER, P. (ED). *Autonomy et Independence in Language Learning*. Edinburgh : Longman, 1997.
- BÉRARD, E. *L'approche communicative : théorie et pratique* [En ligne]. Paris : CLE International, 1991.
- BÉRARD, E. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». *Le Français dans le Monde*. 2009, Vol. 45, p. 36-44.
- BERTIN, J.-C. et NARCY-COMBES, J.-P. « Monitoring the Learner–Who, Why and What For? ». *Computer Assisted Language Learning*. 2007, Vol. 20, n°5, p. 443-457.
- BERTIN, J.-C., P. GRAVÉ ET J.-P. NARCY-COMBES. *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey : IGI Global, 2010.
- BIGOT, V. « Les comportements langagiers tutélaire des enseignants : Réflexion sur la mise ne discours des activités cognitives des apprenants ». In : F. CICUREL ET VÉRONIQUE, D. (EDS.) *Discours, action et appropriation des*

- langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2002. p. 67-86.
- BIGOT, V. « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? ». *Les Carnets du Cediscor*. 1996, Vol. 4, p. 33-46.
- BIGOT, V. « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction des savoirs ». *Le français dans le monde : Les interactions en classe de langue*. 2005, Vol. 40, p. 42-53.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., CHAUSSECOURTE, P., HATCHUEL, F., PECHBERTY, P. « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». *Revue française de pédagogie*. 2005, Vol. 151, p. 111-162.
- BLANCHET, A., (ED). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin, 2006.
- BLOCK, D. « A day in the life of the class: teacher/learner perceptions of task purpose in conflict ». *System*. 1994, Vol. 22, n°4, p. 473-486.
- BLOCK, D. « Learning by listening to language learners ». *System*. 1997, Vol. 25, n°3, p. 347-360.
- BLOCK, D. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2003.
- BLOCK, D. « Problems Portraying Migrants in Applied Linguistics Research ». *Language Teaching*. 2010, Vol. 43, n°4, p. 480-493.
- BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif-Didier, 1988.
- BORG, S. « The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions ». *Applied Linguistics*. 1999, Vol. 20, n°1, p. 95-126.
- BORG, S. « Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do ». *Language Teaching*. 2003, Vol. 36, p. 81-109.
- BORG, S. « Experience, Knowledge about Language and Classroom Practice in Teaching Grammar ». In : N. BARTELS, (ED). *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. Springer, 2005. p. 325-340.
- BORG, S. « The distinctive characteristics of foreign language teachers ». *Language Teaching Research*. 2006, Vol. 10, n°1, p. 3-31.
- BORG, S. « Language teacher cognition ». In : J. C. RICHARDS ET A. BURNS, (ED). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. p. 163-171.
- BORG, S. « Language Teacher Research Engagement ». *Language Teaching*. 2010, Vol. 43, n°4, p. 391-429.
- BOUCHARD, R. « De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques ». *LIDIL*. 1995, n°12, p. 97-118.
- BOUCHARD, R. « Les interactions pédagogiques comme polylogues ». *Lidil*. 2005, n°31, p. 139-155.
- BOURDET, J.-F. « Tutorat en ligne et création d'un espace formatif ». *ALSIC*. 2007, Vol. 10, n°1, p. 23-32.
- BREEN, M. P. « The Social Context for Language Learning – A Neglected Situation? ». *Studies in Second Language Acquisition*. 1985, Vol. 7, n°2, p. 135-158.
- BREEN, M. P., HIRD, B., MILTON, M., OLLIVER, M. et THWAITE, A. « Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices ». *Applied Linguistics*. 2001, Vol. 22, n°4, p. 470-501.
- BRETT, P. « A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension ». *System*. 1997, Vol. 25, n°1, p. 39-53.
- BRÔNE, G., FEYAERTS, K., VEALE, T. « Introduction: Cognitive linguistic approaches to humor ». *Humor – International Journal of Humor Research*. 2006, Vol. 19(3), p. 203-228.
- BROWN, A. « Student's and Teacher's Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals ». *The Modern Language Journal*. 2009, Vol. 93, n°1, p. 46-60.
- BÜRKI, Y., STEFANI, E. D. *Trascrivere La Lingua/Transcribir La Lengua: Dalla Filologia All'analisi Conversazionale/De La Filología Al Análisis Conversacional, Spanish/Italian*. Berne : Peter Lang, 2006.
- BURNS, A. « Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners ». In : D. FREEMAN et J. C.

- RICHARDS, (ED). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. p. 154-177.
- BYGATE, M. « Task as context for the framing, reframing and unframing of language ». *System*. 1999, Vol. 27, n°1, p. 33-48.
- CADET, L. « Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du praticien réflexif ? ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*. 2006, Vol. 55, p. 43-61.
- CAHOUR, B. « L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? ». CITE 2006 (Coopération, Innovation, Technologie), Semaine de la Connaissance. Nantes, 2006.
- CAMBRA-GINÉ, M. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Crédif-Didier, 2003.
- CAMILLERI, C., (ED). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, 1990. (Psychologie d'aujourd'hui).
- CAMILLERI, C. « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie ». In : C. CAMILLERI, (ED). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, 1990. p. 85-110.
- CARLGREN, I. ET LINDBLAD, S. « On teachers' Practical Reasoning and Professional Knowledge: Considering Conceptions of Context in Teachers' Thinking ». *Teaching et Teacher Education*. 1991, Vol. 7, n°5/6, p. 507-516.
- CARLO, C. « Influence des productions langagières du natif sur le lecte d'apprenants intermédiaires ou avancés, en interaction duelle ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne]. 1998, Vol. 11, Disponible sur : < <http://aile.revues.org/document1469.html?format=print> > (consulté le 19 Febrero 2010)
- CASELL, C. « Creating the interviewer/identity work in the management research process ». *Qualitative Research*. 2005, Vol. 5, n°2, p. 167-179.
- CASTAGNARO, P. J. « Audiolingual Method and Behaviorism: From Misunderstanding to Myth ». *Applied Linguistics*. 2006, Vol. 27, n°3, p. 519-526.
- CASTARÈDE, M. F. « L'entretien clinique à visée de recherche ». In : CHILAND, C., (ED). *L'entretien clinique*. Paris : PUF, 1983. p. 118-145.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. « Représentations sociales des langues et enseignements ». [En ligne]. 2002. Disponible sur : < <http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> >
- CEKAITE, A. « Soliciting Teacher Attention in an L2 Classroom: Affect Displays, Classroom Artefacts, and Embodied Action ». *Applied Linguistics*. 2009, Vol. 30, n°1, p. 1-23.
- CHANNOUF, A. *Les influences inconscientes : de l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin, 2004.
- CHAPELLE, C. « Technology and second language learning: expanding methods and agendas ». *System*. 2004, Vol. 32, n°4, p. 593-601.
- CHARAUDEAU, P. « Rôles sociaux et rôles langagiers ». In : *Modèles d'interaction verbale*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, 1995. p. 79-96.
- CHILAND, C. « Introduction : Qu'est-ce qu'un entretien clinique ». In : CHILAND, C., (ED). *L'entretien clinique*. Paris : PUF, 1983. p. 9-27.
- CHILAND, C., (ED). *L'entretien clinique*. Paris : PUF, 1983.
- CHISS, J. « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? » *Le français dans le monde : Recherches et applications*. 2010, Vol. 48, p. 37-45.
- CHO, J. et TRENT, A. « Validity in qualitative research revisited ». *Qualitative Research*. 2006, Vol. 6, n°3, p. 319-340.
- CICUREL, F. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé International, 1985.
- CICUREL, F. « Fiction en mise en scène dans un cours de langue ». *LEND*. 1988, Vol. 1, p. 18-31.
- CICUREL, F. « L'identité discursive d'un apprenant en langue ». In : *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 1991. p. 259-269.

- CICUREL, F. « Le canevas didactique de production discursive ». *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*. 1992a, Vol. 2, p. 9-22.
- CICUREL, F. « A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue ». *Dialogues et cultures*. 1993, Vol. 37, p. 193-208.
- CICUREL, F. « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues ». *Les carnets du Cediscor*. 1994, Vol. 2, p. 93-107.
- CICUREL, F. « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours ». *Les Carnets du Cediscor*. 1996, Vol. 4, p. 77-93.
- CICUREL, F. « Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique ». Colloque sur les émotions, Université de Lyon, 1998.
- CICUREL, F. « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *AILE*. 2002, Vol. 16, p. 145-163.
- CICUREL, F. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*. 2005, n°Les interactions en classe, p. 145-164.
- CICUREL, F. « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ». In : PLAZAOLA GIGER, I., STROUMZA, K., EDS. *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck Université, 2007. p. 15-36.
- CICUREL, F. et D. VÉRONIQUE. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2002. 292 p. ISBN : 2878542606, 9782878542608.
- CLARK, J. L. *Curriculum Renewal in School*. Oxford : Oxford University Press, 1987.
- CLAYMAN, S. E. et WHALEN, J. « When the medium becomes the message: the case of the Rather-Bush encounter ». *Research on Language and Social Interaction*. 1988, Vol. 22, p. 241-272.
- CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. et NOELS, K. A. « Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom ». *Language Learning*. 1994, Vol. 44, n°3, p. 417-448.
- CLIFTON, J. « Facilitator talk ». *ELT Journal*. 2006, Vol. 60, n°2, p. 142-150.
- COLLEY, H., JAMES, D., DIMENT, K. « Unbecoming teachers: towards a more dynamic notion of professional participation ». *Journal of Education Policy*. 2007, Vol. 22, n°2, p. 173-193.
- COMELLO, M.L.G. « William James on "Possible Selves": Implications for Studying Identity in Communication Contexts ». *Communication Theory*. 2009, Vol. 19, n°3, p. 337-350.
- COMPTON, L.K.L. « Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities ». *Computer Assisted Language Learning*. 2009, Vol. 22, n°1, p. 73-99.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un Cadre Européen de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer* [En ligne]. 2009. Disponible sur : < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf >
- COOK, G. « Language play, language learning ». *ELT Journal*. 1997, Vol. 51, n°3, p. 224-231.
- CORDIÉ, A. *Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Éditions seuil, 1998.
- COSNIER, J. « Empathie et communication : partager les émotions d'autrui ». In : *La communication : état des savoirs*. Auxerre : Sciences humaines éditions, 1998. p. 181-185.
- COSTE, D. « Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants ». In : *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 1991. p. 245-248.
- COSTE, D. « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? [En ligne] ». *AILE*. Vol. 16. Disponible sur : < <http://aile.revues.org/document747.html> >
- COTS, J. M., NUSSBAM, L. « Communicative competence and institutional affiliation: interactional processes of identity construction by immigrant students in Catalonia ». *International Journal of Multilingualism*. 2008, Vol. 5, p. 17-40.
- CULLEN, R. « Teacher talk and the classroom context ». *ELT Journal*. 1998, Vol. 52, n°3, p. 179-187.

- CULLEN, R. « Supportive teacher talk: the importance of the F-move ». *ELT Journal*. 2002, Vol. 56, n°2, p. 117-127.
- DABBS, J. M., EVANS, M. S., HOPPER, C. H. et PURVIS, J. A. « Self-Monitors in Conversation. What Do They Monitor? ». *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980, Vol. 39, n°2, p. 278-284.
- DALY THOMPSON, K. « "I Am Maasai": Interpreting Ethnic Parody in Bongo Flava ». *Language in Society*. 2010, Vol. 39, n°4, p. 493-520.
- DAUSENDSHÖN-GAY, U. « La construction interactive d'objets » *Le français dans le monde : Recherches et applications*. 2010, Vol. 48, p. 98-110.
- DAUSENDSHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U. « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact ». In : *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 1991. p. 37-48.
- DAVIDSON, J. « Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection ». In : J. M. ATKINSON et J. HERITAGE, (ED). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. p. 102-128.
- DE BOT, K. « Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process ». *The Modern Language Journal*. 2008a, Vol. 92, n°2, p. 166-178.
- DE BOT, K. « Review article: The imaging of what in the multilingual mind? ». *Second Language Research*. 2008b, Vol. 24, n°1, p. 111-133.
- DE BOT, K., LOWIE, W. et VERSPOOR, M. « A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition ». *Bilingualism: Language and Cognition*. 2007, Vol. 10, n°1, p. 7-21.
- DE LA HERRÁN GASCÓN, A. et GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid : Editorial Universitas, 2002.
- DEMAZIÈRE, F. « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage ». *ALSIC*. 2007, Vol. 10, n°1, p. 5-21.
- DEMAZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-C. « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». *ALSIC*. 2005, Vol. 8, n°1, p. 45-64.
- DENZIN, N.K. « The reflexive interview and a performative social science ». *Qualitative Research*. 2001, Vol. 1, n°1, p. 23-46.
- DEPOVER, C., QUINTIN, J.-J., DE LIÈVRE, B. « La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique/de la pratique à la théorie ». *ALSIC*. 2000, Vol. 3, n°1, p. 3-18.
- DESMARAIS, L. « La persévérance dans l'enseignement à distance – Une étude de cas ». *ALSIC*. 2000, Vol. 3, n°1, p. 49-59.
- DEVEREUX, G. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion, 1980.
- DEWAELE, J.-M. « Slaying the Dragon of Fanaticism through Enlightenment ». *The Modern Language Journal*. 2004, Vol. 88, n°4, p. 620-622.
- DEWAELE, J.-M. « Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities ». *The Modern Language Journal*. 2005, Vol. 89, n°3, p. 367-380.
- DEWAELE, J.-M. et FURNHAM, A. « Extraversion: The Unloved Variable in Applied Linguistic Research ». *Language Learning*. 1999, Vol. 49, n°3, p. 509-544.
- DICKSON-SWIFT, V., JAMES, E. L., KIPPEN, S., LIAMPUTTON, P. « Researching sensitive topics: qualitative research as emotional work ». *Qualitative Research*. 2009, Vol. 9, n°1, p. 61-79.
- DONATO, R. « Collective Scaffolding in Second Language Learning ». In : J. P. LANTOLF et G. APPEL, (ED). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-56.
- DÖRNYEI, Z. « Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications ». *Language Learning*. 2003, Vol. 53, n°1, p. 3-32.
- DÖRNYEI, Z. « Individual differences in second language acquisition ». *AILA Review*. 2006, Vol. 19, p. 42-68.
- DÖRNYEI, Z. « Creating a motivational classroom environment ». In : J. CUMMINS et C. DAVIDSON, (ED).

- International Handbook of English Language Teaching*. New York : Springer, 2007. p. 719-731.
- DÖRNYEI, Z. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 2009.
- DÖRNYEI, Z. et SKEHAN, P. « Individual Differences in Second Language Learning ». In : C. J. DOUGHTY, et M. H. LONG, (ED). *The handbook of second language acquisition*. Oxford : Blackwell, 2003. p. 589-630.
- DREW, P. « Is confusion a state of mind? ». In : H. T. MOLDER et J. POTTER, (ED). *Conversation and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. p. 161-183.
- DUFF, P. A. et UCHIDA, Y. « The Negotiation of Teachers' Sociocultural Identities and Practices in Postsecondary EFL Classrooms ». *TESOL Quarterly*. 1997, Vol. 31, n°3, p. 451-486.
- DUFFICY, P. « 'Becoming' in classroom talk ». *Prospect*. 2005, Vol. 20, n°1, p. 59-81.
- DUFVA, H. « Beliefs in dialogue: A bakhtinian view ». In : P. KALAJA et A. M. FERREIRA BARCELOS, (ED). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Springer, 2003. p. 131-151.
- DUQUETTE, L. « Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia ». *ALSIC*. 2002, Vol. 5, n°1, p. 33-53.
- ECKERTH, J. « Negotiated interaction in the L2 classroom ». *Language Teaching*. 2009, Vol. 42, n°1, p. 109-130.
- EDGE, J. et RICHARDS, K. « May I See Your Warrant, Please?: Justifying Outcomes in Qualitative Research ». *Applied Linguistics*. 1998, Vol. 19, n°3, p. 334-356.
- EDWARDS, D. « Script Formulations: An Analysis of Event Descriptions in Conversation ». *Journal of Language and Social Psychology*. 1994, Vol. 13, n°3, p. 211-247.
- EDWARDS, D. « Emotion Discourse ». *Culture et Psychology*. 1999, Vol. 5, n°3, p. 271-291.
- ELLIS, N. C. « At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge ». *Studies in Second Language Acquisition*. 2005, Vol. 27, n°02, p. 305-352.
- ELLIS, N. C. « Language Acquisition as Rational Contingency Learning ». *Applied Linguistics*. 2006, Vol. 27, n°1, p. 1-24.
- ELLIS, N. C. « Dynamic systems and SLA: The wood and the trees ». *Bilingualism: Language and Cognition*. 2007, Vol. 10, n°1, p. 23-25.
- ELLIS, N. C. « The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition ». *The Modern Language Journal*. 2008, Vol. 92, n°2, p. 232-249.
- ELLIS, R. « Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings ». *Language Learning*. 1994, Vol. 44, n°3, p. 449-491.
- ELLIS, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1997.
- ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1999a.
- ELLIS, R. « Task-based research and language pedagogy ». *Language Teaching Research*. 2000, Vol. 4, n°3, p. 193-220.
- ELLIS, R. *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford : Blackwell, 2001.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p. ISBN : 0194421597, 9780194421591.
- ELLIS, R. *Analysing Learner Language*. Oxford : Oxford University Press, 2005.
- ELLIS, R. « Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings ». *International Journal of Applied Linguistics*. 11 2009, Vol. 19, n°3, p. 221-246.
- ELLIS, R. « Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*. 2010, Vol. 48, p. 46-65.
- FALOUT, J., ELWOOD, J., HOOD, M. « Demotivation: Affective states and learning outcomes ». *System*. 2009, Vol. 37, n°3, p. 403-417.

- FARACO, M. « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 ». 1 Octobre 2008, Disponible sur : < <http://aile.revues.org/document788.html> >
- FERYOK, A. « Language teacher cognitions: Complex dynamic systems? » *System*. 2010, Vol. 38, p. 272-279.
- FILLOUX, J. C. *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF, 2000.
- FIRTH, A. et WAGNER, J. « On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research ». *The Modern Language Journal*. 1997, Vol. 81, n°3, p. 285-300.
- FIRTH, A. et WAGNER, J. « SLA Property: No Trespassing! ». *The Modern Language Journal*. 1998, Vol. 82, n°1, p. 91-94.
- FIRTH, A. et WAGNER, J. « Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA ». *The Modern Language Journal*. 2007, Vol. 91, n°s1, p. 800-819.
- FISHMAN, J. « Who speaks what language to whom and when? ». *La Linguistique*. 1965, Vol. 2, p. 67-88.
- FOOTE, N. N. « Identification as the Basis for a Theory of Motivation ». *American Sociological Review*. 1951, Vol. 16, n°1, p. 14-21.
- FOSTER, P. « A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning ». *Applied Linguistics*. 1998, Vol. 19, n°1, p. 1-23.
- FOSTER, P. « Task-based language learning research: expecting too much or too little? ». *International Journal of Applied Linguistics*. 11 2009, Vol. 19, n°3, p. 247-263.
- FOSTER, P., SNYDER OHTA, A. « Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms ». *Applied Linguistics*. Septembre 2005, Vol. 26, n°3, p. 402 -430.
- FREEMAN, D. « Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. ». *Teaching and Teacher Education*. 1993, Vol. 9, n°5/6, p. 485-497.
- FREEMAN, D. « The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching ». *Language Teaching*. 2002, Vol. 35, n°1, p. 1-13.
- FREEMAN, D. « Research "Fitting" Practice: Firth and Wagner, Classroom Language Teaching, and Language Teacher Education ». *The Modern Language Journal*. 2007, Vol. 91, n°5, p. 893-906.
- FREEMAN, D. et JOHNSON, K. E. « Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education ». *TESOL Quarterly*. 1998, Vol. 32, n°3, p. 397-417.
- FREEMAN, D. et RICHARDS, J. C. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- GABILLON, Z. « L2 Learner's Beliefs: An Overview ». *Journal of Language and Learning*. 2005, Vol. 3, n°2, p. 233-260.
- GAN, Z., DAVIDSON, C. et HAMP-LYONS, L. « Topic Negotiation in Peer Group Oral Assessment Situations: A Conversation Analytic Approach ». *Applied Linguistics*. 2009, Vol. 30, n°3, p. 315-334.
- GANGESTAD, S. W. et SNYDER, M. « Self-Monitoring: Appraisal and Reappraisal ». *Psychological Bulletin*. 2000, Vol. 126, n°4, p. 530-555.
- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier, 1991.
- GARFINKEL, H. « Ethnomethodology's Program ». *Social Psychology Quarterly*. 1996, Vol. 59, n°1, p. 5-21.
- GASS, S. « Conversation Analysis and Input-Interaction ». *The Modern Language Journal*. 2004, Vol. 88, n°s4, p. 597-602.
- GASS, S. M. et SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Londres, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- GASS, S. M., MACKEY, A., PICA, T. « The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue ». *The Modern Language Journal*. 1998, Vol. 82, n°s3, p. 299-305.

- GATBONTON, E. « Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge ». *The Modern Language Journal*. 1999, Vol. 83, n°1, p. 35-50.
- GATBONTON, E. « Rethinking Communicative Language Teaching : A Focus on Access to Fluency ». *The Canadian Modern Language Review / Revue Canadienne de langues vivantes*. 2005, Vol. 61, n°3, p. 325-353.
- GATBONTON, E. « Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge ». *Language Teaching Research*. 2008, Vol. 12, n°2, p. 161-182.
- GEE, J. P. « Identity as an Analytic Lens for Research in Education ». *Review Of Research in Education*. 2000, Vol. 25, p. 99-125.
- GERGEN, K. J. *The concept of self*. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1971.
- GERMAIN, C. « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère ». *Les Carnets du Cediscor*. 1993, Vol. 2, p. 17-26.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 2001.
- GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth : Heinemann, 2002.
- GILMORE, A. « Authentic materials and authenticity in foreign language learning ». *Language Teaching*. 2007, Vol. 40, n°2, p. 97-118.
- GLADSTEIN, G. A. « Understanding Empathy: Integrating Counseling, Developmental, and Social Psychology Perspectives ». *Journal of Counseling Psychology*. 1983, Vol. 30, n°4, p. 467-482.
- GLOWACKA, B. « L'enseignant humaniste : esquisse pour un portrait ». *Le français dans le monde*. 1999, n°Apprendre les langues étrangères autrement, p. 59-66.
- GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Double Anchor Books, 1959.
- GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York : Anchor Books, 1967.
- GOFFMAN, E. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New Jersey : Pelican Books, 1968.
- GOFFMAN, E. *Forms of Talk*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1981.
- GOLOMBEK, P. R. « A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge ». *TESOL Quarterly*. 1998, Vol. 32, n°3, p. 447-464.
- GOLOMBEK, P. R. et JOHNSON, K. E. « Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development ». *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2004, Vol. 10, n°3, p. 307-327.
- GOODWIN, C. et HERITAGE, J. « Conversation Analysis ». *Annual Review of Anthropology*. 1990, Vol. 19, p. 283-307.
- GOURLAY, L. « OK, who's got number one? Permeable Triadic Dialogue, covert participation and the co-construction of checking episodes ». *Language Teaching Research*. 2005, Vol. 9, n°4, p. 403-422.
- GRANDCOLAS, B. « La communication dans la classe de langue étrangère ». *Le français dans le monde*. 1980, Vol. 153, p. 53-57.
- GRAVÉ, P. *Formateurs et identités*. Paris : PUF, 2002.
- GREEN, J. L. et DIXON, C. N. « Talking Knowledge Into Being: Discursive and Social Practices in Classrooms ». *Linguistics and Education*. 1993, Vol. 5, p. 231-239.
- GRIGGS, P., CAROL, R. ET BANGE, P. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*. 2002, Vol. 7, n°2, p. 17-29.
- GUILLOTEAUX, M. J. et DÖRNYEI, Z. « Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation ». *TESOL Quarterly*. 2008, Vol. 42, n°1, p. 55-77.
- HAAKANA, M. « Laughter and smiling: Notes on co-occurrences ». *Journal of Pragmatics*. 2010, Vol. 42, p. 1499-1512.

- HALL, J. K. « Language Learning as an Interactional Achievement ». *The Modern Language Journal*. 2004, Vol. 88, n°4, p. 607-612.
- HALL, J. K. « Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning ». *The Modern Language Journal*. 2007, Vol. 91, n°4, p. 511-526.
- HANNOUN, H. *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : ESF, 1989.
- HARGREAVES, A. « The emotional practice of teaching ». *Teaching and Teacher Education*. 1998, Vol. 14, n°8, p. 835-854.
- HARGREAVES, A. et TUCKER, E. « Teaching and Guilt: Exploring the Feelings of Teaching ». *Teaching et Teacher Education*. 1991, Vol. 7, n°5/6, p. 491-505.
- HAYES, D. « Prioritizing "voice" over "vision": Reaffirming the centrality of the teacher in ESOL research ». *System*. 1996, Vol. 24, n°2, p. 173-186.
- HEISE, D. R. « Social action as the Control of Affect ». *Behavioral Science*. 1977, Vol. 22, n°3, p. 178-185.
- HELLERMANN, J. « Syntactic and Prosodic Practices for Cohesion in Series of Three-Part Sequences in Classroom Talk ». *Research on Language and Social Interaction*. 2005, Vol. 38, n°1, p. 105-130.
- HELLERMANN, J. C. et COLE, E. « Practices for Social Interaction in the Language-Learning Classroom: Disengagements from Dyadic Task Interaction ». *Applied Linguistics*. 2009, Vol. 30, n°2, p. 186-215.
- HERITAGE, J. « Intention, Meaning and Strategy: Observations on Constraints on Interaction Analysis ». *Research on Language and Social Interaction*. 1991, Vol. 24, p. 311-332.
- HERITAGE, J. « Conversation Analysis: Methodological Aspects ». In : QUASTHOFF, U.M., (ED). *Aspects of Oral Communication*. Berlin, New York : Walter de Gruyter, 1995. p. 391-418.
- HERITAGE, J. « Conversational Analysis and Institutional Talk: Analysing Data ». In : SILVERMAN, D., (ED). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. Londres, Thousand Oaks, New Delhi : SAGE, 1997. p. 161-182.
- HERITAGE, J. « Conversation Analysis and Institutional Talk ». In : FITCH, K. et R. SANDERS, (ED). *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah : Routledge, 2005a. p. 103-147.
- HERITAGE, J. « Cognition in discourse ». In : *Conversation and Cognition*. Cambridge : CUP, 2005b. p. 184-202.
- HETZRON, R. « On the structure of punchlines ». *Humor – International Journal of Humor Research*. 1991, Vol. 4, n°1, p. 61-108.
- HIGGINS, E.T. « Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect ». *Psychological Review*. 1987, Vol. 94, n°3, p. 319-340.
- HOETKER, J. ET AHLBRAND, W.P. « The Persistence of the Recitation ». *American Educational Research Journal*. 1969, Vol. 6, n°2, p. 145-167.
- HOLT, E. et DREW, P. « Figurative Pivots: The Use of Figurative Expressions in Pivotal Topic Transitions ». *Research on Language and Social Interaction*. 2005, Vol. 38, n°1, p. 35–61.
- HORWITZ, E. K. « Teachers and Students, Students and Teachers: An Ever-Evolving Partnership ». *The Modern Language Journal*. 2000, Vol. 84, n°s4, p. 523-535.
- HYMES, D. H. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier CREDIF, 1991.
- IMAI, Y. « Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom ». *The Modern Language Journal*. 2010, Vol. 94(2), p. 278-292.
- JACKSON, P. W. *Life in classrooms*. New York : Teachers College Press, 1990.
- JACOBS, S. et SCHUMANN, J. « Language Acquisition and the Neurosciences: Towards a More Integrative Perspective ». *Applied Linguistics*. 1992, Vol. 13, n°3, p. 282-301.
- JEFFERSON, G. « Side sequences ». In : SUDNOW, D. N., (ED). *Studies in social interaction*. New York : Free Press, 1972. p. 294-338.
- JEFFERSON, G. « An exercise in the transcription and analysis of laughter ». In : VAN DIJK, T., (ED). *Handbook of*

- discourse analysis*. Londres : Academic Press, 1985. p. 25-34.
- JEFFERSON, G. « Notes on laughter in the pursuit of intimacy ». In : G. BUTTON et J. R. LEE, (ED). *Talk and Social Organisation*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1987. p. 152-205.
- JEFFREY, B. ET GRANDCOLAS, B. « Apprendre une troisième langue quand on est bilingue : le français chez un locuteur anglo-espagnol ». *AILE* [En ligne]. 2001, Vol. 14, Disponible sur : < <http://aile.revues.org/document479.html> > (consulté le 1 Marzo 2010)
- JODELET, D. « Le corps, la personne et autrui ». In : MOSCOVICI, S., (ED). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan, 1994.
- JOHNSON, K. E. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.
- JONES, L., HOLMES, R., MACRAE, C., MACLURE, M. « Documenting classroom life: how can I write about what I am seeing? ». *Qualitative Research* [En ligne]. 2010, Vol. 10, n°4, p. 479 -491. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.1177/1468794110366814> >
- JONES, L., RACHEL HOLMES, CHRISTINA MACRAE, MAGGIE MACLURE. « Documenting classroom life: how can I write about what I am seeing? ». *Qualitative Research*. 2010, Vol. 10, n°4, p. 479 -491.
- JOYCE, B. WEIL, M. *Models of Teaching*. Londres : Prentice-Hall, 1980.
- JUAN, S. *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : exploration critique des techniques*. Paris : PUF, 1999.
- KADDOURI, M. « Le projet de soi entre assignation et authenticité ». *Recherche et Formation*. 2002, Vol. 41, p. 31-47.
- KAEPPELIN, P. *L'écoute : mieux écouter pour mieux communiquer*. Paris : ESF, 1989.
- KALAJA, P. « Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach ». In : P. KALAJA et A. M. FERREIRA BARCELOS, (ED). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York : Springer, 2003. p. 87-108.
- KALAJA, P. et A. M. FERREIRA BARCELOS, (ED). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York : Springer, 2003.
- KANGASHARJU, H. et NIKKO, T. « Emotions in organizations: Joint Laughter in Workplace Meetings ». *Journal of Business Communications*. 2009, Vol. 46, n°1, p. 100-119.
- KARSTERSZTEIN, J. « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités ». In : C. CAMILLERI, (ED). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, 1990. p. 27-41.
- KASPER, G. « A Stands for Acquisition: A Response to Firth and Wagner ». *The Modern Language Journal*. 1997, Vol. 81, n°3, p. 307-312.
- KAUFFMAN, J.-C. *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan, 2001.
- KIM, S. H. et ELDER, C. « Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher-talk ». *Language Teaching Research*. 2005, Vol. 9, n°4, p. 355-380.
- KLETT, E., LUCAS, M., SCIPIONI, L. et VIDAL, M. « Pour une recherche des positions discursives : l'enseignant et l'apprenant en situation d'interview ». *Les Carnets du Cediscor*. 1993, Vol. 2, p. 35-48.
- KOMPFF, M. « Ethical considerations in teacher disclosure: Construing persons and methods. ». *Teaching and Teacher Education*. 1993, Vol. 9, n°5/6, p. 519-528.
- KOTTHOFF, H. « Pragmatics of performance and the analysis of conversational humor ». *Humor – International Journal of Humor Research*. 2006, Vol. 19(3), p. 271-304.
- KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. « La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales ». *Marges Linguistiques*. 2001, Vol. 2, p. 120-139.
- KRAMSCH, C. (ED). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Londres : Continuum International Publishing, 2003.
- KRAMSCH, C. « Metaphor and the subjective construction of beliefs ». In : P. KALAJA et A. M. FERREIRA BARCELOS, (ED). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York : Springer, 2003. p. 109-128.

- KRAMSCH, C. et WHITESIDE, A. « Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence ». *Applied Linguistics*. 2008, Vol. 29, n°4, p. 645-671.
- KREBER, C., KLAMPFLEITNER, M., MCCUNE, V., BAYNE, S., KNOTTENBELT, M. « What Do You Mean by 'Authentic'? A Comparative Review of the Literature on Conceptions of Authenticity in Teaching ». *Adult Education Quarterly*. 2007, Vol. 58, n°1, p. 22-43.
- LACORTE, M. « Teachers' knowledge and experience in the discourse of foreign-language classrooms ». *Language Teaching Research*. 2005, Vol. 9, n°4, p. 381-402.
- LAHIRE, B. *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 1998.
- LAHIRE, B. *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette, 2006.
- LAING R. D. *Self and Others*. Londres : Pelican Books, 1969.
- LANTOLF, J. P., (ED). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1994.
- LANTOLF, J. P. « Theoretical Framework: an Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research ». In : LANTOLF, J. P., (ED). *Vygotskian Approaches to Second Language Research. Second Language Learning*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1994.
- LANTOLF, J. P. « Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition ». *Bilingualism: Language and Cognition*. 2007, Vol. 10, n°1, p. 31-33.
- LANTOLF, J. P. et JOHNSON, K. E. « Extending Firth and Wagner's (1997) Ontological Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education ». *The Modern Language Journal*. 2007, Vol. 91, n°5, p. 877-892.
- LANTOLF, J. P. et PAVLENKO, A. « Sociocultural Theory and Second Language Acquisition ». *Annual Review of Applied Linguistics*. 1995, Vol. 15, p. 108-124.
- LARSEN-FREEMAN, D. « Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition ». *Applied Linguistics*. 1997, Vol. 18, n°2, p. 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. « Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective ». In : C. KRAMSCH, (ED). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Londres : Continuum International Publishing, 2002. p. 33-46.
- LARSEN-FREEMAN, D. « CA for SLA? It All Depends... ». *The Modern Language Journal*. 2004, Vol. 88, n°4, p. 603-607.
- LARSEN-FREEMAN, D. « On the complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in understanding the second language acquisition process ». *Bilingualism: Language and Cognition*. 2007, Vol. 10, n°1, p. 35-37.
- LARSEN-FREEMAN, D. ET CAMERON, L. « Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective ». *The Modern Language Journal*. 2008, Vol. 92, n°2, p. 200-213.
- LAURENS, V. « L'impact de la formation sur le développement du répertoire didactique à travers le prisme des interactions ». In : *Spécificités et diversité des interactions didactiques : Disciplines, finalités, contextes*. Lyon , 2010.
- LAUTIER, N. *Psychosociologie de l'éducation : regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin, 2001.
- LAZARATON, A. et ISHIHARA, N. « Understanding Second Language Teacher Practice Using Microanalysis and Self-Reflection: A Collaborative Case Study ». *The Modern Language Journal*. 2005, Vol. 89, n°4, p. 529-542.
- LEE, Y.-A. « Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching ». *Journal of Pragmatics*. 2007, Vol. 39, n°6, p. 1204-1230.
- LEINHARDT, G. et GREENO, J. « The cognitive skill of teaching ». *Journal of Educational Psychology*. 1986, Vol. 78, n°2, p. 75-95.
- LHOTE, E. *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette, 1995.
- LIPIANSKY, E. M. « Identité subjective et interaction ». In : C. CAMILLERI, (ED). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, 1990. p. 173-211.

- LIPIANSKY, E. M. « Théories de la communication et conceptions du sujet ». In : *Modèles d'interaction verbale*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, 1995. p. 187-198.
- LIPIANSKY, E. M. « Identité et communication ». In : *La communication appliquée aux organisations et à la formation*. Paris : Demos, 1998.
- LIPIANSKY, E. M. « Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation ». *Recherche et Formation*. 2002, Vol. 41, p. 11-30.
- LITTLEWOOD, W. « Process-oriented pedagogy: facilitation, empowerment or control? ». *ELT Journal*. 2009, Vol. 61, n°3, p. 246-254.
- LONG, M. H., INAGAKI, S. et ORTEGA, L. « The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish ». *The Modern Language Journal*. 1998, Vol. 82, n°s3, p. 357-371.
- MACINTYRE, P. D. « Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process ». *The Modern Language Journal*. 2007, Vol. 91, n°4, p. 564-576.
- MACKEY, A. « Input, Interaction, and Second Language Development: An Empirical Study of Question Formation in ESL ». *Studies in Second Language Acquisition*. 1999, Vol. 21, n°4, p. 557-587.
- MACKEY, A. « Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning ». *Applied Linguistics*. 2006, Vol. 27, n°3, p. 405-430.
- MACKEY, A. et PHILP, J. « Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? ». *The Modern Language Journal*. 1998, Vol. 82, n°s3, p. 338-356.
- MACKEY, A., MCDONOUGH, K., FUJII, A. et TATSUMI, T. « Investigating learners' reports about the L2 classroom ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2001, Vol. 39, n°4, p. 285-308.
- MANGENOT, F. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *ALSIC*. 1998, Vol. 1, n°2, p. 133-146.
- MANGUBHAI, F., MARLAND, P., DASHWOOD, A. et SON, J.-B. « Similarities and differences in teachers' and researchers' conceptions of communicative language teaching: does the use of an educational model cast a better light? ». *Language Teaching Research*. 2005, Vol. 9, n°1, p. 31-66.
- MANN, S. « The language teacher's development ». *Language Teaching*. 2005, Vol. 38, p. 103-118.
- MARBEAU-CLAIRENS, B. « Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique ». In : C. CHILAND, (ED). *L'entretien clinique*. Paris : PUF, 1983. p. 40-73.
- MARC, E. *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*. Paris : Dunod, 2005.
- MARKEE, N. *Conversation Analysis*. Mahwah : LEA, 2000.
- MARKEE, N. « Zones of Interactional Transition in ESL Classes ». *The Modern Language Journal*. 2004, Vol. 88, n°4, p. 583-596.
- MARKEE, N. « Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-SLA ». *Applied Linguistics*. 2008, Vol. 29, n°3, p. 404-427.
- MARKEE, N. et KASPER, G. « Classroom Talks: An Introduction ». *The Modern Language Journal*. 2004, Vol. 88, n°4, p. 491-500.
- MARKUS, H. et KUNDA, Z. « Stability and Malleability of the Self-Concept ». *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986, Vol. 51, n°4, p. 858-866.
- MARKUS, H. et NURIUS, P. « Possible Selves ». *American Psychologist*. 1986, Vol. 41, n°9, p. 954-969.
- MARKUS, H. et WURF, E. « The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective ». *Annual Review of Psychology*. 1987, Vol. 38, p. 299-337.
- MCHOUL, A. « The organization of turns at formal talk in the classroom ». *Language in Society*. 1978, Vol. 7, n°2, p. 183-213.
- MCHOUL, A. « The organization of repair in classroom talk ». *Language in Society*. 1990, Vol. 19, n°3, p. 349-377.

- MEIRIEU, P. « Le formateur et la communication ». In : P. CABIN et J.-F. DORTIER, (ED). *La communication : État des savoirs*. Auxerre : Sciences humaines éditions, 1998. p. 231-235.
- MERCER, N. *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon : Multilingual Matters, 2000.
- MILL, J. « High and low self-monitoring individuals: Their decoding skills and empathic expression ». *Journal of Personality*. 1984, Vol. 52, n°4, p. 372-388.
- MOERMAN M. *Talking culture: ethnography and conversation analysis*. Pennsylvanie : University of Pennsylvania Press, 1988. 232 p. ISBN : 9780812212464.
- MOLDER, H. T. et J. POTTER, (ED). *Conversation and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005.
- MONDADA, L. « L'accomplissement de l' « étrangeté » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs ». *Langages*. 1999, Vol. 134, p. 20-34.
- MONDADA, L. et PEKAREK DOEHLER, S. « Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom ». *The Modern Language Journal*. 2004, Vol. 88, n°4, p. 501-518.
- MONDADA, L. et PEKAREK DOEHLER, S. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? [En ligne] ». *AILE*. 2000, Disponible sur : < <http://aile.revues.org/document947.html> >
- MOORE, D. et SIMON, D.-L. « Déréalisation et identité d'apprenants ». *AILE*. 2002, Vol. 16, p. 121-143.
- MORANDI, F. « Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des enseignants ». *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*. 2005, Vol. HS4, p. 35-50.
- MORI, J. « Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom ». *Applied Linguistics*. 2002, Vol. 23, n°3, p. 323-347.
- MORI, J. « Negotiating Sequential boundaries and Learning Opportunities: A Case from a Japanese Classroom ». *The Modern Language Journal*. 2004, Vol. 88, n°4, p. 536-550.
- MORRIS, F. A. et TARONE, E. E. « Impact of Classroom Dynamics on the Effectiveness of Recasts in Second Language Acquisition ». *Language Learning*. 2003, Vol. 53, n°2, p. 325-368.
- MOTSCHING, R. et NYKL, L. « Toward a cognitive-emotional model of Rogers's person-centered approach ». *Journal of Humanistic Psychology*. 2003, Vol. 43, n°4, p. 8-45.
- MOUNIN, G. *La linguistique du XXe siècle*. Paris : Presses universitaires de France, 1972.
- MROWA-HOPKINS, C. « Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia ». *ALSIC*. 2000, Vol. 3, n°2, p. 207-223.
- NAKAHAMA, Y. TYLER, A. et VAN LIER, L. « Negotiation of Meaning in Conversational and Information Gap Activities: A Comparative Discourse Analysis ». *TESOL Quarterly*. 2001, Vol. 35, n°3, p. 377-405.
- NAKAMURA, I. « Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how 'repair' displays the co-management of talk-in-interaction ». *Language Teaching Research*. 2008, Vol. 12, n°2, p. 265-283.
- NAKAMURA, I. « Formulation as evidence of understanding in teacher-student talk ». *ELT Journal*. 2009, Vol. 41(2), p. 125-134.
- NAKATANI, Y. « Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures ». *The Modern Language Journal*. 2010, Vol. 94(1), p. 116-136.
- NARCY-COMBES, J.-P. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, 2005.
- NARCY-COMBES, J.-P. « Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*. 2010, Vol. 48, p. 111-120.
- NASRIN, M. « Justification of using grammar-method in ELT classrooms in Bangladesh ». In : *39th IATEFL Annual Conference*. Cardiff, 2005.
- NASSAJI, H. et WELLS, G. « What's the Use of 'Triadic Dialogue'? : An Investigation of Teacher-Student

- Interaction ». *Applied Linguistics*. 2000, Vol. 21, n°3, p. 376-406.
- NEVILE M. *Beyond the black box: talk-in-interaction in the airline cockpit*. Aldershot : Ashgate Publishing, Ltd., 2004. 272 p. ISBN : 9780754642404.
- NOELS, K. « Learning Spanish as a Second Language: Learner's Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style ». *Language Learning*. 2001, Vol. 51, n°1, p. 107-144.
- NONNON, E. « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques ». *Revue Française de Pédagogie*. 1999, Vol. 129, p. 87-131.
- NONNON, E. « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? ». *Le français aujourd'hui*. 2004, Vol. 146, p. 75-84.
- NORTON PEIRCE, B. « Social Identity, Investment, and Language Learning ». *TESOL Quarterly*. 1995, Vol. 29, n°1, p. 9-31.
- NORTON, B. « Language, Identity, and the Ownership of English ». *TESOL Quarterly*. 1997, Vol. 31, n°3, p. 409-428.
- NORTON, B. et TOOHEY, K. « Changing Perspectives on Good Language Learners ». *TESOL Quarterly*. 2001, Vol. 35, n°2, p. 307-322.
- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : CUP, 1989.
- NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.
- NUNN, R. « Language Learning Across boundaries – Negotiation Classroom Rituals ». *TESL-EJ* [En ligne]. 2001, Vol. 5, n°2, Disponible sur : < <http://www-writing.berkeley.edu/TESE-EJ/ej18/a1.html> >
- NUSSBAUM, L. « La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas ». In : BÜRKI Y., DE STEFANI E., (ED). *Trascrivere La Lingua/Transcribir La Lengua: Dalla Filologia All'analisi Conversazionale/De La Filología Al Análisis Conversacional*. Berne : Peter Lang, 2006. p. 195-218.
- NUTTIN, J. *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF, 1980.
- OLLIVIER, B. *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette, 1992.
- ORING, E. « Between jokes and tales: on the nature of punch lines ». *Humor – International Journal of Humor Research*. 1989, Vol. 2, n°4, p. 349-364.
- ORING, E. *Engaging humor*. Champaign : University of Illinois Press, 2003.
- PACHLER, N., MAKOE, P., BURNS, M. et BLOMMAERT, J. « The things (we think) we (ought to) do: Ideological processes and practices in teaching ». *Teaching and Teacher Education*. 2008, Vol. 24, n°2, p. 437-450.
- PAJARES, M. F. « Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct ». *Review of Educational Research*. 1992, Vol. 62, n°3, p. 307-332.
- PALLOTTI, G. « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition [En ligne] ». *AILE*. 2002, Vol. 16, Disponible sur : < <http://aile.revues.org/document1395.html> >
- PARPETTE, C. ET PEUTOT, F. « Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*. 2006, Vol. 2, p. 165-177.
- PEKAREK DOEHLER, S. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives [En ligne] ». *AILE*. 2000, Vol. 12, Disponible sur : < <http://aile.revues.org/document934.html> >
- PEKAREK DOEHLER, S. « « CA for SLA » : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues ». *Revue française de linguistique appliquée*. 2006, Vol. 11, n°2, p. 123-137.
- PHILLIPS, J. K. « Foreign language standards and the contexts of communication ». *Language Teaching*. 2008, Vol. 41, n°1, p. 93-102.
- PHIPPS, S. et BORG, S. « Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices ». *System*. 2009, Vol. 37, p. 380-390.
- PICA, T. « Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom ». *Applied Linguistics*. 1987, Vol. 8, n°1, p. 3-21.
- PICA, T. « Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes,

- and Outcomes? ». *Language Learning*. 1994, Vol. 44, n°3, p. 493-527.
- PICA, T. « Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective ». *The Modern Language Journal*. 2005, Vol. 89, n°2, p. 339-352.
- PLANE, S. « La rencontre des jeunes professeurs de français avec leurs classes. Découverte de l'altérité et tension pédagogique ». *Le français aujourd'hui*. 2004, Vol. 146, p. 47-55.
- PLAZAOLA GIGER, I., STROUMZA, K., EDS. *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck Université, 2007.
- POLIO, C. et GASS, S. M. « The Role of Interaction in Native Speaker Comprehension of Nonnative Speaker Speech ». *The Modern Language Journal*. 1998, Vol. 82, n°3, p. 308-319.
- POMERANTZ, A. « Mental Concepts in the Analysis of Social Action ». *Research on Language and Social Interaction*. 1991, Vol. 24, p. 299-310.
- POMERANTZ, A. « Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes ». In : J. M. ATKINSON et J. HERITAGE, (ED). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. p. 57-101.
- POMERANTZ, A. « Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices ». In : H. T. MOLDER et J. POTTER, (ED). *Conversation and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. p. 93-113.
- POPE, M. et DENICOLO, P. « The art and science of constructivist research in teacher thinking ». *Teaching and Teacher Education*. 1993, Vol. 9, n°5/6, p. 529-544.
- PORCHER, L. « Paradoxes sur un enseignant ? ». *ELA*. 1984, Vol. 55, p. 76-85.
- PORCHER, L. « Lever de rideau ». *NEQ : Les représentations en didactique des langues et cultures*. 1997, Vol. 2, p. 11-27.
- POTEAUX, N. « La formation des enseignants de langues : entre didactique et sciences de l'éducation ». *ELA*. 2003, Vol. 129, p. 81-93.
- POTHIER, M., IOTZ, A. et RODRIGUES, C. « Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective ». *ALSIC*. 2000, Vol. 3, n°1, p. 137-153.
- PUJADE-RENAUD, C. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF, 1983.
- RAMPTON, B. « Dichotomies, Difference, and Ritual in Second Language Learning and Teaching ». *Applied Linguistics*. 1999, Vol. 20, n°3, p. 316-340.
- RAMPTON, B., ROBERTS, C., LEUNG, C. et HARRIS, R. « Methodology in the Analysis of Classroom Discourse ». *Applied Linguistics*. 2002, Vol. 23, n°3, p. 373-392.
- RÉZEAU, J. « Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia ». *ALSIC*. 1999, Vol. 2, n°1, p. 27-49.
- RICHARDS, J. C. « Teachers' Maxims in Language Teaching ». *TESOL Quarterly*. 1996, Vol. 30, n°2, p. 281-296.
- RICHARDS, J. C. et RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.
- RICHARDS, K. « 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation ». *Applied Linguistics*. 2006, Vol. 27, n°1, p. 51-77.
- RICHARDS, K. « Trends in qualitative research in language teaching since 2000 ». *Language Teaching*. 2009, Vol. 42, n°2, p. 147-180.
- RIVAS FLORES, J. I. « La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual ». *Educar*. 2003, Vol. 31, p. 109-119.
- RIVIÈRE, V. « Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*. 2008, Vol. 44, p. 51-59.
- ROBERTS, C. « Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? : Pour une redéfinition du domaine de

- la recherche sur l'acquisition des langues étrangères ». *Langages*. 1999, Vol. 134, p. 101-115.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. « Estudio sobre las funciones pragmatodiscursivas de ¿no? Y ¿eh? en el español hablado ». *RLA* [En ligne]. 2009, Vol. 47, n°1, p. 83-101. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000100005> >
- ROGERS, C. *On Becoming a Person*. Boston : Houghton Mifflin, 1961.
- ROGERS, C. *Freedom to Learn*. Ohio : Bell et Howell Company, 1969.
- ROULSTON, K. « Close encounters of the 'CA' kind: a review of literature analysing talk in research interviews ». *Qualitative Research*. 2006, Vol. 6, n°4, p. 515-534.
- ROUSSEL, S. RIEUSSEC, A., NESOPOULOUS, J.-L. et TRICOT, A. « Des baladeurs MP3 en classe d'allemand – L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde ». *ALSIC*. 2008, Vol. 11, n°2, p. 7-37.
- RUSSELL, L. « It's a question of trust: balancing the relationship between students and teachers in ethnographic fieldwork ». *Qualitative Research*. 2005, Vol. 5, n°2, p. 181-199.
- SACKS, H. « Notes on methodology ». In : J. M. ATKINSON et J. HERITAGE, (ED). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. p. 21-27.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. et JEFFERSON, G. « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation ». *Language*. 1974, Vol. 50, n°4, p. 696-735.
- SAKUI, K.G. « A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English ». In : P. KALAJA, et A. M. FERREIRA BARCELOS, (ED). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York : Springer, 2003. p. 153-170.
- SAMUDA, V. « Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher ». In : M. BYGATE, P. SKEHAN et M. SWAIN, (ED). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Londres : Longman, 2001. p. 119-140.
- SCHEGLOFF, E. « From interview to confrontation: observations of the Bush/Rather encounter ». *Research on Language and Social Interaction*. 1988, Vol. 22, p. 215-240.
- SCHEGLOFF, E. « Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation ». *American Journal of Sociology*. 1992, Vol. 97, n°5, p. 1295-1345.
- SCHEGLOFF, E. « On Granularity ». *Annual Review of Sociologie*. 2000, Vol. 26, n°1, p. 715-720.
- SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. et SACKS, H. « The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation ». *Language*. 1977, Vol. 53, n°2, p. 361-382.
- SCHEGLOFF, E., KOSHKI, I., JACOBY, S. et OLSHER, D. « Conversation analysis and applied linguistics ». *Annual Review of Applied Linguistics*. 2002, Vol. 22, p. 3-31.
- SCHMIDT, R. W. « The Role of Consciousness in Second Language Learning ». *Applied Linguistics*. 1990, Vol. 11, n°2, p. 129-158.
- SCHNEUWLY, B., THEVENAZ-CHRISTEN, T. et AEBY DACGHÉ, S. « La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*. 2010, Vol. 48, p. 22-36.
- SEEDHOUSE, P et ALMUTAIRI, S. « A holistic approach to task-based interaction ». *International Journal of Applied Linguistics*. 11 2009, Vol. 19, n°3, p. 311-338.
- SEEDHOUSE, P. « Classroom interaction: possibilities and impossibilities ». *ELT Journal*. 1996, Vol. 50, n°1, p. 16-24.
- SEEDHOUSE, P. « The Case of the Missing "No": The Relationship Between Pedagogy and Interaction ». *Language Learning*. 1997, Vol. 47, n°3, p. 547-583.
- SEEDHOUSE, P. « The Case of the Missing "No": The Relationship Between Pedagogy and Interaction ». In : R. ELLIS, (ED). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford : Blackwell, 2001. p. 347-385.

- SEEDHOUSE, P. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford : Blackwell, 2004.
- SEEDHOUSE, P. « "Task" as Research Construct ». *Language Learning*. 2005a, Vol. 55, n°3, p. 533-570.
- SEEDHOUSE, P. « Conversation Analysis and language learning ». *Language Teaching*. 2005b, Vol. 38, p. 165-187.
- SHAVELSON, R. J. ET STERN, P. « Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior ». *Review of Educational Research*. 1981, Vol. 51, n°4, p. 455-498.
- SICOLI, M. A. « Shifting Voices with Participant Roles: Voice Qualities and Speech Registers in Mesoamerica ». *Language in Society*. 2010, Vol. 39, n°04, p. 521-553.
- SILLARS, A., ROBERTS, L. J., LEONARD, K. E. et DUN, T. « Cognition during marital conflict: The relationship of thought and talk ». *Journal of Social and Personal Relationships*. 2000, Vol. 17, n°4/5, p. 479-502.
- SINCLAIR, J. M. et COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford : Oxford University Press, 1975.
- SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : OUP, 1998.
- SKEHAN, P. « Theorising and updating aptitude. ». In : P. ROBINSON, (ED). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam : John Benjamins, 2002. p. 69-94.
- SMITH, D. B. « Teacher decision making in the adult ESL classroom ». In : D. FREEMAN et J. C. RICHARDS, (ED). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. p. 197-216.
- SNYDER, M. *Public Appearances, Private Realities: The Psychology of Self-Monitoring*. New York : W. H. Freeman and Company, 1987.
- SOARES DA ROCHA, D. O. « La fiction dans le cadre de l'interaction didactique, une lecture de Ionesco ». *Les carnets du Cediscor*. 1996, Vol. 4, p. 61-76.
- SOULÉ-SUSBIELLES, N. « La question, outil pédagogique dépassé ? ». *Le français dans le monde*. 1984, Vol. 183, p. 26-34.
- SPRINGER, C. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Le Français dans le Monde*. 2009, Vol. 45, p. 45-61.
- STURTRIDGE, G. « Teaching and learning in self-access centres: changing roles? ». In : P. BENSON et P. VOLLER, (ED). *Autonomy et Independence in Language Learning*. Edinburgh : Longman, 1997. p. 66-78.
- SUTTON, R. E. et WHEATLEY, K. F. « Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research ». *Educational Psychology Review*. 2003, Vol. 15, n°4, p. 327-358.
- SVALBERG, A. M. L. « Language awareness and language learning ». *Language Teaching*. 2007, Vol. 40, n°4, p. 287-308.
- SWAIN, M. et LAPKIN, S. « Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together ». *The Modern Language Journal*. 1998, Vol. 82, n°3, p. 320-337.
- SZYMANSKI, M. H. « Re-engaging and dis-engaging talk in activity ». *Language in Society*. 1999, Vol. 28, n°1, p. 1-23.
- TAN, M. « CLT – Beliefs and Practices ». *Journal of Language and Learning*. 2005, Vol. 3, n°1, p. 104-115.
- TARDY, C. M. et SNYDER, B. « 'That's why I do it': flow and EFL teachers' practices ». *ELT Journal*. 2004, Vol. 58, n°2, p. 118-128.
- TEN HAVE, P. *Doing Conversational Analysis: A Practical Guide*. Londres : Sage, 1999.
- TEN HAVE, P. *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. Londres : Sage, 2004.
- TOCHON, F. « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue Française de Pédagogie*. 2000, Vol. 133, p. 129-157.
- TSANG, W. K. « Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions ». *Language Teaching Research*. 2004, Vol. 8, n°2, p. 163-198.
- TSUI, A. B. M. *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge : Cambridge

- University Press, 2003.
- TSUI, A.M. « Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher ». *TESOL Quarterly*. 2007, Vol. 41, n°4, p. 657-670.
- TUDOR, I. « Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching ». *System*. 2003, Vol. 31, p. 1-12.
- ULICHNY, P. « Performed Conversations in an ESL Classroom ». *TESOL Quarterly*. 1996, Vol. 30, n°4, p. 739-764.
- VAN DEN BRANDEN, K. « Mediating between predetermined order and chaos: the role of the teacher in task-based language education ». *International Journal of Applied Linguistics*. 2009, Vol. 19, n°3, p. 264-285.
- VAN GEERT, P. « The Dynamic Systems Approach in the Study of L1 and L2 Acquisition: An Introduction ». *The Modern Language Journal*. 2008, Vol. 92, n°2, p. 179-199.
- VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. Essex : Longman, 1988.
- VAN LIER, L. « Forks and Hope: Pursuing Understanding in Different Ways ». *Applied Linguistics* . 1 Septembre 1994, Vol. 15, n°3, p. 328-346.
- VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy et authenticity*. Londres, New York : Longman, 1996.
- VAN LIER, L. « The relationship between consciousness, interaction and language learning ». *Language Awareness*. 1998, Vol. 7, n°2/3, p. 128-145.
- VAN LIER, L. et MATSUO, N. « Varieties of Conversational Experience Looking for Learning Opportunities ». *Applied Language Learning*. 2000, Vol. 11, n°2, p. 265-287.
- VASQUEZ, A. « Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique ». In : *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, 1990. p. 143-171.
- VASSEUR, M.-T. De « l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère [En ligne] ». 2000. Vol. 12. Disponible sur : < <http://aile.revues.org/document1466.html> >
- VASSEUR, M.-T. *Rencontres de langues*. Paris : Didier, 2005.
- VAUTHERIN, B. « Du laboratoire audio au laboratoire multimédia ». *ALSIC*. 1999, Vol. 2, n°2, p. 85-92.
- VEALE, T., FEYAERTS, K., BRÔNE, G. « The cognitive mechanisms of adversarial humor ». *Humor – International Journal of Humor Research*. 2006, Vol. 19(3), p. 305-339.
- VÉRONIQUE, D. « La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le nomologique et l'actionnel ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*. 2010, Vol. 48, p. 76-85.
- VILLENA PONSODA J. A., REQUENA SANTOS F. « Género, educación y uso lingüístico: la variación social y reticular de s y z en la ciudad de Málaga ». *Lingüística*. 1996. Vol. 8, p. 5-52.
- VOLLER, P. « Does the teacher have a role in autonomous language learning ». In : P. BENSON et P. VOLLER, (ED). *Autonomy et Independence in Language Learning*. Edinburgh : Longman, 1997. p. 98-113.
- WAGNER, J. « The Classroom and Beyond ». *The Modern Language Journal*. 2004, Vol. 88, n°4, p. 612-616.
- WALLER, W. *The Sociology of Teaching*. New York : John Wiley et Sons, 1932.
- WALLS, R. T., NARDO, A. H., VON MINDEN, A. M. et HOFFMAN, N. « The characteristics of effective and ineffective teachers ». *Teacher Education Quarterly*. 2002, Vol. 29, n°1, p. 39-48.
- WALSH, S. « Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom ». *Language Teaching Research*. 2002, Vol. 6, n°1, p. 3-23.
- WALSH, S. « Talking the talk of the TESOL classroom ». *ELT Journal*. 2006, Vol. 60, n°2, p. 133-141.
- WARING, H. Z. « Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities ». *The Modern Language Journal*. 2008, Vol. 92, n°4, p. 577-594.
- WARING, H. Z. « Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis ». *Language Learning*. 2009, Vol. 59, n°4, p. 796-824.

- WEI, L. *The bilingualism reader*. Londres : Routledge, 2000. 512 p. ISBN : 0415213363, 9780415213363.
- WILLIAMS, M. et BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge : CUP, 1997.
- WILLIS ALLEN, H. ET NEGUERUELA-AZAROLA, E. « The Professional Development of Future Professors of Foreign Languages: Looking Back, Looking Forward ». *The Modern Language Journal*. 2010, p. 377-395.
- WILSON, D. « The pragmatics of verbal irony: Echo or pretence? ». *Lingua*. 2006, Vol. 116, p. 1722-1743.
- WINKIN, Y. *Los momentos y sus hombres*. Barcelone : Paidós, 1991.
- WONG, J. et OLSHER, D. « Reflections on Conversation Analysis and Nonnative Speaker Talk: An Interview with Emanuel Schegloff ». *Issues in Applied Linguistics*. 2000, Vol. 11, n°1, p. 111-128.
- WONG, J. et WARING, H. Z. « 'Very good' as a teacher response ». *ELT Journal*. 2009, Vol. 63, n°3, p. 195-203.
- WOODS, D. « Teaching talk: How modes of teacher talk affect pupil participation ». In : K. NORMAN, (ED). *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*. Londres : Hodder and Stoughton, 1992. p. 203-213.
- WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- ZIMMERAMAN, D. H. « Identity, Context and Interaction ». In : C. ANTAKI et S. WIDDICOMBE, (ED). *Identities in Talk*. Londres : SAGE, 1998. p. 87-106.
- ZOUROU, K. « Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues ». *ALSIC*. 2007, Vol. 10, n°2, p. 3-26.
- ZUENGLER, J. « Identity and IL development and use ». *Applied Linguistics*. 1989, Vol. 10, n°1, p. 80-96.
- ZUENGLER, J. et MORI, J. « Microanalyses of Classroom Discourse: A Critical Consideration of Method ». *Applied Linguistics*. 2002, Vol. 23, n°3, p. 283-288.

Index des concepts et des auteurs.

Allwright, R. L.....	172	Bange, P.....	47, 63, 64, 69, 79, 89, 133, 141, 149, 150
Almutairi, S.....	45, 132	Bannink, A.....	91
ambiance.....	298	Bardin, L.....	209
analyse conversationnelle. 15, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53,		Barrios Espinosa, M. E.....	185
55, 56, 57, 61, 176, 193, 199, 203, 204, 207, 210, 211, 212,		Baude, O.....	273
214, 215, 216, 217, 229, 231, 234, 235, 237, 270, 271, 272,		Bérard, E.....	90, 91, 111, 133, 143, 144, 145, 150, 156, 165,
273, 445, 489, 491, 493, 494		172	
AC pour la RAL.....	55, 61, 272	Bertin, J.-C.....	73, 127, 132, 133, 134, 141, 143, 144, 145,
affiliation.....	49, 98, 100	171, 494	
auto-désignation.....	100, 103, 109, 114, 126	Bigot, V.....	90, 214, 407
chevauchement.....	114, 415	Block, D.....	63
désaffiliation....	49, 50, 51, 217, 329, 335, 337, 341, 364,	Bogaards, P.....	105, 150, 156, 172, 173, 180, 498
365, 383, 413, 419, 421, 425, 426, 430, 432, 451, 464		Boggards, P.....	298
devoirs interactionnels.....	497	boîte noire.....	39, 69, 71, 191, 228, 234
droit conversationnel.....	99, 130, 139, 152	Borg, S.....	178, 185, 186, 189, 190, 206, 220, 221, 222, 223,
droits interactionnels.....	58, 96, 202, 497	224, 232, 381, 493	
fluctuation conversationnelle.....	54	Bouchard, R.....	94, 164
formatage.....	203	Bourdet, J.-F.....	135, 494
institutionnel. 12, 13, 14, 15, 16, 53, 54, 57, 58, 61, 111,		Breen, M. P.....	132, 185, 218, 221, 222, 226, 229
139, 158, 191, 194, 195, 197, 202, 203, 204, 207, 209,		Brett, P.....	132, 144
210, 211, 212, 215, 219, 231, 269, 271, 276, 294, 307,		Burden, R.....	80, 139, 157, 164, 165, 171, 172, 173, 185, 298
308, 315, 316, 351, 413, 426, 432, 449, 480, 481, 489,		Burns, A.....	187
490, 491, 497, 498		Cahour, B.....	212, 218, 225, 230, 246, 249, 250, 253, 336
interlocuteur suivant..	50, 59, 95, 96, 100, 103, 105, 109,	Cambra Giné, M..	56, 89, 93, 109, 116, 152, 185, 187, 188,
112, 114, 319, 321, 333, 334, 385, 392		208, 213, 218, 228, 233	
intersubjectivité...13, 47, 51, 57, 59, 61, 96, 97, 98, 104,		Cameron, L.....	70, 296
105, 109, 155, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 168,		Carlgren, I.....	186, 187
169, 171, 205, 216, 327, 328, 329, 333, 358, 360, 363,		Carlo, C.....	275
373, 374, 376, 378, 381, 384, 385, 398, 408, 411, 424,		Carol, R.....	47, 63, 64, 69, 79, 89, 133, 141, 149, 150
426, 435, 447, 454, 455, 482, 484, 485		Cassell, C.....	205, 206, 225
non-institutionnel.....	54, 58, 194, 195, 231	Castarède, M.-F.....	225
orientation.....	53, 54, 61, 125, 162	Channouf, A.....	490
paire adjacente.....	47	Chomsky, N.....	47, 141
perspective émique.....	272	Cicurel, F.46, 56, 58, 89, 90, 91, 93, 94, 106, 109, 116, 134,	
préférence.....	49	139, 150, 152, 155, 156, 158, 177, 178, 216, 296	
réparation.....	51, 56, 57, 58, 59, 60, 81, 96, 97, 98, 100,	Clément, R.....	71
102, 104, 105, 125, 155, 160, 162, 381		Clifton, J.....	126
réparation.....		comportement. 11, 12, 14, 15, 16, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 33,	
auto-initiation.....	51, 102, 103	34, 39, 41, 61, 202, 218, 231, 232, 273, 276, 316, 489, 490,	
auto-réparation.....	51, 98, 102, 162	491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498	
correction.....	161	Compton, L. K.-L.....	134, 494
hétéro-initiation.....	51, 98, 105, 109, 112	Conseil de l'Europe.....	132, 144
hétéro-réparation.....	51, 105, 109, 112, 160, 162	constructivisme.....	206, 207, 208, 212, 228, 237
schéma IRF...13, 95, 101, 111, 113, 115, 124, 125, 126,		contrat didactique.....	94
130, 156, 202, 319, 333, 334, 335, 345, 349, 351, 356,		Coste, D.....	106
357, 364, 370, 385, 408, 412, 426, 474, 479, 484		Cullen, R.....	106, 110, 111, 113, 126
séquentialité.....	55	Dabbs, J. M.....	34
zone de transition conversationnelle.....	103, 114	Dausendschön-Gay, U.....	55
analyse interactionnelle.....	45	Dausendshön-Gay, U.....	94, 172
Andon, N.....	66, 185, 214	de Bot, K.....	70
Appel, G.....	80	Demaizière, F.....	72, 129, 133, 134, 144, 158, 171
Arditty, J.....	94, 204	Denzin, N. K.....	225, 228
Atlan, J.....	134, 142	Devereux, C.....	202
attente.....	26, 34, 35, 40, 41, 42, 43	Devereux, G.....	206
attitude.....	33, 34	Dewaele, J.-M.....	83

- Dickson-Swift, V.....199, 225
 Donato, R.....80
 Dörnyei, Z.....63, 64, 69, 70, 71, 75, 85, 89, 149, 164, 172, 181, 298, 299
 Drew, P.....231, 376
 Dufva, H.....139, 171, 206, 222, 226, 227, 233
 Eckerth, J.....66, 111, 144, 185, 214
 Edge, J.....203, 206
 Edwards, D.....46
 Edwards, E.....40
 Elder, C.....92
 Ellis, N.....64, 67, 69, 70, 79, 296
 Ellis, R.....72, 73, 74, 75, 85, 90, 91, 92, 99, 105, 111, 132, 133, 143, 144, 145, 153, 164
 émotion.....16, 26, 56, 220, 234, 490, 494, 497
 empathie.....33, 34, 135, 137, 164
 épistémologie.....206
 ergonomie.....230
 Ferreira Barcelos, A. M.....493
 Firth, A.....73, 83, 84, 85, 86, 164, 195
 Foster, P.....65, 81, 82, 130, 131
 Freeman, D.....149, 185, 186, 187, 188, 269
 Gangestad, S. W.....30
 Gaonac'h, D.....141
 Garfinkel, H.....203
 Gass, S.....69, 73, 74, 91, 92
 Gatbonton, E.....111, 144, 157, 173, 185, 186, 221, 233, 252
 Gergen, K. J.....24, 25, 27
 Germain, C.....46, 111, 141, 143, 145, 171
 Gilmore, A.....110
 Goffman, E.....19, 21, 22, 23, 24, 27, 32, 37, 41, 214
 Golombek, P.....219
 Golombek, P. R.....185, 219, 220
 Goodwin, C.....45, 46, 47, 49, 54, 167
 Gourlay, L.....95, 112, 157, 245, 493
 Gravé, P.....73, 127, 141, 494
 Greeno, J.....153, 155
 Griggs, P.....47, 63, 64, 69, 79, 89, 133, 141, 149, 150
 Guilloteaux, M. J.....71, 164, 181
 Haakana, M.....93, 109, 479
 Hall, J. K.....46, 51, 56, 57, 58
 Herbert, F.....209
 Heritage, J. 31, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 139, 167, 195, 204, 212, 213, 231
 Hetzron, R.....403
 Higgins, E. T.....25, 26, 27
 Holt, E.....376
 Hymes, D.....47, 141
 Hymes, D.....
 compétence communicationnelle.....141
 identité.....11, 12, 15, 16, 25, 29, 30, 54, 58, 61, 63, 85, 209, 216, 225, 228, 249, 269, 315, 409, 489, 491, 496
 autorégulation.....29
 développement.....25
 dynamisme identitaire.....27
 facette.....28, 29
 glissement identitaire.....54
 projet identitaire.....12, 21, 22, 23, 24, 27, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 50, 86, 139, 156, 164, 269, 489, 490
 présentation de soi.....139, 178
 rôle.....12, 13, 16, 17, 19, 41, 42, 43, 67, 89, 94, 127, 132, 135, 137, 139, 140, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 158, 165, 167, 169, 181, 185, 193, 194, 195, 197, 201, 202, 203, 204, 208, 211, 217, 225, 227, 231, 234, 269, 272, 276, 293, 296, 301, 302, 305, 306, 313, 315, 316, 322, 327, 329, 330, 333, 334, 336, 342, 360, 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 381, 382, 385, 386, 388, 389, 390, 392, 395, 397, 401, 403, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 413, 415, 419, 426, 434, 435, 436, 438, 448, 449, 451, 452, 459, 463, 468, 478, 479, 480, 482, 487, 489, 490, 494, 496, 497, 498
 rôle.....295, 302
 réparation.....
 rôle.....486, 487
 répertoire.....29, 41, 85
 répertoire identitaire.....11
 située.....29
 Imai, Y.....171
 institutionnel.....490
 Ishihara, N.....209
 Jackson, P. W.....186
 Jefferson,317
 Jefferson, G.....45, 47, 49, 51, 95, 102, 109, 214, 404, 407, 474
 Johnson, J. K.....172
 Johnson, K. E.....56, 126, 149, 172, 174, 185
 Juan, S.....151, 224
 Kalaja, P.....81, 493
 Kangasharju, H.....47
 Karstersztein, J.....37
 Kasper, G.....46, 51, 52, 55, 57, 58, 231
 Kaufmann, J.-C.....40, 41, 42
 Kim, S. H.....92
 Krafft, U.....94, 172
 Kramersch, C.....197
 Kunda, Z.....28
 L1.....
 apprentissage.....89
 enseignement.....294
 L2.....
 acquisition.....55, 65, 66, 67, 70, 73, 74, 75, 79, 81, 83, 84
 apprenant.....55
 apprentissage.....13, 19, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 79, 80, 83, 85, 87, 89, 90, 92, 93, 101, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 145, 147, 149, 150, 164, 171, 177, 180, 183, 191, 193, 194, 195, 203, 223, 225, 227, 229, 230, 246, 247, 261, 263, 266, 269, 270, 272, 282, 286, 288, 294, 299, 306, 307, 311, 406, 407, 480, 490, 496, 497
 apprentissage.....
 connaissance déclarative.....67, 296
 connaissance procédurale.....29, 296
 dispositif.....127, 130, 132, 134, 137, 145, 270
 explicite.....67, 74, 89, 296

- guidé.....63, 64, 67, 74, 89, 111, 127 Lantolf, J. P.....80
 implicite.....74, 89, 296 Lapkin, S.....73
 médiation.....80 Larsen-Freeman, D.....70, 73, 83, 296
 motivation.....163, 180, 298 Lazaraton, A.....209
 motivation : intrinsèque.....299 Leinhardt, G.....153, 155
 motivation extrinsèque.....181 Lindblad, S.....186, 187
 motivation intrinsèque.....181 linguistique appliquée.....45, 52, 56, 69, 110, 141, 187, 206,
 naturel.....63, 64, 89, 105 407, 413, 491, 493, 497
 technologies de l'information et de la Lipiansky, E. M.....37, 38, 40
 communication.....131 Littlewood, W.....133
 théorie.....139, 141 Long, M.....71
 didactique. 13, 42, 45, 55, 56, 60, 61, 64, 66, 67, 90, 93, Mackey, A.....69, 73, 74
 106, 110, 111, 127, 129, 132, 143, 151, 153, 173, 183, Mangenot, F.....130, 134
 185, 193, 194, 195, 197, 201, 206, 211, 217, 219, 234, Marc, E.....38
 267, 298, 315, 407, 413, 480, 491, 493, 497 Markee, N.....46, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 91, 231
 enseignement.56, 57, 60, 61, 66, 67, 129, 177, 201, 207, Markus, H.....27, 28, 29, 30
 210, 221, 225, 227, 229, 230, 239, 246, 247, 261, 263, Matsuo, N.....81, 83
 266, 272, 292, 293, 294, 295, 296, 303, 311, 330, 489, McHoul, A.....57, 104, 175, 202, 349
 490, 493, 496, 497 Mead, G. H.....21
 enseignement..... Mill, J.....34
 à distance.....135 Mondada, L.....46, 51, 53, 54, 55, 80, 85, 86, 164, 231, 315
 accompagnement.....135, 137 Moore, D.....94
 activité.....13, 144, 223 Mori, J.....46, 51, 55
 ambiance.....140, 163, 172, 173, 176, 177, 183, 276, Morris, F. A.....171
 297, 298, 299, 300, 407 Mounin, G.....47
 classe.....67, 90, 92, 105, 106, 127, 130, 133 Mrowa-Hopkins, C.....130, 134, 494
 collectif.....39, 141, 143, 215 Nakahama, Y.....81, 82
 communicatif.111, 141, 143, 147, 150, 151, 171, 183 Nakamura, I.....45, 54, 55, 57, 93, 165, 210
 contrat de fiction.....106, 133 Nancy-Combes, J.-P.....33, 46, 71, 72, 73, 91, 111, 127, 131,
 différentiel d'information.....81 132, 133, 134, 135, 136, 141, 143, 144, 145, 152, 158, 171,
 dispositif. 90, 91, 127, 129, 130, 132, 133, 135, 141, 201, 494
 142, 143, 145, 147, 269, 493, 497 Nassaji, H.....94, 151
 dispositif : exercice à trou.....223 Negueruela-Azarola, E.....308
 en présentiel.....13, 20, 39, 128, 141, 142, 143, 177, Nespoulous, J.-L.....132
 207, 210, 215, 494 Nikko, T.....47
 exercice.....133 Noels, K.....71, 175, 180, 181
 guidé.....207, 210 Noëls, K.....299
 institutionnel.....64 Nonnon, E.....164, 165
 jeu de rôle.....144 Nunan, D.....111, 143, 152, 156, 165, 171
 laboratoire audio.....132 Nunn, R.....111
 laboratoire multimédia.....132 Nurius, P.....27, 28
 macro-tâche.....144, 147 Nuttin, J.....180, 193
 médiation.....135, 137, 149, 157, 158, 165, 269, 296 ontologie.....205
 micro-tâche.....144, 147 Oring, E.....403
 par tâches.....111, 133, 143, 145, 147, 158, 171, 183, Pallotti, G.....90, 93, 94
 295 Pekarek Doehler, S.....46, 51, 54, 55, 80, 85, 86, 164, 231
 projet.....130 Phipps, S.....185, 206, 222, 223, 232
 simulation.....144 Pica, T.....69, 73, 74, 81, 89, 90, 91, 92, 105, 164
 tâche.....13, 132, 133, 134, 141, 145 Pomerantz, A.....45, 215, 217, 231, 232, 233, 234, 235, 380,
 technologies de l'information et de la 493
 communication.....67, 129, 130, 132, 133, 134, 135, Porcher, L.....105, 106
 137, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 177, 494 positivisme.....83, 205, 237
 tutorat.....132, 135, 158, 306 post-positivisme.....205
 enseignement à des fins spécifiques.....295, 297, 330 Poteaux, N.....65, 66
 interaction. 67, 70, 72, 73, 74, 77, 79, 91, 111, 126, 129, pragmatique.....47
 141, 149, 150, 187, 195 psychologie.....35, 41, 43, 50, 51, 66, 80, 493
 Lacorte, M.....185 psychologie.....
 Lahire, B.....11, 15, 40, 41, 42 behaviorisme.....69, 79, 187, 189

- clinique.....35
de la personnalité.....30, 209, 228
personnalité.....20, 25, 39, 43, 193
personnalité43
sociale.....20, 24, 25, 39, 43, 193, 209, 228
Pujade-Renaud, C.....470
question.....
de contrôle.....108
de découverte.....482, 483
découverte.....106, 107
référentielle.....106, 108, 110, 111, 112
Rampton, B.....203
recherche.....221
analyse.....203
analytique.....201
ascendante.....46, 190, 201
causalité.....15, 206
chercheur.....214
constructiviste.....205
déductive.....201
expérimentale.....65
explicative.....201
heuristique.....201
holistique.....207
hypothèse.....199, 201, 203, 205, 215, 227, 237
idiographique.....143
inductive.....207, 212
intuition du chercheur.....213, 214
objet...199, 201, 202, 205, 206, 208, 237, 240, 244, 252, 489, 492, 493
observation...15, 65, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 218, 219, 222, 225
a priori.....210, 211, 212, 213, 221
analyse...15, 199, 204, 209, 210, 212, 213, 218, 220, 221, 232, 237, 469, 492, 494
approche ethnographique.....203, 204
caméscope...216, 217, 241, 245, 247, 248, 255, 259, 262, 455, 491
corpus.....199, 207, 211, 213, 239, 240, 259
description.....15
dictaphone...216, 241, 242, 243, 244, 247, 249, 250, 251, 252, 256, 257, 261, 263
dispositif.....16
données 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 218, 221, 222, 224, 232, 234, 235, 239, 241, 242, 246, 249, 251, 253, 256, 259, 261, 264, 266, 272, 277, 380, 491, 492, 497
données : recueil.....493
données : recueil.....214, 217, 237
données introspectives.....218
données primaires 213, 216, 217, 245, 246, 252, 253, 273, 380, 492
données secondaires...213, 215, 216, 217, 218, 219, 229, 232, 233, 252, 253, 273, 380, 492
enregistrement.....15
entretien. 16, 205, 207, 218, 219, 220, 222, 224, 225, 228, 229, 235, 237, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 253, 256, 263, 266, 379, 449, 491, 492, 496
entretien d'auto-confrontation.....191, 205, 210, 215, 217, 219, 220, 222, 224, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 257, 261, 262, 263, 264, 267, 273, 318, 320, 322, 323, 324, 328, 329, 330, 335, 336, 339, 340, 341, 352, 353, 377, 378, 379, 380, 382, 387, 389, 391, 400, 405, 407, 412, 420, 421, 455, 456, 464, 469, 492, 496
entretien d'auto-confrontation16
entretien semi-directif...16, 191, 205, 210, 217, 219, 220, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 235, 242, 243, 244, 246, 249, 250, 252, 260, 261, 263, 272, 273, 274, 275, 277, 296, 297, 301, 309, 310, 313, 317, 329, 342, 350, 353, 364, 365, 378, 379, 380, 382, 408, 426, 431, 432, 439, 449, 452, 456, 492, 493, 496
ethnographie.....204, 237
ethnométhodologie...22, 56, 143, 203, 204, 208, 237
étude de cas.....492
événement...199, 205, 209, 210, 213, 214, 215, 231, 232, 234, 235, 253, 264, 492
granularité.....212
groupe de discussion...222, 243, 244, 247, 248, 256, 262, 266
hypothèse.....201
interprétation.....61, 205, 207, 217, 218
intuition.....214, 217
IRMf.....70
journal de bord.....199, 218, 267
observation.....220
perspective.....206, 207
perspective émique...52, 56, 83, 205, 206, 207, 210, 216, 234, 237, 273, 313
perspective étique.....52, 205
principe de vérité.....214, 228
prise de notes.....214, 215, 216, 217, 241, 242, 243, 245, 248, 255, 262
problématisation.....202, 489
questionnaire.....191, 227
questionnaire : item.....227
questionnaire : sous-item.....227
reconstitution.....15
recueil de données.....222
scanner.....70
subjectivité.....213
terrain...15, 203, 216, 222, 224, 225, 229, 239, 240, 244, 245, 254, 258, 259, 264, 266, 267, 272, 277, 492
terrain : Almeria.....259, 260, 262, 263, 473
terrain : Écosse...240, 244, 246, 250, 253, 257, 259, 261, 277, 317
terrain : Espagne.....240, 246, 249, 253, 277
terrain : France.....240, 250, 253, 259, 261, 277
terrain : Glasgow.....240, 250, 251, 319, 345, 383
terrain : Malaga...246, 249, 254, 258, 259, 260, 261, 453
terrain : Paris.....244, 245, 247, 256, 257, 415, 433

- transcription...15, 203, 205, 207, 208, 212, 213, 215, Samuda, V.....111, 145
 216, 217, 233, 234, 239, 246, 250, 251, 253, 256, Saussure, F.....47
 257, 260, 261, 263 Schegloff, E...45, 46, 47, 49, 51, 53, 57, 95, 102, 109, 212,
 validité.....206, 217 214, 404
 variable.....202, 214 Schmidt, R. W.....71
 problématisation.....190, 194 sciences de l'éducation.....66, 153, 223
 qualitative.....65, 206, 207, 267 formation des enseignants.....219, 220, 224, 495
 quantitative.....65, 492 cognition des enseignants...140, 185, 186, 187, 189,
 synthétique.....201, 207 190, 191, 218, 230, 493, 495, 496
 théorie du chaos.....70 entretien d'auto-confrontation.....218
 variable.....201 sciences humaines.....67
 recherche en acquisition des langues .55, 56, 64, 65, 66, 67, sciences sociales.....67
 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 83, 86, 87, 90, 91, 92, 93, Seedhouse, P. .45, 46, 47, 49, 51, 52, 56, 57, 58, 60, 90, 93,
 105, 111, 127, 130, 131, 139, 142, 149, 193, 194, 195, 201, 101, 102, 104, 106, 132, 152, 155, 157, 160, 174, 175, 178,
 211, 272, 296 231
 L2..... Selinker, L.....91, 92
 apprentissage implicite.....295 Shavelson, R. J.....269
 nativisation.....72 Sicoli, M. A.....494
 négociation du sens.....497 Simon, D.-L.....94
 observation..... simulation.....106
 entretien d'auto-confrontation.....253 Skehan, P.....71, 299
 opération cognitive.....131 Smith, D. B.....157, 172, 185, 188, 219
 processus cognitif.....141 Snyder Ohta, A.....65, 81, 82
 RAL cognitive.65, 66, 67, 71, 73, 79, 81, 82, 83, 84, 85, Snyder, M.....30, 31, 32, 33, 38
 86 sociologie...20, 21, 35, 40, 41, 43, 45, 51, 66, 211, 228, 492
 attention.....71, 131 sociologie.....
 hypothèse de l'interaction.....73, 75, 92 contemporaine.....35, 39, 43, 209
 input.71, 73, 74, 75, 86, 92, 113, 127, 130, 132, 144, « interactionnisme symbolique ».....21
 149, 158, 166, 169 soi.....
 intake.....75 contrôle.....30
 interlangue.71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 86, 91, du maintenant.....28
 92, 111, 126, 130, 147, 149, 158, 172 extériorisation.....38
 négociation du sens.....183 image.....21
 négociation du sens.....73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 91, opérant.....28
 92, 93, 111, 130, 133, 137, 141, 144, 149, 158, 172, possibles.....27, 28
 393, 404, 407 Soulé-Susbielles, S.....106
 négociations du sens.....147 Stern, P.....269
 output.....71, 74 structure IRF.....101
 processus cognitif.....133, 149, 497 Sturtridge, G.....135
 repérage.....73, 75 Sutton, R. E.....173
 retour.....73 Swain, M.....73
 traitement du sens.....144, 407 Tan, M.....144
 RAL socioculturelle.....65, 66, 67, 85 Tarone, E. E.....171
 apprenti.....80 technologies de l'information et de la communication...128
 étayage.....80, 85, 86 Ten Have, P.....45, 46, 52, 53, 57, 204, 211, 212, 213, 214,
 expert.....80 215, 217, 231
 traitement du sens.....404 tension....26, 39, 41, 42, 201, 220, 222, 223, 227, 273, 379,
 système dynamique.....73 380, 381, 412, 496
 Richards, J. C.....111, 141, 143, 144, 145, 151, 187, 188 Tochon, F.....185, 187, 190
 Richards, J. K.....156, 171 Tricot, A.....132
 Richards, K.....193, 194, 195, 196, 203, 206, 315 Tsui, A.....153, 155, 185
 Rieussec, A.....132 Tudor, I.....197, 203
 Rodgers, T. S.....111, 141, 143, 144, 145, 151, 156, 171 Tyler, A.....81, 82
 Rogers, C.....34, 195 Ulichny, P.....163, 185
 Roulston, K.....212 Van den Branden, K.....152, 158, 166, 172
 Roussel, S.....132 Van Lier, L.....71, 79, 81, 82, 83, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96,
 Russell, L.....208, 225 97, 98, 99, 101, 106, 110, 144, 150, 153, 157, 163, 164,
 Sacks, H.....45, 47, 49, 51, 95, 102, 109, 214, 404 178, 195, 197, 202, 204, 208, 209, 213, 225, 230

Vasseur, M.-T.....	94, 204	Wheatley, K. F.....	173
Véronique, D.....	79	Whiteside, A.....	197
Voller, P.....	134, 135	Williams, M.....	80, 139, 157, 164, 165, 171, 172, 173, 185,
Vygotsky, L.....	79, 80, 87 298		
Wagner, J.....	73, 83, 84, 85, 86, 164, 195	Willis Allen, H.....	308
Walsh, S.....	58, 91, 94	Woods, D. 153, 185, 190, 204, 206, 208, 219, 228, 233, 234	
Waring, H. Z.....	55, 56, 57, 71, 73, 85, 93, 115, 493	Wurf, E.....	29
Wells, G.....	95, 151	Zuengler, J.....	86

Index des extraits.

Extrait 1 : Richard : « Sunny day ».....	48
Extrait 2 : Marie-Fabienne : « Correction ».....	50
Extrait 3 : Candence. « Stress » – réparation réparation et contrôle de l'interaction.....	59
Extrait 4 : Cristóbal. « EG, lluvia y playa ».....	95
Extrait 5. Marta, « Canas » – un un seul participant parle à la fois.....	96
Extrait 6 : Richard « REM » – plusieurs apprenants parlent à la fois.....	97
Extrait 7. Marie-Fabienne, « Présentation thème » – réparation en classe de L2.....	98
Extrait 8. Naomi, « Téléphones portables : des réactions » – le discours centré sur le sujet.....	100
Extrait 9 : Candence. « Attention should be paid » – réparation lors d'activité centrée sur la forme.	103
Extrait 10 : Richard. « Sleepwalkers and sleeptalkers » – réparation lors d'activités centrées sur le contenu.....	104
Extrait 11. Cristóbal. « Cristóbal, persona » – question référentielle.....	107
Extrait 12. Marta. « Alcohol y besos » – question de découverte.....	107
Extrait 13 : Richard. « Explicit dream » – la question de contrôle comme déclencheur du non planifié.....	108
Extrait 14. Marta. « Corrección PB » – troisième mouvement « F » évaluatif.....	112
Extrait 15 : Candence. « Bramble » : – premier mouvement « I » référentiel menant vers mouvement « F » évaluatif.....	113
Extrait 16. Naomi. « On s'écoute » – troisième mouvement « F » discursif.....	114
Extrait 17. Marie-Fabienne : des glissements sur le continuum troisième mouvement « F » évaluatif-discursif.....	121
Extrait 18 : Candence : préparation d'une rencontre.....	151
Extrait 19 : Richard : préparation d'une rencontre.....	151
Extrait 20. Naomi. « Réflexions sur compréhension orale 2 ».....	154
Extrait 21. Naomi. « Téléphones portables : des réactions » – enseignant-facilitateur en retrait...	159
Extrait 22. Marta. « Corrección PB » – enseignant-facilitateur anticipant.....	160
Extrait 23. Marta. « Corrección PB » – enseignant-facilitateur qui anticipe et perte de l'intersubjectivité.....	162
Extrait 24 : Candence. « Revue de presse » – enseignant-participant.....	167
Extrait 25 : Janice. « Holidays » – présentation du propre vécu par l'enseignant-participant.....	168
Extrait 26. Naomi. « Réflexions sur compréhension orale » – encouragement de l'enseignant.....	174
Extrait 27. Cristóbal. « Fin de semana » – l'encouragement comme délimitation des tours.....	174
Extrait 28. Cristóbal. « Fin de semana » – feedback positif.....	175
Extrait 29 : Richard. « Contagious head-transcript » – désaffiliation de l'enseignant.....	177
Extrait 30 : Richard. « Recurrent dream » - recours au vécu.....	179
Extrait 31 : Candence. « Revue de presse » – désignation de l'interlocuteur suivant.....	319
Extrait 32 : Candence. « Revue de presse » – gestion du deuxième mouvement par les apprenants.	321
Extrait 33 : Candence. « Invest » – arbitrage et conduite de l'interaction.....	324
Extrait 34 : Candence. « Revue de presse » – pertinence de la participation de deux apprenants..	327
Extrait 35 : Candence. « Revue de presse » – présentation du propre vécu.....	331
Extrait 36 : Candence. « Bramble » – premier mouvement déployé par un apprenant.....	332
Extrait 37 : Candence. « Stress » – vraisemblable altération du schéma IRF.....	334
Extrait 38 : Candence. « Stress » – désaffiliation par rapport à BS.....	338

Extrait 39 : Janice. « English during holidays » – désignation de l'interlocuteur suivant.....	346
Extrait 40 : Janice. « Personal space » – des participants s'auto-désignent comme interlocuteur suivant.....	347
Extrait 41 : Janice. « Personal space » – catégorisation des participants comme appartenant à une communauté dont ils peuvent agir comme porte-parole.....	348
Extrait 42 : Janice. « Mosque » – catégorisation des participants comme appartenant à une communauté dont ils peuvent agir comme porte-parole devant le reste du groupe.....	348
Extrait 43 : Janice. « Food and talk » – catégorisation d'une participante comme porte-parole de la communauté à laquelle elle est apparentée.....	348
Extrait 44 : Janice. « Mosque » – choix du thème.....	349
Extrait 45 : Janice. « Mosque » – mise en valeur du premier mouvement.....	350
Extrait 46 : Janice. « English during holidays » – encouragement suivi de correction formelle.....	351
Extrait 47 : Janice « English during holidays » : – troisième mouvement de correction auprès de CH.....	352
Extrait 48 : Janice. « Mosque » – troisième mouvement de correction auprès de CH.....	352
Extrait 49 : Janice. « Mosque » – troisième mouvement de correction différé auprès de SG.....	354
Extrait 50 : Janice. « English during holidays » – encouragement, absence de correction et correction implicite lors du troisième mouvement auprès de CN et FD.....	355
Extrait 51 : Janice. « Mosque » – encouragement lors du troisième mouvement auprès de CN.....	356
Extrait 52 : Janice. « Personal space » – exigence moindre auprès de SG.....	359
Extrait 53 : Janice. « Mosque » – contrôle sur la prise de parole de CH.....	361
Extrait 54 : Janice. « Janice's holidays » – désaffiliation par rapport à CH.....	363
Extrait 55 : Janice. « English during holidays » – troisième mouvement suivi d'approfondissement.....	366
Extrait 56 : Janice. « Mosque » – troisième mouvement de développement.....	367
Extrait 57 : Janice. « Mosque » – troisième mouvement d'approfondissement.....	368
Extrait 58 : Janice. « Janice's holidays » – légitimation par Janice de son propre deuxième mouvement.....	370
Extrait 59 : Janice. « Mosque » – légitimation du propre rôle de participante en rebondissant sur des réponses d'une autre participante.....	371
Extrait 60 : Janice. « Food and talk » – légitimation du propre rôle de participante en fonction de l'appartenance à une communauté.....	372
Extrait 61 : Janice. « Janice's holidays » – prise du rôle de participante et légitimation du rire.....	373
Extrait 62 : Janice. « Mosque » – alternance entre participante et facilitatrice et légitimation du rire.....	374
Extrait 63 : Janice. « Food and talk » – rôle de participante, formatage et légitimation du rire.....	376
Extrait 64 : Richard. « Phobia » – présentation du propre vécu comme exemplification et facilitation.....	384
Extrait 65 : Richard. « REM » – présentation du propre vécu comme exemplification.....	386
Extrait 66 : Richard. « Awake, dictionary, breakfast » – présentation de soi et motivation.....	387
Extrait 67 : Richard. « Eternal grammar lessons » : – auto-dérision lors de la présentation de soi.....	388
Extrait 68 : Richard. « Sleepwalkers and sleeptalkers » – le rire des participants comme attente interactionnelle légitime.....	390
Extrait 69 : Richard. « Explicit dream » – le non-dit comme orientation vers le rire.....	392
Extrait 70 : Richard. « Sleepwalkers and sleeptalkers » – exploitation du vécu des apprenants comme exemplification.....	394
Extrait 71 : Richard. « Roll call » – exploitation du vécu des participants et hétéro-dérision.....	396
Extrait 72 : Richard. « Recurrent dream » – sollicitation du vécu et résistance d'un participant.....	396

Extrait 73 : Richard. « Remember to breathe » – troisième mouvement non canonique.....	398
Extrait 74 : Richard. « Awake, dictionary, breakfast » – troisième mouvement non canonique.....	399
Extrait 75 : Richard. « Horses and camels » – troisième mouvement et attribution d'une certaine image à un participant.....	400
Extrait 76 : Richard. « Doing hair » – troisième mouvement et attribution d'une certaine image à un participant.....	401
Extrait 77 : Richard. « Good to go for your dream » – création du vécu dans le vif de l'action enseignante.....	403
Extrait 78 : Richard. « Airline specialist » – troisième mouvement non canonique.....	404
Extrait 79 : Richard. « Philosopher's beard » – légitimation du rire en troisième mouvement.....	405
Extrait 80 : Marie-Fabienne. « Clip » – auto-désignation des participants et chevauchements.....	416
Extrait 81 : Marie-Fabienne. « Plans pour le weekend » – recours au vécu des participants.....	417
Extrait 82 : Marie-Fabienne. « Arrivée de MR » – prise du rôle de participante par Marie-Fabienne.....	418
Extrait 83 : Marie-Fabienne. « Correction » – désaffiliation par rapport à un participant.....	419
Extrait 84 : Marie-Fabienne. « Frère » - désaffiliation par le biais du non-dit.....	424
Extrait 85 : Marie-Fabienne. « Verbes pronominaux » – mise en attente de l'ordre institutionnel par le rire.....	429
Extrait 86 : Naomi. « Réflexions sur compréhension orale » – annonce d'une étape ultérieure.....	434
Extrait 87 : Naomi. « On s'écoute » – désignation de l'interlocutrice suivante par Naomi.....	434
Extrait 88 : Naomi. « On s'écoute » – gestion de l'accès à la parole.....	435
Extrait 89 : Naomi. « Briquet » – facilitatrice préventive.....	435
Extrait 90 : Naomi. « Réflexions autour du portable » – présentation d'un avis formulé comme non personnel.....	437
Extrait 91 : Naomi. « Téléphones portables : des réactions » – sollicitation de l'avis d'une participante.....	438
Extrait 92 : Naomi. « De et des » – fluctuation de l'ordre institutionnel.....	445
Extrait 93 : Cristóbal. « Fin de semana (14-04-08) » – sollicitation du vécu et désignation de l'interlocuteur suivant.....	453
Extrait 94 : Cristóbal. « Fin de semana (21-04-08) » – sollicitation du vécu des participants et désignation de l'interlocuteur suivant.....	454
Extrait 95 : Cristóbal. « Compra coche, romántico » – orientation vers le propre vécu.....	457
Extrait 96 : Cristóbal. « Fin de semana (14-04-08) » – propre vécu et auto-dérision.....	458
Extrait 97 : Cristóbal. « Kiwi, kilos » – propre vécu et auto-dérision.....	460
Extrait 98 : Cristóbal. « EG, lluvia y playa » – désaffiliation, remise en question du savoir-être d'une participante, légitimation du rire.....	463
Extrait 99 : Cristóbal. « Un día normal » – remise en question du savoir-être et orientation vers le rire.....	467
Extrait 100 : Marta. « La última de Woody Allen » – désignation de l'interlocuteur suivant.....	473
Extrait 101 : Marta. « Fumar, mentiroso » – troisième mouvement de remise en question.....	474
Extrait 102 : Marta. « Hábitos sueño bebé, fútbol, nietos » – troisième mouvement de remise en question.....	476
Extrait 103 : Marta. « Rollo, entonación » – remise en question du savoir-faire et légitimation du rire.....	478
Extrait 104 : Janice. « Personal space » – expression émotionnelle par la voix de l'enseignant.....	481
Extrait 105 : Marie-Fabienne. « Enfants et témoignages » – mouvement de contextualisation.....	482
Extrait 106 : Cristóbal. « EG, lluvia y playa » – mouvement de contextualisation et questions de découverte.....	483

Extrait 107 : Cristóbal. « Compra coche, romántico » – contextualisation suivie d'évaluation.....	484
Extrait 108 : Richard. « Scottish sushi » – évaluation après contextualisation et orientation vers le rire.....	484
Extrait 109 : Marta. « Batucada » – ouverture de séquence latérale.....	486

Index des tableaux.

Tableau 1 : Code de transcription.....	48
Tableau 2 : Les quatre types d'interaction en classe de L2 (adapté de van Lier, ibid. : 155-156)....	101
Tableau 3 : Huit travaux ayant recours à d'entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation.....	223
Tableau 4 : Synthèse des quatre terrains : Glasgow, Paris, Malaga et Almeria.....	265
Tableau 5 : Candence. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.....	279
Tableau 6 : Janice. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.....	281
Tableau 7 : Richard. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.....	283
Tableau 8 : Marie-Fabienne. Synthèse des verbalisation lors de l'entretien semi-directif.....	285
Tableau 9 : Naomi. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.....	287
Tableau 10 : Cristóbal. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.....	289
Tableau 11 : Marta. Synthèse des verbalisations lors de l'entretien semi-directif.....	290
Tableau 12 : Attitude envers l'enseignement.....	294
Tableau 13 : Théories personnelles, style, ambiance et relations avec les apprenants.....	301
Tableau 14 : Réactions des enseignants aux cinq rôles proposés – éducateur, personne, connaissance, ami, conseiller.....	304
Tableau 15 : Esquisse du style revendiqué par chacun des sept enseignants.....	310
Tableau 16 : Fréquence des 19 adjectifs définissant le style des 7 enseignants.....	311
Tableau 17 : Code de transcription.....	318

Index des figures.

Figure 1 : La planification identitaire de l'individu-acteur de Goffman.....	24
Figure 2 : La genèse de l'identité de Gergen.....	25
Figure 3 : Modèle des tensions entre soi selon Higgins.....	26
Figure 4 : Stabilité, adaptation et cohérence du soi de Markus et Kunda.....	28
Figure 5 : Le déterminisme du contexte sur l'individu.....	42
Figure 6 : Le dynamisme de l'interlangue.....	72
Figure 7 : La réparation et le maintien de l'intersubjectivité.....	102
Figure 8 : Parcours méthodologique de notre travail.....	235
Figure 9 : Dimension institutionnelle et style enseignant.....	308
Figure 10 : Janice : Schémas IRF emboîtés.....	357
Figure 11: Le rapport entre l'individu, le projet identitaire, le rôle et le contexte.....	490

Index des images.

Image 1 : Marie-Fabienne : désignation de NL et IG comme interlocuteurs suivants.....	122
Image 2 : Marie-Fabienne : désignation d'IG comme interlocuteur suivant.....	123
Image 3 : Marie-Fabienne : échange en aparté avec NL.....	124

Image 4 : Marie-Fabienne. Expression gestuelle de vraisemblable émotion.....	418
Image 5 : Marie-Fabienne : troisième mouvement de censure auprès de DM.....	420
Image 6 : Marie-Fabienne. Désaffiliation par des moyens gestuels.....	425
Image 7 : Marie-Fabienne. Désaffiliation par des moyens gestuels.....	425
Image 8 : Marie-Fabienne. Désaffiliation par des moyens gestuels.....	430
Image 9 : Marie-Fabienne. Désaffiliation par des moyens gestuels.....	430

Pour une analyse de la « présentation de soi » de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels et décisions interactionnelles.

Ce travail se situe à la croisée de la didactique des langues étrangères (L2), des sciences de l'éducation et de la psychologie sociale. L'hypothèse de départ porte sur la possibilité que des enseignants de L2 montrent, face aux apprenants et au cours d'une rencontre en classe de L2, des comportements allant au-delà de leurs fonctions institutionnelles d'organiser, faciliter et participer à la communication. Il est question de caractériser la manière dont des enseignants de L2 se représentent leur métier. Nous travaillons ainsi au courant des études sur la cognition des enseignants qui explorent leurs croyances hétéroclites. Nous avons d'abord observé des rencontres en classe de L2 en présentiel que nous avons ensuite analysées à la manière de l'analyse conversationnelle. Le recours à l'analyse conversationnelle nous a permis de déterminer la manière dont les participants co-construisent la rencontre en classe de L2. Certaines des pratiques repérées chez l'enseignant, telles que la désaffiliation, la légitimation du rire, ont été caractérisées comme des actions motivées par ses croyances. Enfin, le recours à des entretiens d'auto-confrontation a permis de confronter les enseignants avec leur propre pratique afin qu'ils la commentent selon leur logique et leur ressenti. Ce dispositif a rendu possible un dialogue entre le chercheur et les enseignants grâce auquel leur savoir-être enseignant a été caractérisé finement.

Mots clés : enseignement d'une langue étrangère ; interaction en classe de langue étrangère ; discours institutionnel ; cognition des enseignants ; savoir-être enseignant ; analyse conversationnelle.

Towards an analysis of L2 teachers' self: Teaching style, rapport and interactive decisions.

This work is at the crossroads of applied linguistics – namely foreign language (L2) teaching – education studies and social psychology. Its ultimate goal is to characterize the way in which L2 teachers represent their profession. This work draws on teachers' cognition studies in order to explore the heterogeneous beliefs of teachers. It also draws on conversation analysis (CA): the classroom observation conducted in four fields has produced recordings that have become L2 classroom transcripts. The use of CA has helped to determine the participants' attitude as they co-construct the situation in which they participate – namely a L2 classroom, which constitutes, in principle, an institutional setting. As regards the L2 teachers, the identification of certain practices – their disaffiliation, their choice of subject, their legitimation of laughter – indicates the possibility that they have made certain decisions according to the manner in which they co-manage the classroom situation, but also in relation to their own beliefs. Finally, we use recall-interviews, by means of which the teachers are confronted with their own practice; this may conduce to their characterising their own actions according to a certain pedagogical logic, but also according to their feelings.

By means of integrating these three sources of information a dialogue between the teachers and the researcher has become possible; this dialogue has allowed for a fine description of the teachers' teaching know-how.

Keywords: applied linguistics; foreign language classroom interaction; institutional talk; teachers' cognition; teachers' teaching know-how; conversation analysis.