



**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

Soutenu 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 L'ENSEIGNANT DE L2 :
Style revendiqué, aspects relationnels et décisions interactionnelles

Résumé

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

Resumen

JURY :

Francine CICUREL, Professeure des Universités, Paris III – Sorbonne Nouvelle, co-directrice
Daniel COSTE, Professeur des Universités, Paris III – Sorbonne Nouvelle
Jean-Marc DEWAELE, Professeur des Universités, Birkbeck College de Londres
Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur des Universités, Paris III – Sorbonne Nouvelle, Président
Elisabeth NONNON, Professeure des Universités, IUFM Nord Pas de Calais
Luci NUSSBAUM, Professeure des Universités, Universtat Autònoma de Barcelona
José Ignacio RIVAS FLORES, Professeur des Universités, Universidad de Málaga, co-directeur

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. » (Lahire, op. cit. : 66).

Lahire reconnaît, et assume, l'incapacité de toute analys(t)e 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 sans cesse en proie au gré de 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 paires.

Au cours de notre travail de thèse nous avons adhéré à une conception de l'individu comme ayant une identité complexe, dynamique, multiple et systémique. Nous sommes aussi de l'avis que, plus les contextes sociaux auxquels l'individu participe sont divers, plus il peut intégrer des facettes à son répertoire identitaire. Dans notre travail de thèse nous avons donc caractérisé l'identité de l'individu comme dynamique et sensible à l'influence de l'environnement. Quant à la participation de l'individu à des contextes sociaux, nous avons suggéré qu'elle implique l'élaboration d'un projet identitaire et l'adhésion à des rôles spécifiques. L'origine de ce projet identitaire de l'individu se trouverait 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 relèveraient d'une

dimension non observable, pourtant elles comporteraient une partie visible, les actions, celles que l'individu déploie face aux autres participants. Les rôles comme l'identité seraient ainsi conçus comme dynamiques et sensibles à l'influence de l'environnement, l'identité serait comprise comme un élément malléable et indivisible.

Du fait que l'existence sociale de l'individu 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 – voire un éventuel projet identitaire –, par sa manière de se représenter la situation à laquelle il participe, ainsi que par l'ordre sociale, voire les normes, régulant un contexte quelconque où l'individu peut agir ponctuellement. Au cours de notre thèse nous avons aussi adhéré à l'idée que la participation de l'individu à un contexte social donné puisse en effet être déterminée par le caractère de l'activité associée à ce contexte. Ainsi, nous nous sommes fait écho de l'existence de contextes dits institutionnels (Schegloff, 1992 ; Heritage, 2005), où les rôles seraient partiellement déterminés, voire limités, par la manière dont les participants se représentent l'activité qu'ils co-accomplissent dans ledit contexte – dit autrement, par la manière dont chaque participant s'oriente vers l'activité, ainsi que vers le reste des participants.

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 avoir une influence sur la capacité 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 car socialement conventionnés, soit sonder, avec le reste des participants, la souplesse de cet ordre social spécifique. 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 le discours s'organise, 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, l'interaction didactique (Cicurel, 2005) entre un enseignant de langue étrangère et un groupe d'apprenants sont des exemples de contextes partiellement déterminés par un ordre institutionnel.

La rencontre en classe de langue étrangère comme contexte institutionnel.

Une interaction peut donc être partiellement déterminée par le caractère institutionnel du contexte où celle-ci se déroule. Nous avons montré dans notre travail que cela demeure pertinent dans le contexte de la 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. Nous avons observé et analysé les comportements d'un groupe d'enseignants de L2 alors qu'ils participent à des rencontres avec des groupes d'apprenants en classes 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 est produit collectivement et collaborativement. C'est en communiquant que les participants définissent les règles de la communication.

La classe de L2 relève d'un caractère institutionnel, si bien qu'il est attendu qu'en tant que dispositif elle serve à faciliter l'apprentissage d'une L2 – en créant une ambiance qui optimise l'exposition à la L2, son expérimentation, ainsi que la communication dans cette L2. Ainsi, au cours d'une rencontre en classe de L2, des activités particulières sont mise en œuvre – souvent par l'enseignant – en vue de provoquer des occasions d'apprentissage chez les apprenants. La recherche en acquisition des langues (Cicurel et Véronique, 2002) nous informe aujourd'hui sur les manipulations de la L2 les plus à même de déclencher des processus cognitifs menant vers des modifications dans l'interlangue (Pallotti, 2005 ; Vasseur, 2005) des apprenants, et donc vers des occasions d'apprentissage. Grâce à la RAL, nous connaissons les éléments (input + instructions) et les pratiques discursives (négociation du sens) pouvant mener vers ces modifications éventuelles dans l'interlangue.

Certains auteurs caractérisent l'apprentissage comme une action située qui résulte d'une co-construction de sens accomplie par tous les participants à une interaction (Mondada et Pekarek Doehler, 2000), tandis que d'autres insistent sur l'importance que l'un des participants assure une médiation qui facilite l'engagement, donc l'apprentissage éventuel, du reste des participants (Bertin et Narcy-Combes, 2007). Les enseignements communicatifs 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 (ibid.). Ces enseignements prennent en compte les besoins, les capacités et les orientations personnelles des participants : les matériels responsables de provoquer l'interaction doivent être significatifs pour les utilisateurs. La communication que mettent en place les enseignements communicatif et par tâches, censée favoriser l'apprentissage d'une L2, n'est pas conçue comme une activité linéaire, mais plutôt 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. 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. Ces trois aspects de la communication – négociation, médiation, et maintien d'une dimension pédagogique – renvoient vers la figure de l'enseignant qui, de par ses rôles canoniques, assure la mise en œuvre de pratiques censées favoriser un apprentissage.

Dans notre travail, nous avons décrit et analysé des situations d'apprentissage dans des milieux universitaires exogènes : les participants apprenants, de jeunes adultes, étudiants étrangers dans des universités européennes¹, suivaient des formations pour apprendre la langue vernaculaire du pays². C'est dans le cadre d'une rencontre « en classe » – un apprentissage guidé et institutionnalisé – que ces processus d'enseignement et d'apprentissage se sont matérialisés. Nos analyses ont porté sur les échanges oraux en présentiel entre des enseignants et des groupes d'apprenants. Ils ont participé, tous, à des rencontres en classe qui supposaient l'existence d'un objectif préalable et institutionnel, favoriser l'apprentissage d'une L2. Nous avons constaté que ces participants s'orientaient assez systématiquement vers une activité de réflexion collective sur des éléments spécifiques de la L2. Cette réflexion était encadrée par l'enseignant qui gérait l'accès à la prise de parole, décidait du thème sur lequel porte la communication et désignait quel participant devait intervenir à chaque moment, ainsi que la nature, la durée et la pertinence de chaque éventuelle intervention. Il s'agissait donc d'une relation asymétrique, dans laquelle l'enseignant était, en principe, le seul à avoir le droit de s'auto-désigner interlocuteur suivant ; il était 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'organisait, dans le cadre de la rencontre en classe de L2, autour d'un schéma récurrent dit IRF – initiation-réponse-feedback ([Aguilar Río, 2010b](#)). Selon ce schéma, c'est l'enseignant qui 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).

Nous avons suggéré que la partie visible de l'institutionnalisation de la rencontre en classe de L2 se trouverait donc 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 sur des aspects de la L2 et de médiation entre les apprenants et ces aspects de la L2. L'enseignant est ainsi caractérisé

1 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.

2 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.

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. Ce rôle d'organisateur entraîne la prise de décisions de la part de l'enseignant avant la rencontre, mais aussi pendant celle-ci, dans le vif de l'interaction. Ces prises de décisions impliquent une certaine manière de se représenter ce que sont l'apprentissage et le contact avec les apprenants lors de la rencontre en classe, si bien que l'enseignant se positionne par rapport aux possibilités discursives et d'organisation qui s'ouvrent devant lui.

Par ailleurs, nous avons caractérisé l'enseignant comme un facilitateur responsable de veiller au maintien de l'intersubjectivité parmi les participants (Seedhouse, P., 2004). Cette 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. À la suite de nos observations, nous avons proposé que, 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 de 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, nous avons aussi proposé de caractériser l'enseignant comme participant à l'interaction qui collabore à la co-construction du sens en apportant de l'input, parfois en ayant recours à son propre vécu. Nous avons constaté que ce rôle d'animation dépasse parfois le strict encadrement de l'activité de réflexion sur la L2, si bien qu'il peut ponctuellement entraîner une certaine réification de l'enseignant même, alors que celui-ci présente des appréciations sur sa propre personne.

Or notre travail suggère qu'un enseignant de L2 articule, face aux apprenants et au cours de la rencontre en classe, plus que ce que dit la littérature en didactique de L2. Nous avons en effet suggéré que l'enseignant de L2 ne serait pas qu'un enseignant, si bien que sa capacité à agir dans le cadre de la rencontre en classe de L2 ne serait pas déterminée que par son identité d'enseignant. « Enseignant » ne serait donc que une facette qui peut être mobilisée parmi celles qui composent le répertoire identitaire complexes de l'individu-acteur multiple. Bien que la rencontre en classe de L2 relève d'un ordre institutionnel, nos observations ont suggéré qu'il y a des moments donc où les participants négocient des espaces discursifs qui ne correspondent pas aux objectifs habituellement reconnaissables comme 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 du contexte ont généré deux questions de recherche auxquelles notre travail a essayé de répondre. La première question porte sur le comportement des participants à la rencontre en classe et a été formulée 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 a donc porté sur les comportements que des enseignants rendent visibles, lors de la rencontre avec les apprenants, à travers leurs actions discursives et autres. La caractérisation de ces actions a permis d'explorer les manières dont sept enseignants de L2³ se représentent, d'une part, la situation en classe à laquelle ils ont participé avec les apprenants et, d'autre part, le savoir-être enseignant qu'ils ont mobilisé au cours de cette situation. Il a donc été question de repérer et de décrire les principes, les mécanismes et les stratégies qui ont permis aux enseignants observés de trouver et de donner du sens à leur action enseignante en matérialisant des actions discursives et autres au cours de la rencontre en classe et face aux apprenants.

L'enseignement comme action réfléchie et ressentie : la cognition des enseignants.

Nous avons proposé qu'il est lors de la rencontre en classe, face aux apprenants, que les fonctions associées aux trois rôles de l'enseignant se matérialisent dans des actions observables à finalité *a priori* pédagogique. La matérialisation de ces actions suppose la présence de schémas d'action stockés par les enseignants dans un répertoire intérieur ; ces schémas pré-définiraient l'action des enseignants en fonction de principes pédagogiques et autres (Breen et al., 2001).

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 :

- Les expériences préalables de l'enseignant en tant qu'apprenant⁴ (Borg, 2003 : 81).

3 Candence, Janice et Richard dans le premier terrain écossais. Naomi et Marie-Françoise dans le deuxième terrain, en France. Cristóbal et Marta dans les terrains trois et quatre, en Espagne.

4 Pour Freeman et Johnson (1998 : 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

- 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 (Breen et al., 2001 : 471 ; Freeman, 2002 : 7 ; Cambra Giné, 2003 : 44).
- La manière dont l'enseignant se représente le contact avec les apprenants au cours de la rencontre en classe (Freeman, 1993 : 489 ; Smith, 1996 : 208 ; Williams et Burden, 1997 : 52).

Ces non observables façonnent les actions observables de l'enseignant (Woods, 1996 : 117) : ils relèvent d'un domaine de recherche connu comme « cognition des enseignants » (Borg, 2009), ou encore « vie mentale des enseignants » (Freeman, 2002). Pour François Tochon (Tochon, 2000 : 130) il s'agit d'une recherche sur la « pensée » des enseignants, c'est-à-dire sur la 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. L'action enseignante peut ainsi être caractérisée comme une compétence cognitive complexe : en tant que telle, elle comporte la mobilisation 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. Cette mobilisation dépend partiellement de principes pédagogiques (Breen et al., 2001), compris 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 faciliter 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. En tant que processus mentaux non observables, ces principes, ces représentations et ces croyances se trouvent au-delà du champ d'observation directe du chercheur. La recherche autour de la cognition des enseignants se présente ainsi comme une voie qui revendique la valeur empirique de ces objets flous, ainsi que la pertinence de se donner des moyens de les interroger ; c'est en intégrant ces éléments moins saisissables, car moins matériels, que l'on peut aspirer à des descriptions de l'action enseignante d'autant plus fines et

conflit avec des perspectives sur l'enseignement proposées par les formateurs d'enseignants.

accomplies qu'elles intégreraient dans la caractérisation la voix et la vision des individus observés, les propres enseignants.

Or, cette voie de recherche soulève des problèmes méthodologiques importants. 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 sont mis en place afin de répertorier les représentations à la base des actions observées (Aguilar Río, 2011).

Méthodologie, parcours et perspectives de notre travail.

La tentative de Lahire (op. cit.) de caractériser l'individu-acteur semble une entreprise d'autant plus périlleuse que l'identité de celui-ci est bien plus complexe que la « simple » addition des personnes, 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 semblent être 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 notre travail s'est située 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. Les observations effectuées dans les quatre terrains où nous nous sommes rendu a produit des enregistrements audio et audio-visuels que nous avons retranscrits dans le détail (Baude, 2006). La première phase de notre analyse a consisté donc à étudier finement les transcriptions produites, et ce à la manière de l'analyse conversationnelle (Ten Have, 1999 ; (Seedhouse, 2004).

L'analyse conversationnelle permet de porter un regard non conditionné sur des données recueillies dans des situations de communication dites naturelles et spontanées, dont les conditions n'ont pas été déterminées au préalable par le chercheur. Les rencontres en classe de L2 que nous avons observées sont des situations naturelles et spontanées dans la mesure où nous n'avons donné aucune consigne aux participants. Notre recours à l'analyse conversationnelle nous a permis de caractériser d'abord les comportements montrés par tous les participants, en l'occurrence leur attitude et leur responsabilité dans le façonnement des échanges. En effet, nous avons tâché de reproduire la perspective éémique (Ten Have, 1999) des participants en déterminant leur responsabilité dans la co-construction des interactions analysées ; notre projet de reconstituer cette responsabilité s'est traduit par notre attention aux orientations des participants par rapport actions immédiatement antérieures du reste des participants – il importait de caractériser les actions qui ont été déployées, ainsi que la manière dont elles ont été déployées. Puis, nous nous sommes focalisé particulièrement sur la manière dont l'enseignant a réagi aux actions des autres participants – les apprenants. Le regard que nous avons porté sur ces interactions nous a permis de repérer des situations où l'ordre institutionnel semble avoir été interrompu, si bien que les participants ont cessé momentanément de s'orienter vers une réflexion collective portant sur des aspects de la L2.

La fonction originale de l'analyse conversationnelle est de déterminer les aspects systématiques et récurrents observables dans les actions que déploient les participants à une interaction lorsqu'ils co-construisent du sens socialement. Or, l'analyse conversationnelle 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 (Heritage, 1995 : 398-399). Nous assumons ainsi le regard conditionné que nous avons porté sur nos données. En effet, notre regard conditionné a entraîné une attention particulière aux actions déployées par l'enseignant lors de la situation, *a priori* institutionnelle, de la rencontre en classe. Nous nous sommes intéressé à ce que les enseignants ont traité comme des occasions de *faire cours* – ce qui comporte l'observance de l'ordre institutionnel *a priori* – ainsi qu'à ce qu'ils ont traité comme des occasions de *faire autrement*, voire de s'orienter vers des comportements, des fonctions et des rôles non strictement institutionnels – ce qui comporte 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 (Seedhouse, 2004 : 24-25).

Nous avons ensuite caractérisé les pratiques observées chez les enseignants en tant qu'actions 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 (Juan, 1999 : 107-112). Ces entretiens nous ont permis d'établir un dialogue (Freeman, 2002) avec chaque enseignant à travers lequel nous avons dressé 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. 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 a permis de suggérer des liens entre les principes et les actions.

Enfin, afin d'essayer de caractériser des divergences relevées entre les pratiques observées et les principes revendiqués par les enseignants, nous avons proposé à chaque enseignants un entretien d'auto-confrontation (Cahour, 2006 ; Aguilar Río, 2011). L'auto-confrontation a servi à établir un dialogue avec les enseignants au cours duquel ils sont devenus des analystes chargés, à notre demande, de produire des verbalisations sur leur propre pratique à l'appui des enregistrements audio et vidéo des observations réalisées et des transcriptions que nous leur avons montrés – des données primaires et secondaires (Baude, 2006). Ainsi, nous avons conçu l'auto-confrontation comme un outil collaboratif, si bien qu'il permet à l'analyste et à l'enseignant-informateur de dialoguer 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. Pour nous, le but a été de caractériser des actions motivées. 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 déterminé, ne serait-ce que partiellement, le comportement observé chez l'enseignant.

L'auto-confrontation s'est révélée 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. Ainsi, certaines des verbalisations produites par les enseignants lors de l'auto-confrontation ont suggéré 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.

Grâce à ce dispositif de recueil et de co-construction de données 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, parmi certains de ces principes. Notre proposition de mise en dialogue des principes de chaque enseignant avec les actions qu'ils ont déployées au cours de la rencontre en classe de L2 n'a pas cherché pas à prouver que les enseignants se contredisent, mais plutôt à élargir la caractérisation de l'identité complexe et multiple qu'ils ont mobilisé lors de l'interaction avec les apprenants au cours de la rencontre en classe. Nous avons ainsi essayé de décrire la façon dont l'interaction avec les participants lors de la rencontre en classe de L2 était gérée⁵, et ce en fonction d'une série de principes extraits du discours de chaque enseignant, ainsi que du discours qu'ils ont verbalisé sur leurs propres actions : il y a eu le *faire*, le *dire*, et le *dire sur le* (propre) *faire*.

À travers la mise en dialogue des pratiques observées et des principes revendiqués nous avons en définitive 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. Notre objectif n'a pas été de garantir le rétablissement de vérités absolues. Nous avons tâché de caractériser le comportement des 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.

Découvertes.

Nos observations ont suggéré qu'il y a des moments au cours de la rencontre en classe de L2 où l'interaction institutionnelle est interrompue – car la réflexion collective encadrée sur des aspects de la L2 est momentanément arrêtée – si bien que les participants négocieraient des espaces, des rôles et des droits discursifs qui ne correspondraient pas à ceux habituellement associés avec 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 sens ; ce n'est qu'un passage ponctuel vers un autre ordre où

⁵ Dit autrement, la part de responsabilité de l'enseignant dans la gestion de l'interaction.

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 de 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 pertinents⁶.

L'espace discursif que co-construisent les participants à la rencontre en classe de L2 est peuplé par des identités autres que celles d'enseignant et d'apprenant attendues, reconnues et encouragées par l'institution. Ces autres identités non strictement institutionnelles ont une fonction relationnelle (cf. Richards, 2006). La gestion, par l'enseignant, des interactions parmi les participants à la rencontre en classe de L2, d'une part, et, d'autre part, ses réactions aux actions ponctuelles déployées par les apprenants participants sont les deux chantiers majeurs de notre recherche ; nos observations ont montré 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 différentes des trois rôles institutionnelles – organisateur, facilitateur et participant – 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 IRF, les apprenants s'auto-désignent parfois en tant qu'interlocuteur suivant (McHoul, 1978) – peuvent ainsi être ponctuellement légitimés.

Dans notre analyse des interactions entre les sept enseignants observés et les sept groupes d'apprenants respectifs, nous avons proposé le troisième mouvement de l'échange ternaire comme la matérialisation d'un compromis entre la manière personnelle et située de chaque enseignant de se représenter le contexte immédiat auquel il participe – son comportement – et sa compréhension particulière de son rôle, de ses fonctions et de ses actions institutionnelles, fondés sur des principes pédagogiques et personnels. Nos analyses ont montré que les actions déployées par les enseignants lors du troisième mouvement⁷ ont donné 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 Río, 2010a](#)), la légitimation du rire ([Aguilar Río, 2009](#)), l'ouverture vers des séquences latérales (Jefferson, 1972), ou bien le respect et le maintien d'un vraisemblable plan

6 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.).

7 Selon Cullen (Cullen, R., 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.

préalable.

Résultats : synthèse des trois études de cas (enseignants Candence, Janice et Richard).

Trois des sept enseignants observés ont fait l'objet d'une analyse approfondie. Cette analyse a donné lieu à trois études de cas. Il s'agit des enseignants Candence, Janice et Richard, que nous avons observés dans notre premier terrain, l'Écosse.

L'analyse des actions que Candence a déployées au cours de la rencontre, ainsi que de son dire sur son faire, ont suggéré le poids de l'institution sur sa pratique : 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 face auquel nous l'avons observée 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 – les verbalisations qu'elle a produites au cours de l'entretien d'auto-confrontation – s'est rapproché de la caractérisation d'une pratique enseignante raisonnée et ressentie en fonction d'un objectif institutionnel que Candence ne semble avoir jamais perdu de vue : faciliter 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.

Pour ce qui concerne Janice, nous avons observé des interactions co-construites par le biais de cycles plus courts, au fil desquels des occasions interactionnelles se sont créées qui ont été éventuellement saisies par les participants – notamment par Janice, lorsqu'elle a relancé un thème commun auprès de la totalité des participants, voire lorsqu'elle s'est auto-désignée interlocutrice suivante afin de se prononcer par rapport à un thème d'abord soumis au deuxième mouvement des participants. Ces occasions éventuellement 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 était de favoriser que des phénomènes tels que le rire soient légitimés sans perdre de vue pour autant la finalité institutionnelle de la rencontre – notamment aller au bout d'un travail censé faciliter que les participants atteignent le niveau requis afin qu'ils intègrent une formation supérieure à l'université. Les interactions observées dans le cadre des rencontres animées par Richard semblent avoir donné lieu à des aller-retours, parfois courts et rapides, par le biais desquels des séquences latérales ont été explorées, et dont la fonction aurait été de légitimer ponctuellement le rire, 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 matérialisé dans chaque étude de cas a été partiellement déterminé par les objectifs, en l'occurrence institutionnels, de chaque rencontre : nous avons observé Candence adhérer aux rôles d'organisatrice et de facilitatrice plus souvent qu'elle n'en a pris un 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 institutionnalisée. Pour ce qui concerne Janice, nous avons suggéré comment les actions qu'elle a déployées correspondaient efficacement à une formation dont les deux objectifs principaux elle a décrits comme le développement d'un réseau social et la facilitation de l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles permettant une certaine intégration dans le pays des participants ; or, 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 se serait matérialisé lors des observations que nous avons réalisées auprès de Janice.

Les études de cas de Candence, Janice et Richard ont servi à illustrer leur éventuelle orientation 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 : il existe des

actions qui demeurent institutionnelles – notamment la désaffiliation. 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.

Nos analyses ont montré que tous les enseignants ne se sont pas éloignés de l'ordre institutionnel en s'orientant vers la légitimation du rire ; la légitimation du rire n'a pas été le seul mécanisme de mise en attente de l'ordre institutionnel. 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 par le biais des actions qu'ils ont déployées. 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.

Enfin, à la suite de nos analyses nous avons proposé deux variables le long desquelles se définirait un continuum pouvant caractériser la prestation d'un enseignant de L2 :

- Un savoir-être enseignant bâti autour du contenu, fondamentalement accompli par le biais d'une adhésion aux rôles d'organisateur et de facilitateur ; cet enseignement favoriserait la réflexion sur la L2 et minimise l'orientation vers le rire ; les séquences latérales seraient possibles, elles rempliraient une fonction d'étape intermédiaire dans la poursuite d'un but ultérieur – qui relève souvent de l'activité de réflexion sur la L2.
- D'autre part, un savoir-être enseignant 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 serait constante, mais elle pourrait éventuellement être mise en attente par des séquences latérales qui portent sur des éléments personnels des participants ; ces séquences rempliraient une fonction d'exemplification ; elles pourraient donc servir l'activité de réflexion sur la L2 ; elles pourraient aussi la mettre temporairement en attente.

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. Il serait naïf de prétendre que les observations que nous avons réalisées auprès des sept enseignants de notre corpus nous autorisent à prononcer des conclusions ayant une 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.

Commentaires finaux et applications.

La participation de l'individu-acteur multiple à la rencontre en classe de L2 en qualité d'enseignant n'entraîne le gel de sa richesse identitaire ni ne garantit la prévalence d'une ligne de conduite satisfaisant un ensemble d'attentes institutionnels. Comme Lahire (1998 : 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. »

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 ont été mises en perspective avec leurs actions observables et situées. L'hypothèse qui a guidé la problématisation de notre objet

de recherche relève de notre adhésion à une conception multiple de l'individu. 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 institutionnels. 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.

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. 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 qu'un échange parmi ou 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 – pourvu qu'il en existe une – ne garantit ni des enseignants ni des enseignements homogènes, encore moins identiques : 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 à l'afin la manière de faire, voire la manière de faire faire. 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 rencontre⁸.

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,

8 Le « style » d'enseignant dont parle Cicurel (2005).

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. 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 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.

Ainsi, tous les enseignants que nous avons 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.

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 élément 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.

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 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 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 chercheurs adhèrent à cette proposition méthodologique (cf. Pomerantz, 2005). 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. 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 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. 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. L'analyse collaborative de cette parole suggère :

- que le savoir des enseignants sur leur propre pratique 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 ce savoir sur la propre pratique 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 (Cicurel et Véronique, 2002) 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.

Références.

Aguilar Río J. I. « Adult task-based and communicative L2 teaching and L2 teachers' search for complicity: R, a case study ». *Porta Linguarum*. 2009,. Vol. 12, p. 75-89.

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. « Schéma IRF et interaction didactique en classe de L2 : le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante. ». 2010b. Disponible sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00525887/fr/> (consulté le 20 avril 2011)

Aguilar Río J. I. « L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques ». In : V. Bigot et L. Cadet (éds.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions, 2011a. p. 61-73.

Baude, O. *Corpus Oraux : Guide des bonnes pratiques 2006*. [s.l.] : CNRS, 2006. Disponible sur :

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.

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. « Language teacher cognition ». In : J. C. Richards et A. Burns (eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009, p. 163-171.

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Olliver, M. & Thwaite, A. « Making Sense of Language

- Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices ». *Applied Linguistics*. 2001,. Vol. 22, n°4, p. 470-501.
- 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.
- Channouf, A. *Les influences inconscientes : de l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin, 2004.
- Cicurel, F., D. Véronique. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2002.
- Cicurel, F. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*. 2005,. Vol. 167, p. 145-164.
- Cullen, R. « Supportive teacher talk: the importance of the F-move ». *ELT Journal*. 2002,. Vol. 56, n°2, p. 117-127.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. « Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education ». *TESOL Quarterly*. 1998,. Vol. 32, n°3, p. 397-417.
- 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. « Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. ». *Teaching and Teacher Education*. 1993,. Vol. 9, n°5/6, p. 485-497.
- Heritage, J. « Conversation Analysis and Institutional Talk ». In : Fitch, K. & Sanders, R. (eds.). *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah : Routledge, 2005. p. 103-147. Disponible sur :
- Heritage, J. « Conversation Analysis: Methodological Aspects ». In : U. M. Quasthoff (éd.). *Aspects of Oral Communication*. Berlin, New York : Walter de Gruyter, 1995, p. 391-418.
- Jefferson, G. « Side sequences ». In : D. N. Sudnow (éd.). *Studies in social interaction*. New York : Free Press, 1972, p. 294-338.
- Juan, S. *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : exploration critique des techniques*. Paris : PUF, 1999.
- Lahire, B. *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 1998.
- McHoul, A. « The organization of turns at formal talk in the classroom ». *Language in Society*. 1978,. Vol. 7, n°2, p. 183-213.
- Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. *Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne] , Vol. 12 2000. Mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 20 avril 2011. URL : <http://aile.revues.org/947>
- Pallotti G. « Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 2005,. Vol. n°22, p. 102-130.

- Pomerantz A. « Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices ». In : H. T. Molder et J. Potter (éds.). *Conversation and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. p. 93-113.
- Richards K. « 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation ». *Applied Linguistics*. 2006,. Vol. 27, n°1, p. 51-77.
- Schegloff E. « On talk and its institutional occasions ». In : P. Drew et J. Heritage (éds.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. p. 101-134.
- Seedhouse, P. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford : Blackwell, 2004.
- Smith, D. B. « Teacher decision making in the adult ESL classroom ». In : D. Freeman et J. C. Richards (éds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. p. 197-216.
- Ten Have, P. *Doing Conversational Analysis: A Practical Guide*. London : Sage, 1999.
- Tochon, F. « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue Française de Pédagogie*. 2000,. Vol. 133, p. 129-157.
- Van Lier, L. *The Classroom and the Language Learner*. Essex : Longman, 1988.
- Vasseur, M.-T. *Rencontres de langues*. Paris : Didier, 2005. 303 p.
- Williams, M. et Burden, R. L. *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
- Woods, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

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.