

Troisième partie : l'enseignant selon l'enseignant

1. Le choix d'une méthodologie

On peut affirmer sans peur de se tromper qu'avoir accès aux conceptions pédagogiques profondes d'un enseignant est une tâche forte difficile¹⁶¹, d'autant plus qu'une formation principalement linguistique ne servirait que de façon plutôt limitée à les faire remonter. Ceci a été pourtant l'objectif que je me suis fixé : en tant que linguiste de formation aidé de l'analyse des entretiens avec les enseignants et des interactions comme outils de recherche.

À travers l'analyse de séquences de classe¹⁶², j'ai essayé de dégager des situations où les actions des enseignants pourraient refléter des tensions qui montreraient une cohabitation possible entre plusieurs moi collectifs. J'ai aussi mené des entretiens, qui ont été articulés autour d'un guide thématique qui sera présenté en détail plus tard.

L'analyse des données des entretiens avec les enseignants et celle des séquences de cours ne peut être menée de façon similaire, j'ai cependant considéré ces deux modalités pertinentes pour mon analyse dans la mesure où elles permettaient de recueillir des informations avec lesquelles contraster mes hypothèses. Autant les informations semblent défiler de manière presque ordonnée dans l'entretien¹⁶³, autant le risque pour l'observateur de trop laisser sa subjectivité percer les données devient important lorsqu'il s'agit d'interpréter les séquences de classe¹⁶⁴.

¹⁶¹ Autant on semble ne pas pouvoir connaître grande chose du moi personnel d'un individu-acteur, à travers l'observation, autant ses possibilités – de l'observation – semblent plus importantes en ce qui concerne l'analyse des moi collectifs du même individu.

¹⁶² Les détails du corpus constitué, les transcriptions complètes des séquences de ce corpus, ainsi que les transcriptions des entretiens avec les enseignants se trouvent dans les annexes.

¹⁶³ Je ne veut pas dire par ceci que le discours de l'interviewé est toujours cohérent ou parfaitement bien structuré lors d'un entretien. Cependant, le fait que pendant l'entretien un dialogue s'instaure entre quelqu'un qui veut connaître quelque chose de spécifique sur un sujet et quelqu'un potentiellement capable d'en donner des informations semble rendre possibles des énoncés plus pertinents ainsi que plus fréquents.

¹⁶⁴ Cf. 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 », n° spécial, juillet 2005, p. 49

Afin de pouvoir contraster mes hypothèses de départ avec des données empiriques j'ai construit un corpus¹⁶⁵ d'observations de classe qui rassemble des séances des trois enseignants observés¹⁶⁶. Cette démarche relève d'une certaine ethnométhodologie, en raison du fait que je n'aie participé que comme observateur indirect.

Dans le but de réduire l'expression de ma propre subjectivité¹⁶⁷, j'ai choisi de présenter d'abord les idées de chacun des trois enseignants interviewés par rapport à son métier ainsi qu'à son statut en tant qu'enseignant d'une langue étrangère. Je n'ai utilisé les séquences de classe qu'afin d'appuyer ou de contraster les informations recueillies dans les entretiens¹⁶⁸ avec mes interprétations : j'ai essayé de contraster ce que les enseignants disent dans le contexte de l'entretien avec ce qu'ils font lors d'un cours.

2. Analyse des entretiens avec les enseignants

Les trois séries d'extraits d'entretiens qui suivent ont eu lieu sur trois jours différents. Le premier entretien a eu lieu avec *E*, enseignant d'espagnol, le sept avril 2006 ; ensuite *A*, enseignant d'anglais, le quatorze avril 2006 ; finalement *A*₂, enseignant d'anglais le cinq mai 2006. Aucun des enregistrements n'a eu lieu dans les locaux de l'ASPLEF, où les séances de classe ont été enregistrées. C'est *E* qui a choisi l'emplacement pour son entretien – un café dans le XI^e arrondissement, près de chez-elle –, tandis que les deux autres entretiens, avec *A* et *A*₂, ont eu lieu dans un café de mon choix dans le quartier du Temple, près de l'ASPLEF.

Le but de ces entretiens n'était pas de faire réfléchir les enseignants sur les séances enregistrées¹⁶⁹. Il ne s'agissait donc pas d'entretiens d'auto-confrontation, mais plutôt de faire remonter leurs propres idées à propos de l'enseignement, et du métier d'enseignant d'une L2.

Un guide d'entretien a été élaboré contenant des idées que j'ai essayées d'aborder avec chaque enseignant. Voici une reproduction du guide employé :

¹⁶⁵ Les détails de création de ce corpus se trouvent dans les annexes.

¹⁶⁶ L'enseignante *E*, de langue espagnole, l'enseignant *A*, de langue anglaise, et l'enseignant *A*₂, de langue anglaise aussi.

¹⁶⁷ Autrement dit : étant soucieux de garder mon recul épistémologique, et dans le but de réduire le risque de présenter des séquences dont les interprétations pourraient être forcées.

¹⁶⁸ La transcription de ce corpus ayant été terminée vers le mois d'avril, je n'ai pas eu le temps d'analyser en profondeur les quatre heures et demi enregistrées. Ce corpus reste une source importante de données à exploiter lors d'une thèse.

¹⁶⁹ Deux mois s'étaient écoulés depuis

- Biographie personnelle (dont les sous-thèmes : décision de devenir enseignant, des enseignants qui les ont influencé et pourquoi)
- Les rôles d'un enseignant, ses obligations vis-à-vis des apprenants
- Ce que fait qu'une classe soit (non) réussie : la (in)satisfaction dans le métier d'enseignant
- La classe de L2 comme scène, l'enseignement comme actuation
- La crédibilité de l'enseignant (l'enseignant, à travers quels moyens peut-t-il donner une image dont le décodage de l'auditoire – stéréotypes – correspondrait aux rôles auxquels qu'il adhère ?)
- Y a-t-il la conscience d'une présentation de soi particulière face aux élèves ?

J'ai tâché de rapprocher ces entretiens du modèle semi-directif : chaque informateur a été considéré comme un individu potentiellement capable de « condenser une grande partie du sens d'un phénomène social donné »¹⁷⁰ – en l'occurrence, l'image que l'enseignant d'une L2 se fait de lui-même et de son propre métier. Par ailleurs, je cherchais à ce que les enseignants servent, à travers leur propre avis, d'élément rendant possible une atténuation de mes propres interprétations des séances de classe enregistrées, probablement biaisées par mes intuitions de départ¹⁷¹.

Au début des entretiens, une consigne du type « je voudrais aujourd'hui connaître un peu mieux tes idées à propos de l'enseignement » a été donnée à chaque interviewé. D'autres consignes leur ont été données au fur et à mesure que les thèmes du guide étaient abordés – « Pourrais-tu me dire pourquoi tu as décidé de devenir enseignant ? », « Pourrais-tu me dire quels sont les responsabilités d'un enseignant vis-à-vis des apprenants ? », « Pourrais-tu me dire ce que tu ressens quand tu es face aux apprenants ? », « Pourrais-tu me dire quand est-ce que tu considères que ton cours est réussi/non réussi ? », « Pourrais-tu me décrire tes relations avec les apprenants ? ».

Dans la mesure du possible, les entretiens ont été conduits dans la langue maternelle de l'enseignant : l'espagnol dans le cas de *E* et l'anglais dans le cas de *A*₂. Quant à *A*, compte tenu que l'anglais n'est pas sa langue maternelle et que sa maîtrise du français est excellente, l'entretien a été conduit en français.

¹⁷⁰ JUAN, S., *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : exploration critique des techniques*, Paris, PUF, 1999, p.107

¹⁷¹ BIGOT, *Loc. Cit.*, p. 49

En ce qui concerne l'entretien avec l'enseignant *E*, le fait que je partage avec elle l'espagnol comme langue maternelle a pu être à l'origine d'un relâchement lors de la conduite de l'entretien : des facteurs affectifs¹⁷² risquent d'avoir remonté dont je ne saurais pas bien mesurer l'influence : bien que tous les thèmes prévus dans le guide thématique aient été abordés, il se peut que j'aie été par moments trop dirigiste vis-à-vis du discours de *E*.

Quant à l'entretien avec l'enseignant *A₂*, je lui ai laissé choisir la langue, son choix ayant été l'anglais. Cela semble avoir biaisé l'entretien, du fait que je semble avoir fait des efforts pour lui montrer ma bonne maîtrise de sa langue maternelle. Cela m'a poussé parfois à trop élaborer mes questions, ce qui m'a mis dans une situation très dirigiste qui nous a éloignés souvent des thèmes de mon guide et qui risque d'avoir limité la qualité des réponses de *A₂*.

Il y a eu, dans les entretiens de *A* et de *A₂*, des coupures dont je ne me suis aperçu qu'en les écoutant lors du processus de transcription. Un problème technique avec le magnétophone utilisé est la cause la plus probable à laquelle je puisse penser comme étant à l'origine de ces coupures.

Voici, page suivante, un tableau comparatif des réponses¹⁷³ des trois enseignants aux six thèmes du guide. Les numéros qui suivent l'élément présenté correspondent à des extraits précis tirés de chaque entretien. Les extraits correspondant aux réponses des trois enseignants sont reproduits après le tableau avec des commentaires et des séquences de classe intercalées.

¹⁷² Dûs à la proximité de nos situations en France en tant que des « exilés volontaires », et à nos parcours professionnels et personnels parfois semblables.

¹⁷³ Ce sont de réponses résumées, et non pas les réponses originales données par les enseignants lors de l'entretien.

Enseignant Thème	E	A	A ₂
Biographie	<ul style="list-style-type: none"> - Première expérience comme enseignante en Espagne. Arrivée en France, n'ayant pas pu trouver un poste dans la communication, décide de continuer dans l'enseignement (1) - Aime l'enseignement pour des raisons différentes, dont le contact avec les gens (2) - Père professeur : grande considération pour les enseignants, respectés par la société (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Est devenu enseignant par conviction (1) - A toujours travaillé comme enseignant à part une déviation de quelques années sur un autre domaine (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne se considère pas enseignant, voulait juste avoir une expérience en tant que tel, intéressé par le contact avec les gens, intéressé par apprendre sur sa propre langue (2) - Aurait voulu être professeur de littérature dans les États-Unis (4) - Double influence : enseignant dominant à Paris (18) et enseignant en Allemagne (19)
Rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Apporter quelque chose aux gens et à la société : transmission des connaissances (4) - Transmission de connaissances utiles pour les apprenants (5), transmission claire (6), et active (7), présentation des contenus de manière très logique, bien expliquée (8) - Droit à l'erreur, droit à la rectification (9) - Bon sens relationnel (12) - Importance de l'humour (16) - Enseignant décide et choisi les contenus (17) - Il y a des limites : politique, religion, vie privée (18) - Prendre conscience de sa responsabilité, de sa capacité d'influencer les autres (20) - Enseignant dirige la classe et l'interaction (22) - Être critique avec soi-même, se responsabiliser de son cours (25) 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant dirige (9), planifie la leçon et en décide les contenus (10); dirige l'interaction (8), répond et s'adapte aux besoins des apprenants (3), improvise (11) - Planification et improvisation (10, 11) - L'enseignant peut s'adapter aux besoins des apprenants, faire ce qu'ils aiment faire (3) jusqu'à un certain point fixé par l'existence des limites (5). Ces limites sont dues au caractère de l'enseignant (6). - Le caractère est aussi le responsable de permettre à l'enseignant de jouer sur plusieurs registres (7). - Côtés technique : professionnalisme, compétences, connaissance du métier et de la langue cible (19) - Côté relationnel : pédagogie, transmission de la langue cible (20) 	<ul style="list-style-type: none"> - Deux types d'enseignant : dominant et séducteur, dans les deux cas le but est le même, faire travailler les apprenants. Le style dominant donne probablement de meilleurs résultats (1) - Enseignant comme animateur (6) - Arriver à provoquer des conversations en langue cible, faire parler les gens (8) - Arriver à faire que les apprenants fassent leurs devoirs, c'est en faisant les devoirs que l'on apprend une L2 (9) - Conducteur de la classe (10) - Choisir et planifier les contenus du cours (15)
Satisfaction	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfaite quand les apprenants rient, quand (<i>impression</i>) ils apprennent, quand elle réussit à transmettre des connaissances (23) - Insatisfaite quand (<i>impression</i>) pas claire, quand les apprenants semblent désintéressés (24) 	<ul style="list-style-type: none"> - Content quand les gens sont contents (4) - Création de matériaux comme source de satisfaction (14) et comme fardeau (15) - Monotonie comme source d'insatisfaction (16) 	<ul style="list-style-type: none"> - Arriver à provoquer la conversation en L2 (11) - Faire apprendre et profiter les élèves (14)

<p>Classe de L2 comme scène</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant modifie son discours en fonction des apprenants (10) - Enseignant acteur dans la mesure où il anime, il (se) présente de façon à provoquer l'intérêt, ce qu'il peut faire grâce à l'humour (11) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant s'adapte aux apprenants. Il modifie le contenu de sa présentation en fonction des apprenants devant lui (17) - L'arrivée de nouveaux apprenants donne une sensation de nouveauté à la classe, comme un nouveau public qui renouvelle les impressions de l'enseignant sur sa propre pratique (12) 	<ul style="list-style-type: none"> - Parler une langue étrangère est comme jouer dans une pièce de théâtre, comme changer d'identité (3) - Enseigner c'est comme être sur scène (5)
<p>Crédibilité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Part de l'enseignant. L'enseignant doit croire à ce qu'il est en train de faire afin de le rendre crédible aux autres (26) - Plus important que la crédibilité, la connaissance de son métier : une bonne connaissance rend crédible (27) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dépende de l'équilibre entre le côté technique et le côté relationnel (21) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dépende de la précision en L2, sa meilleure maîtrise lui donne une position d'autorité (13) - La maîtrise supérieure de l'enseignant en L2 conduit les apprenants à penser que son opinion est plus valable pour d'autres domaines, il est la dernière autorité (21)
<p>Présentation de soi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se montrer comme quelqu'un d'heureux (12) - Se montrer tel qu'elle est (13) - Se montrer comme quelqu'un d'accessible (14) - Se montrer comme quelqu'un de souple (15) - Se montrer comme quelqu'un neutre d'un point de vue politique et religieux : enseignant non politisé (19) - Incompatibilité relation enseignant-élève et relation intime (21) 	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'y a pas de changements face aux apprenants. L'enseignant reste toujours le même, tout ce qui change c'est la façon de s'adresser aux apprenants (18) - Il faut se montrer aux apprenants comme quelqu'un équilibré et de rigoureux (22) - Se montrer comme quelqu'un patient avec les personnes âgées (23) - Obligation de montrer des nouveautés face aux apprenants (13) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aime que les gens l'aiment, se montre comme quelqu'un de très agréable, de très sympathique (7) - Le cours se construit autour de lui, c'est lui le responsable du cours (12) - Donner des détails personnels et faire que les apprenants en donnent aussi comme manière de les intéresser à la conversation (16) - Se montrer comme quelqu'un intéressé par les détails des apprenants afin que les apprenants s'intéressent à la conversation (17) - L'enseignant ne peut pas essayer d'être ce qu'il n'est pas (20) - Se montre comme quelqu'un sûr de lui-même, même s'il ne l'est pas (22) - L'enseignant se joue soi-même, le « actor's studio » (23)

2.1. Enseignant A

- *Homme*
- *55 ans*
- *Nationalité non déclarée*
- *Enseignant de langue anglaise*
- *Environ 30 ans d'expérience dans l'enseignement*

L'analyse de l'entretien montre qu'il semble y avoir une certaine réserve chez A, qui semble préférer ne pas révéler certains détails personnels¹⁷⁴, tels que les raisons précises qui l'ont poussé à devenir enseignant de langues étrangères. Il reste vague dans ses explications et préfère laisser la responsabilité de ses choix à un certain déterminisme :

- | |
|---|
| (1) C'est par le biais des diplômes, parce que t'es formé dans un domaine, tu peux pas travailler dans un autre |
| (1) Si tu as un diplôme de médecine, tu vas pas faire l'architecture, etcetera, donc je suis linguiste |
| (1) Ben, heureusement, parce que si je faisais quelque chose qui ne me plaît pas, ça serait le malheur |

En ce qui concerne son parcours professionnel, il donne aussi l'impression de vouloir rester dans une certaine zone d'ombre :

- | |
|---|
| (2) Ben, oui ! J'ai commencé par là et je suis toujours prof |
| (2) Oui, toujours, moi j'ai un peu dévié pendant quelques années sur un autre domaine, si tu veux, mais enfin, bon, c'était toujours lié à l'enseignement |

A est conscient du besoin de s'adapter à son public, néanmoins il revendique sa propre idiosyncrasie. Il parle d'un « côté flou » – auquel il revient à plusieurs reprises – comme quelque chose qu'éventuellement l'enseignant doit arriver à maîtriser afin d'être capable de mener au bout cette adaptation. Surmonter le « côté flou » est le signe d'une bonne connaissance de son public, ce qui amène à une meilleure capacité d'adaptation :

- | |
|--|
| (3) Ben, je réponds à leurs besoins, c'est ça l'essentiel, de faire ce que les gens aiment faire, les écouter, et puis répondre à leurs besoins, mais à ta façon, bien sûr, parce qu'on peut répondre aux mêmes besoins de différentes manières, donc c'est ma façon personnelle qui, qui répond à leurs besoins |
| (3) Je m'adapte, donc finalement, être bon enseignant, ça veut dire, un bon enseignant, ça veut dire savoir s'adapter au public |
| (3) Ben, c'est le côté d'adaptabilité, comme j'ai dit tout à l'heure, tu dois t'adapter aux réactions, à l'ambiance, eh, aux possibilités de perception, il y a beaucoup de facteurs, eh ?, présents dans ton cours, tu dois (<i>interruption de l'enregistrement</i>), chercher le meilleur compromis (<i>interruption de l'enregistrement</i>), là c'est flou, tu peux pas le prévoir, c'est le domaine flou, d'accord ? |
| (10, 11) Avec un groupe que tu connais depuis longtemps, un groupe relativement, bon, que tu n'as, que tu rencontres la première fois, c'est le plus grand flou !, la première séance est la plus importante, c'est pour ça comme on dit, parce que c'est là que le flou étant très important, il faut que tu trouves, |

¹⁷⁴ Je ne connais pas au jour d'aujourd'hui la langue maternelle de A.

déjà pendant la première séance, eh, des réponses à certaines, certaines questions importantes, d'accord ?, et donc plus on va après, bon, tu t'ajustes déjà une première fois, une deuxième fois, etcetera, bon et le flou diminue après (*incompréhensible*) bon, il y a toujours un flou, mais avec le groupe X il y a plus aucun flou, parce que je sais d'avance ce qu'elles veulent ce que (*incompréhensible*) etcetera, donc, là ce n'est plus, si tu veux, côté prévision c'est beaucoup plus important que côté improvisation, spontanéité

Bien qu'il considère la capacité de s'adapter comme la marque d'un bon enseignant, A se montre en principe désintéressé, ou en tout cas peu concerné par l'image qu'il projette face à son public :

(4) Ben, comment je me perçois, je ne regarde pas dans une glace (« *glass* » en anglais), eh ?, je pense que, dès que les gens sont contents, je suis content, c'est tout

Or, lorsqu'il fait une analyse plus approfondie des relations avec les apprenants dans la classe, A parle de « limites » :

(5) Donc il y a aussi des limites, tu peux pas faire n'importe quoi

(5) Non, il y a des limites, c'est-à-dire, ce n'est pas que je laisse tomber comme ça du premier coup, mais je sais qu'est-ce que je peux faire, je fais de mon mieux

Ces limites seraient, d'après A, directement liées au caractère de l'enseignant, ce qui semblerait renforcer la revendication de sa propre idiosyncrasie dans la classe à laquelle il s'est référé auparavant

(6) Elles sont, elles sont, dans tout, parce que, c'est, c'est ton caractère qui est, étant ce qui est, ce qu'il est, tu peux pas répondre à cent pourcent, même à quatre-vingts pourcent à tout le monde, il y a toujours des gens qui sont très, qui ont aussi des idées très arrêtées, sur certaines choses, et bon, après moi, j'essaie de négocier, si c'est négociable, on peut s'adapter l'un à l'autre, mais si c'est pas négociable, c'est les limites

(6) Ben, c'est évident, c'est le caractère qui compte dans tout

(6) Oui, elles sont dues au caractère

(7) Oui, mais ça va de paire, parce que ta capacité de jouer sur plusieurs registres elle est donnée par ton caractère aussi, par ce que tu es profondément

A semble ainsi accepter, voire revendiquer, sa nature d'enseignant dirigiste : A se définit comme capable de s'adapter aux besoins des apprenants mais c'est à lui d'imposer les règles :

(8) Et donc, quand j'ai une discussion, je veux bien, mais que chacun déjà, qu'on parle du même sujet, qu'on parle pas de n'importe quoi, et que chacun s'exprime de manière, comment dire, sans monopoliser la parole, de manière modérée, qu'il exprime son idée, et qu'il donne aussi, la place aux autres dans un groupe

(9) je suis un peu dirigiste, si tu veux

(9) Donc je suis dirigiste, forcément, si quelqu'un aime un débat sur différents sujets à bâton rompu, et si les gens sont contents et si lui il est content, tant mieux pour lui, mais c'est pas ma façon d'agir

(10) Je sais toujours d'avance ce que je vais faire

(11) Donc il m'arrive d'improviser, mais bon, ça se passe bien, il y a l'expérience qui t'apprend aussi à improviser

Est-ce que se décrire comme un enseignant capable de s'adapter aux apprenants serait compatible avec la revendication d'une attitude dirigiste ? Est-ce que cela pourrait être à l'origine d'une tension entre des moi collectifs différents ? Voici, à cet égard, deux séquences¹⁷⁵ de classe qui semble valider la posture d'A concernant le besoin d'exercer un contrôle sur le discours de la classe tout en montrant un certain intérêt par les apprenants :

001	P	(début de la question non enregistré) de Paris à XXX ?
002	Virginie	Environ: + cent: ++ kilomètres
003	P	Cent kilomètres + vous prenez la VOITURE ou le train pour y aller?
004	Virginie	+ Je prends le train
005	P	Vous prenez + ok + ça vous prend combien de temps ?
006	Virginie	+ Ça me prend + une heure et + dix minutes
007	P	Dix minutes ++ ça a été le week-end, Joël ?
008	Joël	Euh + mmm + no + parce que j'ai été obligé de travailler + <u>J'ai donné</u>
009	P	<u>Vous travaillez</u> , le week-end
010	Joël	(semble montrer accord) mmm
011	P	Vous êtes obligé de travailler le week-end, ou c'est plutôt ce que vous avez décidé ?
012	Joël	No, c'est parce que je veux + je veux + prendre des congés
013	P	Aha, ok, <u>donc +</u>
014	Joël	<u>Et donc</u> je dois::
015	P	<u>Vous vous prenez à l'avance</u> pour les vacances
016	Joël	<u>XXX me prendre à l'avance</u> , ouis

L'enseignant discute avec les apprenants sur ce qu'ils ont fait récemment, probablement pendant le week-end. Il s'adresse à Virginie d'abord : deux réponses possibles sont proposées à l'apprenant à la question de l'enseignant. Ensuite, l'enseignant s'adresse à Joël : à nouveau, l'enseignant propose à l'apprenant deux réponses possibles à travers sa propre question.

Commentaires de cette séquence :

- *Étant donné que c'est le début de la séance, l'enseignant semble ressentir le besoin qu'il y ait un certain nombre d'échanges avant de démarrer ce qu'il a prévu pour la séance – en l'occurrence, réviser le vocabulaire et les expressions étudiés lors d'une séance précédente. S'agit-il de montrer aux élèves l'existence de l'enseignant en dehors de la classe, en tant que personne insérée dans un quotidien où les activités de week-end sont intéressantes ? Cela pourrait être le cas, pourtant, étant apparemment soucieux de démarrer l'activité de révision sans trop s'attarder, l'enseignant propose lui-même des réponses possibles – TP 003 et TP 011 – aux questions qu'il pose aux apprenants. Il semble qu'il ne veuille pas que ces échanges débordent en une vraie conversation, une conversation où il ne pourrait plus contrôler le discours des apprenants et assurer ainsi son moi collectif enseignant responsable de diriger les échanges dans le contexte*

¹⁷⁵ Cette séquence appartient à la première observation de l'enseignant A des annexes. Toutes les séquences ici présentées ont été traduites ; les originales se trouvent dans les annexes.

Voici la deuxième séquence :

- 044 P (d'une voix grave et basse) très bien + sa peau sent la VANILLE + *les jeux olympiques*
- 045 Am + les jeux + olympiques
- 046 P Prononciation
- 047 Am Jeux + Olympiques
- 048 P C'est pas + (/o'limpik/) but + (/oli/)
- 049 Am (/limpaik/)
- 050 Af (/limpik/) + (/o'limpik/)
- 051 Am (/o'limpik/)
- 052 P O-LYM-PIQUES (/o'limpik/)
- 053 François (étudiant retardataire arrive) Bonjour
- 054 P (Surpris, levant sa voix) Oh, Richard! + Vous êtes là ! + Vous êtes de retour ! (des rires parmi les élèves)
- 055 François Oui + je suis de retour !
- 056 P Parce que vous, vous + on m'av, on m'avait dit que vous seriez : + ailleurs + que vous iriez dans un autre COURS + dans un autre + GROUP de gens
- 057 François No + la semaine dernière j'étais allé au + CONCERT
- 058 P Ah!
- 059 François + Un concert de musique + et
- 060 P Aha + c'est pourquoi vous n'étiez pas là
- 061 François Ouis + et +
- 062 P Ok + ien + bienvenu
- 063 François + Le samedi je suis allé XXX
- 064 P SAMEDI + Vous êtes allé + où est-ce que vous êtes allé samedi ?
- 065 François Euh + *Comment on dit en anglais?* + remplacer (?)
- 066 P Vous aviez cours ? SAMEDI ?
- 067 François Ouis + samedi matin, ouis
- 068 P Oh! Samedi matin + d'accord + ok ++ c'était un cours de rattrapage, c'est ça ?
- 069 François Ouis:
- 070 P Bien + donc + euhh + oui + (des rires parmi les élèves)

Cette séquence a lieu une minute après l'antérieure : l'activité de révision est entamée lorsque François arrive. L'enseignant semble surpris, son discours semble hésitant : à l'arrivée de l'élève, l'enseignant dit « you come », alors que « you've come » aurait été plus approprié du point de vue de l'usage de la langue anglaise – TP 54.

Commentaires de cette séquence :

- Ayant changé d'un moi collectif qui exprime et s'intéresse aux activités quotidiennes du week-end vers un moi collectif enseignant engagé dans une activité de révision de vocabulaire et de précision phonétique, l'enseignant semble du coup être déstabilisé face à l'arrivée d'un retardataire qui semble forcer l'enseignant, non seulement à laisser momentanément son moi collectif d'enseignant contrôleur, mais aussi à récupérer celui de personne qui s'intéresse aux activités du week-end des autres. Dix tours de paroles s'écoulent entre l'arrivée du retardataire, François, et la bienvenue que l'enseignant

lui donne – du TP 53 au TP 62. Cela pourrait signifier que, n'étant pas sûr de quel moi collectif déployer – peut être s'étant fait à l'idée que la séance allait se dérouler avec deux apprenants seulement –, l'enseignant n'arrive pas immédiatement à intégrer le retardataire dans le schéma de travail qu'il s'est fait pour la séance.

- De ce fait, les explications que l'apprenant donne pour justifier son absence lors de la dernière séance – TP 57 – ne semblent pas pouvoir être assimilées par l'enseignant, qui refuse de retourner au moi collectif à travers lequel il a posé des questions, plutôt phatiques, lors de la séquence précédente. Ainsi, l'enseignant reste dans son statut de contrôleur : il ne permet pas qu'il y ait un débordement vers une conversation naturelle où François aurait pu donner plus de détails sur le concert auquel il était allé, ou bien sur le cours auquel il a assisté samedi matin.

L'attitude quelque peu désintéressée que *A* montre par rapport à sa perception de lui-même (4) semble être invalidée par les idées qu'il présente en relation à l'enjeu de changer de public. Bien qu'il se considère comme directif, contrôleur et planificateur, il semble que *A* soit plus conscient qu'il ne le dit par rapport à l'image qu'il projette ; une image qui serait rafraîchie et renvoyée positivement vers lui par chaque nouveau groupe avec lequel il travaille. La création et la nouveauté sont ainsi perçues comme des aspects positifs dans la mesure où elles semblent renvoyer, à travers la perception d'autrui du moi collectif enseignant, une image positive pour l'individu :

(12) tu vois les nouveaux visages, ça te donne une impression que tu fais autre chose que ce que t'as déjà fait dans le passé, c'est peut-être subjectif, mais bon, ce que j'aime bien c'est justement, ce changement de public parce que t'as l'impression qu'à chaque fois c'est différent (*interruption de l'enregistrement*)

(14) Non !, c'est pas une frustration, au contraire, quand tu inventes quelque chose tu es content

Par contre, tout ce qui relève de la répétition est perçu par *A* comme quelque chose de négatif ; nous pourrions nous demander si cette perception négative correspondrait à un enseignant incapable de s'adapter aux besoins particuliers des apprenants ou si elle correspondrait plutôt à un moi collectif non enseignant dont le projet identitaire immédiat ne serait pas satisfaisant en raison d'une image donnée aux autres qui serait perçue par l'individu même comme répétitive et peu intéressante :

(13) Ben parce que t'es obligé de, d'apporter quelque chose de nouveau, tu peux pas refaire la même chose avec les mêmes gens à la même personne

(13) Mais t'es obligé de le faire quand même (*interruption de l'enregistrement*)

(13) Non, c'est pas une question de sécurité, c'est une question de se voir obligé, de faire autre chose

(15) mais c'est comme un fardeau, (*incompréhensible*) tu te sens obligé d'inventer quelque chose, alors que tu n'as plus envie, c'est comme si tu, bon, tu fais quelque chose depuis très, très longtemps

(16) Que ce que tu ferais naturellement, spontanément, si c'était une personne, un visage nouveau, alors que, sachant que tu as déjà fait l'horizon de tout ce que tu as pu faire (*incompréhensible*) dans les années précédentes, tu as l'horizon de, toutes les, tous les sujets possibles, tu es encore obligé, eh, de faire, d'inventer de choses nouvelles, de nouvelles choses

(16) Et c'est ça qui fait, donc ce n'est pas une question de frustration, c'est une question de, comme je dis, de fardeau

(16) (*Incompréhensible*) de fardeau, mais tu n'as pas envie, c'est un peu comme si tu, bon, si tu avais, j'sais pas, un parent qui est malade, que tu dois soigner tous les jours et, ça dure des années et des années, tu

le fais quand même, mais ça devient pénible

Je voudrais contraster cette idée de risque de monotonie dont *A* parle avec une troisième séquence¹⁷⁶ :

345	P	Qu'est-ce qu'une mouche ?
346	Virginie	C'est un + <i>bxxxxxx</i>
347	P	Oui (<i>François rit</i>) + c'est un insecte + donc, voici un blague de Charlie Chaplin, vous le connaissiez, vous, Charlie Chaplin
348	As	Oui
		Euh + c'était pendant une conférence de presse à Genève + Charlie Chaplin donnait une conférence de presse et il y avait une mouche: qui lui gênait tout le temps + elle volait autour de lui tout sans arrêt + et: lui: + il suivait simplement la mouche + et il a pris un bouquin + et il a attendu jusqu'à ce que la
349	P	mouche s'est posée devant lui + et donc finalement XXX s'est posée devant lui + IL A PRIS LE BOUQUIN + IL A REGARDÉ LA MOUCHE + et il a posé le bouquin sur la table + euh + XXX qui était à côté + lui a demandé + MAIS VOYONS, POURQUOI VOUS NE L'AVEZ PAS TUÉE ? + ET Charlie Chaplin lui a répondu + ben, ce n'était pas la MÊME MOUCHE
(15:00)		
350	As	(<i>Rires</i>)
351	P	Vous comprenez ?
352	As	Oui
353	P	C'est une blague
354	Am	Une plaisanterie ?
355	P	No
356	Am	No
357	P	Ce n'est pas une plaisanterie
358	As	(<i>Rires</i>)

Virginie a mélangé « flight » (vol) et « fly » (mouche), ce qui sert à l'enseignant pour raconter une anecdote – présentée par l'enseignant comme blague – censée avoir eu lieu lors d'une conférence de presse donnée par Charlie Chaplin. Avec une durée total de 44 secondes, le TP 349 est le plus long de toute la séquence.

Commentaires de cette séquence :

- *L'enseignant semble vouloir donner à son discours une allure de spontanéité et de détente en racontant une blague, ce qui paraît lui permettre un changement de registre. Nous pourrions peut-être considérer un changement du moi collectif, bien qu'ici, comme dans les deux séquences précédentes, la fonction de contrôle semble être très présente.*
- *Nous pourrions nous demander ce que l'enseignant cherche à transmettre aux apprenants en leur racontant une blague : s'agit-il de réaffirmer, grâce à l'humour, une image positive de lui-même vis-à-vis des apprenants ? De transmettre sa bonne maîtrise de la langue anglaise à travers le récit d'un extrait bien mémorisé qui lui permet de mieux se concentrer sur les aspects de prononciation de l'anglais ? De marquer une pause par rapport au rythme peut-être fatigant que l'activité de révision de vocabulaire impose ?*

¹⁷⁶ Correspondant à la deuxième observation de l'enseignant *A* qui se trouve dans les annexes.

Le contrôle sur le déroulement du cours échappe, donc, souvent à l'enseignant, dont l'actuation dépende des aléas qu'imposent les apprenants :

(17) C'est un peu comme, bon, eh, tu prends un acteur, qui connaît son texte, il te dit un acteur que tous les soirs, au théâtre, c'est autre chose, c'est plus la même chose, parce que c'est, donc le contenu est le même, mais la façon de le présenter, même, on peut changer quelques mots, quand on est acteur, forcément

(17) Donc ça dépend du public

A refuse à nouveau l'idée d'un changement de sa personne :

(18) Le, le, eh, pas ma personne, mon discours, mais je suis toujours le même, mais je veux dire que, la façon dont tu t'exprimes

Pourtant, il a insisté à plusieurs reprises sur la capacité d'adaptation (3) comme la marque d'un bon enseignant. Cette adaptation, de quoi s'agit-il ? Est-elle juste une adaptation du discours de l'enseignant, comme A a affirmé auparavant (17) ? Y a-t-il aussi une adaptation de la façon dont la personne se montre face à son public ? Serait-il possible une prise de conscience des moi collectifs ? Si c'est le cas, pourrait-elle amener vers leur éventuelle manipulation des moi collectifs, afin de les mettre au service de l'interaction didactique ?

Malgré l'idée d'intégrité que A semble vouloir défendre (4, 18), il semble accepter la possibilité que l'enseignant, capable de jouer sur plusieurs registres (7), adapte sa propre image en fonction des apprenants :

(22) il faut que les gens te, que les élèves te sentent comme quelqu'un de bien, d'équilibré dans ton mental, et qu'ils te perçoivent comme quelqu'un de rigoureux qui à la limite aussi permette beaucoup de choses, mais dans certaines limites, pas n'importe quoi, je dis bon, ça passe, mais pas au-delà de ça, donc il faut qu'il y ait un cadre, quelque part, il faut que tu les encadres

(23) Là, le problème peut être que les gens âgés sont trop lents, là ça te demande beaucoup de patience, parce que bon, il faut pas que tu te montres impatient, il faut que tu répètes la même chose trois fois ou dix fois si nécessaire (*fin de l'enregistrement*)

En ce qui concerne la crédibilité, elle dépendrait pour A d'un équilibre entre une bonne connaissance de la L2 et la capacité à la transmettre :

(19, 20) Ben, sur, sur ta connaissance, déjà de ton, de ton métier, sur les rapports (*interruption de l'enregistrement*), sur ton professionnalisme, premièrement, et puis le relationnel, les deux côtés ensemble

(19) Professionnalisme, voilà, c'est tout ce qui est technique, donc professionnalisme, j'appelle ça compétences, (20) deuxièmement le relationnel

(20) Et puis aussi de l'enseignement, de la façon dont tu l'enseignes, parce que la connaissance, tu peux très bien connaître l'anglais, mais avoir une mauvaise approche pédagogique et ça passe pas, ou puis à l'inverse

(21) C'est le professionnel, après, parce que tu peux être très bon professionnel, mais, tes relations sont mauvaises, ça va plonger aussi

(21) Ou l'inverse, inversement, tu peux être très bon à l'interrelation, mauvais professionnel, ça va pas marcher non plus, il faut les deux ensemble

Voici une dernière séquence¹⁷⁷ à travers laquelle illustrer l'idée de crédibilité que *A* défend :

001	P	Alors + il paraît + que + que + il y a + des pays + surtout + en AFRIQUE + il paraît que + que le + SYSTÈME + n'est pas assez efficace + par rapport aux + marchandise qu'il importent + et que + on importe de FAUSSES médecines à des pays africains + sans savoir qu'elles viennent de + de la Chine + ou + ou qu'elles ont été faites en Chine
002	Am	Hmm
003	P	Et elles XXX sont présentées comme ++ de vraies médecines + mais ELLES NE LE SONT PAS
004	Am	Hmm
005	P	D'accord ? + donc ça + il paraît + dépende des lois de chaque pays + en FRANCE + il est + euh: + pratiquement impossible que ça arrive parce que + euh: + tout ce que l'on importe + de + des autres pays + euh: + est VÉRIFIÉ
006	François	Ouais
(01:00)		
007	P	Et + XXX médecines en France + sont faites EN France + pour ne pas avoir à les importer + mais il y a des pays où les médecines sont importées + et donc + ils doivent faire très attention à bien les vérifier + s'ils ne vérifient pas comme il faut + alors il peut arriver ++ d'accord ? + vous êtes d'accord ?
008	François	Je connais + oui + un problème à Pékin + *escroc* (<i>rit</i>) + XXX + euh: + des gens qui font euh:
009	P	Esco? + qu'est-ce qu'un esco?
010	François	*Escroc* + (<i>rires</i>) *c'est:*
011	P	*Escroc*?
012	François	Ouais
013	P	*Escroquerie*? + *alors*
014	François	Ouais
015	P	Et bien + vous pouvez dire + euh: +
016	Af	Un méchant (<i>rires</i>)
017	P	Euh: + vous voulez dire + quelqu'un + c'est ça ? + <u>une personne</u>
018	François	<u>Ouais!</u>
019	P	On pourrait dire + euh + un malfaiteur + un malfaiteur + un malfaiteur un CANAILLE
020	François	Hmm
021	P	Un malfaiteur + qu'est-ce qu'il a fait ?
022	François	Euh + la + la façon de faire + un XXX
023	P	Un + un VOYOU + un voyou

L'enseignant propose un sujet de conversation : le commerce mondial de médecines illégales. Il le fait avec une certaine nonchalance, comme s'il s'agissait d'une information qu'il avait lue dans les journaux par hasard. Il cherche à provoquer l'opinion des apprenants. François, médecin¹⁷⁸, donne son avis.

¹⁷⁷ Cette séquence appartient à la deuxième observation de classe de l'enseignant *A*, contenue dans les annexes.

¹⁷⁸ Cette information n'est pas directement observable à partir de l'enregistrement, ni à partir de la transcription. C'est grâce à ma position à l'ASPLEF que j'ai eu connaissance de ce fait.

Commentaires de cette séquence :

- Bien qu'il semble vouloir montrer une attitude de non-expert – TP 001, TP 007 –, l'enseignant refuse d'abandonner sa position haute. Il contrôle, à travers le métalangage, l'intervention de François qui, en tant que médecin¹⁷⁹, pourrait être dans une position d'autorité par rapport à ce sujet particulier. Ce faisant, l'enseignant paraît s'assurer que l'échange ne débordera pas, qu'il restera dans l'anecdotique, ce qui lui permettra d'avancer selon ce qu'il a prévu dans son plan de cours : de cela semble dépendre la crédibilité de son moi enseignant.
- Ne s'étant peut-être pas aperçu de la position d'autorité de François, l'enseignant se concentre sur la forme des productions de celui-ci afin, peut-être, de le décourager de prendre une position haute qui pourrait faire perdre la face à l'enseignant – alors que François éprouve des difficultés évidentes à articuler de façon cohérente son discours.
- Dans cette séquence, il semblerait y avoir en principe un moi collectif intéressé par engager une conversation. Une tension se produirait aussitôt entre ce moi collectif à l'allure dialoguant et le moi collectif enseignant à nouveau qui doit assurer sa propre crédibilité vis-à-vis des apprenants en leur montrant sa bonne connaissance du lexique anglais. L'apparition du moi collectif enseignant semblerait fausser la véracité du moi collectif antérieur.

¹⁷⁹ J'ai eu connaissance de ce fait grâce à ma position d'assistant de direction à l'ASPLEF.

2.2. Enseignant *E*

- *Femme*
- *34 ans*
- *Espagnole*
- *Enseignant de langue espagnole*
- *Environ 10 ans d'expérience dans l'enseignement*

E décrit le parcours quelque peu accidentel qui l'a conduite à devenir enseignante d'espagnol en France :

(1) Parce que j'aime bien écrire, j'aime bien communiquer et donc après je suis retourné, je suis venue ici en France, eh, parce que je parlais le français et c'était une belle opportunité

(1) Et puis, après, j'ai pensé à la possibilité de donner des cours, de donner des cours d'espagnol, parce que je l'avais déjà fait et j'avais bien aimé, et, et en fait j'aime beaucoup

La possibilité de contact avec les gens et une certaine idée de prestige par rapport à la figure de l'enseignant semblent articuler la décision de *E* de travailler dans l'enseignement :

(2) j'aime bien, j'aime bien enseigner aux gens, j'aime bien parler avec eux, j'aime les faire parler, eh

(3) Oui, parce que j'ai toujours très apprécié l'enseignement et les enseignants, peut-être parce que mon père est prof et parce que je l'ai toujours vu enseigner, non ?, et parce qu'il est très intelligent, chez moi il y a des livres partout, et, eh, il est très cultivé, mon père, et donc peut-être à cause de ça, c'est une idée que je me suis faite des enseignants

(3) Quelqu'un qui est respecté par la société, disons, l'idée de, aussi (4) quelqu'un qui apporte, et qui a une fonction très importante dans la société, parce qu'enseigner et transmettre des connaissances est très important, pour les enfants, pour les gens

La responsabilité principale d'un enseignant pour *E* est de pouvoir se rendre utile aux apprenants, être capable de leur apporter quelque chose dont les apprenants puissent se servir dans leur quotidien. Il s'agit de la transmission d'un savoir qui doit être claire :

(4) Pour moi, le principal est d'apporter quelque chose, c'est-à-dire qu'ils puissent se servir de utiliser l'espagnol pour leur travail, dans la rue, ou n'importe quand, ça c'est pour moi l'idée principale, (5) apporter quelque chose qu'ils puissent utiliser, quelque chose d'utile, et que, et qu'ils puissent s'en servir, c'est-à-dire l'idée d'utilité, ce que je transmets, (6) doit être clair, ça c'est important aussi, le faire d'une façon claire, simple, d'une façon (7) aussi participative que possible, avec beaucoup de participation des élèves

(8) Pour moi, tout doit être très bien cogité, il faut qu'il y ait toujours une explication pour toutes les choses et, eh, en fait mon père m'a probablement influencé pour ça, et peut-être que quand j'enseigne je pense à lui et à ma famille

Malgré cet idéal de clarté, *E* revendique le droit de l'enseignant à se tromper, d'autant plus qu'elle considère sa responsabilité d'assumer les erreurs et les corriger à travers une attitude critique :

(9) Tout le monde se trompe, tu peux commencer le cours d'une façon, et te rendre compte après que ça va marche pas comme ça, ou tu penses que ça marche pas comme ça, et donc ce qui est bien dans la vie, non ?, c'est que tu peux rectifier, tu peux te dire, bon on va essayer autrement, je me suis trompé

(25) souvent tu fais un cours que tu penses qui est très bien, avec beaucoup d'activités, qui va bien marcher et que les gens vont accrocher, mais non, et après tu fais la même chose avec un autre groupe et c'est génial, et donc, je pense que ça dépende des gens, mais il faut aussi savoir s'adapter aux gens, c'est pas la même chose si tu travailles avec des groupes ou des gens différents, ça dépende d'un tas de choses, mais ça t'enrichi aussi, c'est ça que j'aime, ce que j'aime, c'est que tu apprends beaucoup grâce aux, aux cours, tu apprends à être critique avec toi-même, ça c'est très important pour être prof, être critique

E semble être consciente du fait que lorsqu'elle est devant les apprenants, il y a un va-et-vient d'images données ainsi que d'images perçues qui détermine et conditionne l'interaction dans la classe :

(10) j'imagine que lorsqu'on enseigne, de la même façon que lorsqu'on se dirige à un public, et ça j'en suis consciente parce que j'ai fait des études en communication, tu donnes une image de toi et peut-être que tu joues un rôle, mais c'est toujours toi, c'est-à-dire, tu n'est pas un vrai acteur qui a appris ses lignes et qui les dit comme si de rien n'était

(11) tu joues peut-être un rôle en cours, dans la mesure où tu animes, dans le sens d'animation, dans le sens de, peut-être, non ?, tu peux utiliser l'humour, peut-être, non ?, l'humour est quelque part lié avec la comédie, non ?, mais je pense que ce sont des recours dont tout le monde se sert, en fait

De ce fait, il semblerait y a voir chez *E* une certaine tension entre ce qui paraîtrait une tendance à l'empathie et une attitude de rigueur en tant qu'experte en la langue cible qu'elle enseigne. Voici une séquence¹⁸⁰ qui peut illustrer cette tension :

		On le met + au future + très bien + super + très bien ++ BON + et bien + puisque nous avons:: + nous avons + euh:: + étudié et corrigé déjà les exercices + nous allons faire ++ un peu de: + grammaire + aujourd'hui + nous allons faire + euh: + les + euh + les + la préposition par et la préposition pour (<i>léger brouhaha</i>)
065	P	
		(07:00)
066	Bénédicte	Ohhh
067	P	Quelle horreur, n'est-ce pas ? (<i>rit</i>) + non! (<i>léger brouhaha</i>) C'est la même chose qu'en français
068	Claudine	Est-ce qu'on va voir+ le
069	P	Les...?
070	Claudine	Le + subjonctif + aussi ?
071	P	Aujourd'hui:: + non + non, non, non
072	Bénédicte	(<i>Rit</i>)
073	P	Non, parce que ça serait
074	Claudine	Non + non + mais une autre fois (?) (<i>brouhaha</i>)
075	P	Ah oui, oui, oui, oui: + dans l'avenir oui
076	Claudine	C'est parce que (<i>rit</i>) + j'étudie + j'é + étudie ? + étudie ?
077	P	Hmm + très bien
078	Claudine	Une fois le présent + l'imparfait + le futur + le conditionnel
079	P	Est-ce que tu l'as étudié, le XXX (<i>brouhaha</i>) et toi, Jacqueline + le

¹⁸⁰ La séquence complète est incluse dans les annexes.

		subjonctif non plus (<i>s'adressant à Jacqueline</i>)
080	Jacqueline	Un petit peu + mais:
081	P	Et toi, Bénédicte + le subjonctif...
082	Bénédicte	Oui, mais:: + ouis, mais:: + je ne sais pas + je ne sais pas comment:: + je sais comment:: + l'utiliser + mais dès que je parle
083	P	<u>C'est difficile</u>
084	Bénédicte	<u>Je ne</u> + je n'arrive plus
(08:00)		
085	P	D'accord + bon, et bien on peut le voir la semaine prochaine (<i>les élèves approuvent</i>) le subjonctif + le problème est qu'on n'utilise de la même façon le subjonctif espagnol et le français + et donc + il faut + CONNAÎTRE LES RÈGLES (<i>les élèves approuvent</i>) mais:: + euh:: + même si ça paraît:: difficile + c'est pas tellement dur + il y a quelques:: euh + il y a quelques règles + qui permet de savoir quand il faut utiliser le subjonctif et quand il faut utiliser l'indicatif + *qui ::* euh: + en fait:: + ce n'est pas si difficile que ça, eh?
086	Claudine	Oui, mais en français + on n'utilise pas + on n'utilise pas le + l'imparfait de subjonctif
087	P	Bien sûr
088	Claudine	Passé
089	P	Bien sûr + c'est ça + la seule différence
090	Jacqueline	À la limite + pour: + pour la: littérature + mais: + <u>mais c'est:</u>
091	P	<u>Bien sûr</u>
092	Claudine	<u>Oui, oui + mais:</u>
093	Jacqueline	Très formel C'est très formel (<i>les élèves approuvent</i>) + bien sûr + la différence principale entre le subjonctif français et le subjonctif espagnol est + que + à chaque fois que nous parlons + d'une hypothèse: + de probabilités:: + de désirs:: + nous allons toujours utiliser le subjonctif + alors qu'en français ce n'est pas le cas + pas toujours (<i>les élèves approuvent</i>) + pour nous l'indicatif + nous utilisons l'indicatif lorsque nous parlons de quelque chose de RÉEL + quelque chose que l'on peut décrire, quelque chose qu'on voit, quelque chose qui EXISTE, qui a lieu + tandis que le subjonctif: + fait partie: + de tout ce qui est subjectif + d'accord ? +
(09:00)		
094	P	Et donc XXX en espagnol on fait très bien la différence + entre l'indicatif et le subjonctif (<i>les élèves approuvent</i>) + mais: euh:: + on va le voir:: euh: + la semaine prochaine + si vous voulez (<i>les élèves approuvent</i>) + nous allons commencer à le voir + parce que euh + c'est un peu long: (<i>les élèves approuvent</i>) + le subjonctif + donc on va le: + faire euh: + en plusieurs parties + ça serait inutile de le faire d'un coup (<i>rires</i>) + pour que XXX RIEN DU TOUT (<i>les élèves approuvent</i>) ça serait pas logique, n'est-ce pas ? + très bien + bon + donc aujourd'hui nous allons voir + les prépositions par et pour: + mais seulement: + les prépositions + sans: + parler du subjonctif + même si beaucoup d'elles + s'utilisent + parfois + avec + le subjonctif + d'accord ?
095	Af	Oui (<i>Elle distribue des feuilles parmi les apprenants</i>) Très bien + alors +
096	P	allons-y + celle-ci pour Bénédicte ++ ça + ça c'est pour + Jacqueline + et ça c'est pour Claudine
(10:00)		
096	P	Très bien +++ bon + donc + je sais + que: + qu'il y a des difficultés + parfois + lorsqu'on utilise le subjonctif (<i>les élèves approuvent</i>) + parce que: il est très similaire ++ et ce n'est pas facile

+ euh + de savoir: + quand est-ce qu'il faut mettre par et quand est-ce qu'il faut mettre pour + donc + nous allons voir + nous allons voir d'abord + nous allons lire + euh: + cette: partie + qui correspondrait à la grammaire ++ et: que va nous aider à savoir quand utiliser XXX et quand utiliser l'autre, d'accord ? + allons-y, Bénédicte, tu peux commencer ? + nous allons commencer + avec la préposition par + quand est-ce qu'on utilise par ou qu'est-ce que par indique + d'accord ? + qu'est-ce que par indique ?

L'enseignant vient d'annoncer le contenu grammatical à travailler pendant la session : la différence entre « por » (par) et « para » (pour) – TP 065. Claudine demande si elles étudieront le subjonctif lors de la séance – TP 070. Après avoir vérifié avec les autres apprenants leur besoin d'étudier le subjonctif – TP 079 - TP 084 –, l'enseignant explique que cela sera fait dès la séance suivante. Le débat autour du subjonctif se poursuit, l'enseignante tient sa place et assure qu'elles l'aborderont dès la séance suivante – TP 092. Finalement, l'enseignante reprend le plan de sa leçon – TP 094.

Commentaires de cette séquence :

- *L'enseignant essaie de garder un équilibre entre un moi collectif capable d'empathie – quelqu'un qui comprend les difficultés inhérentes à l'apprentissage d'une langue étrangère – et un moi collectif enseignant responsable de garder la didacticité de la situation et qui doit être à la hauteur des besoins immédiats des élèves – enseignant capable de fournir une solution, voire une explication, concrète à un problème précis. Ainsi l'enseignante ne cherche à convaincre les apprenants de la simplicité du subjonctif espagnol ; plutôt, elle leur accorde la difficulté de cet aspect de la langue en même temps qu'elle essaie de les rassurer. Pourtant, ceci semble éveiller une certaine méfiance chez les apprenantes qui, insatisfaites de n'avoir obtenu que l'empathie de l'enseignante – TP 086 –, semblent la pousser vers son moi collectif d'experte en la langue cible ; il s'agit, apparemment, du seul moi collectif que les élèves soient prêtes à accepter dans cette situation – en tous cas, non pas un moi collectif capable d'empathie à travers laquelle chercher à les rassurer. Les apprenantes poussent ainsi l'enseignante vers un deuxième tour de parole centré sur les différences réelles entre les deux langues, quelque chose qui met à l'épreuve les compétences techniques de l'enseignant en ce qui concerne la langue cible. L'enseignante, qui semble comprendre l'enjeu de la situation (sa propre crédibilité), donne aux élèves une succincte explication qui semble être plutôt un plan possible d'action à mettre en place dès la séance suivante – TP 092.*
- *Une fois que l'enseignante a réussi à réaffirmer sa position d'experte en la langue cible – de moi collectif enseignant –, elle met à nouveau en place un moi collectif capable d'empathie – TP 094. Est-ce que cela voudrait dire que l'enseignante préfère se sentir proche des apprenants à travers le partage, ou plutôt la compréhension, grâce à l'empathie, des difficultés qu'elles ressentent face à un aspect particulier de la langue cible ? Est-ce que cela veut dire que l'enseignante ne se sent pas à l'aise dans sa position haute d'experte – dissymétrie ?*

Le métier d'enseignant étant basé sur un contact proche avec les apprenants – nous venons de voir comment *E* semble chercher ce contact à travers l'empathie –, il est dans le propre intérêt de l'enseignant d'être capable de profiter de ce contact :

(12) Quand quelqu'un donne une conférence ou quand quelqu'un va visiter un client, il faut que, il faut que tu aimes les contacts avec les gens, il faut que tu aimes communiquer, peut-être que ceux qui

aiment communiquer, ils sont jusqu'à un certain point, ce type de milieux ou d'ambiances, ils les aiment, non ?, (12) c'est clair que quelqu'un qui n'aime pas parler devant un public et qui n'arrive pas à interagir avec les autres, je ne pense pas qu'il puisse être prof, il pourrait l'être, mais je ne pense pas que ça soit facile

E se montre aux apprenants tel qu'elle est, la façon dont elle dirige ses cours étant une représentation d'elle-même :

(13) Moi, je suis moi-même, j'essaie de, donner, mais non, je suis moi-même, c'est-à-dire que je, en fait, j'aime être quelqu'un de simple, être claire, c'est ça l'image que je donne, (14) quelqu'un d'accessible, eh, quelqu'un de joyeux, quelqu'un qui aime le sens de l'humour, qui essaie de faire rire aux gens en classe, si possible, parce que parfois ce n'est pas possible, surtout lorsqu'on fait le subjonctif, ce n'est pas facile (*rii*) mais bon, et, eh, (15) quelqu'un de souple, quelqu'un de normal

(17) Je suppose qu'on fait les cours à sa propre image, pour le mieux et pour le pire, parfois tu veux, eh, bien, je ne sais pas aborder certains sujets ou parler de certains thèmes ou apporter des articles, et bien, peut-être que sans vouloir le faire tu fais aussi des choix, non ?

(17) on choisit au niveau général, c'est-à-dire que, eh, il faut, il faut, par exemple qu'on pratique l'espagnol, il faut faire de la grammaire, il faut faire des exercices

(17) Il faut que tout le monde parle, que tout le monde participe, mais peut-être, peut-être que le sujet que j'ai amené, disons, je ne sais pas, la Guerre Civile Espagnole, ou bien un article d'un journal et particulier sur un sujet précis, ça c'est moi qui fais le choix, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une loterie, mais que, c'est le prof qui détermine le ton, même si tu ne veux pas, non ?

Bien que *E* affirme se montrer tel qu'elle est face aux apprenants, ceux-ci ne pourront connaître que des bouts de *E*. Consciente de l'existence de limites, *E* ne présentera en classe que des aspects d'elle-même par elle choisit qui rentrent dans des limites qu'elle considère opportuns :

(18) Il y a une limite dans la politique, un prof est censé ne pas exprimer en classe des idées politiques ou autres, parce que la culture n'a rien à voir avec les idées, bon peut-être

(18) La vie privée, si j'en parle en classe ?, non, je n'en parle pas dans le sens que je n'ai pas à raconter ma vie privée aux élèves, je ne pense pas que la classe soit le lieu pour le faire, mais, si j'avais une relation un peu plus personnelle avec un élève en dehors de la classe, pourquoi pas

L'enjeu, selon *E*, est de rester un enseignant neutre :

(19) je pense que mon action de prof doit être, elle doit être neutre dans ce sens-là, je ne voudrais influencer personne, je n'aimerais pas, (18) de la même façon que je ne parlerais pas de religion en classe, je suis catholique ou juif ou musulman, je ne sais pas, ce n'est pas le moment

(20) De politique et de religion, même si j'ai étudié sciences politiques (*rii*) justement parce que je les ai étudiées, parce que je sais qu'il dépend de qui dit les choses, et ça peut avoir une énorme influence, je ne dit pas que j'ai une grande influence sur les gens à qui j'enseigne parce que souvent il sont plus âgés que moi, ils ont plus d'expérience, et donc c'est moi qui m'enrichi grâce à eux

Pourtant, apporter quelque chose aux élèves (4) semble être l'élément principal de sa façon de comprendre ce qu'est l'enseignement. Par ailleurs, sa satisfaction dépend de l'attention des élèves, de leur capacité à suivre ce qu'elle a à dire :

(12) Je suis heureuse, parce que j'aime le faire et j'en profite, je profite en enseignant des choses, je profite en regardant les gens qui écoutent, qui posent des questions, c'est une attitude, je ne sais pas, je me sens très bien, en fait

Éventuellement, la satisfaction de *E* sera d'autant plus grande si elle arrive à intégrer une forte présence de l'humour dans la classe :

(16) Je ne pourrais pas, peut-être, je ne sais pas (*rit*), mais je ne pourrais pas, non, non, je ne pourrais pas, non, non, de toutes façons, puisque j'aime, c'est pas un problème d'être heureuse, et de raconter des blagues s'il y a l'occasion de faire rire les gens, ou que quelqu'un raconte une blague en cours pour que tout le monde rie, je ne sais pas, ça c'est moi, je suppose

(23) je suis satisfaite quand les gens rient, quand je vois qu'ils apprennent, quand ils sont contents, parce que je le vois dans leur visages, quand ils te posent des questions, quand les exercices sont corrects, quand les gens font bien les choses, quand ils les font mal mais ils font des efforts, tout ça c'est très gratifiant, non ?, je suis contente aussi quand j'ai l'impression que j'ai réussi à bien expliquer quelque chose, (24) je ne suis pas contente quand j'ai l'impression de ne pas avoir été claire et que je dois changer certaines choses, ou bien, quand je n'ai pas réussi à expliquer quelque chose, ou quand les gens ne sont pas intéressés, peut-être, non ?

(24) Je me sens assez frustrée quand je n'arrive pas à établir, à transmettre quelque chose clairement et je vois qu'ils ne comprennent pas, et que j'essai de l'expliquer autrement sans réussir, ça me frustre, et quand je change, peut-être, ma façon de faire, parce que je pense que ça va aider mais non

Finalement, la crédibilité de l'enseignant semble dépendre pour *E* du savoir :

(26) La crédibilité ?, eh, très importante, si tu ne crois pas à ce que tu fais, non, non
 (27) mais connaître c'est autre chose, les connaissances tu peux les vérifier, mais pas les croyances, tu vois ce que je veux dire ?, donc, dans ce sens-là, la classe est plutôt connaître, et non pas croire, mais la crédibilité dans le sens d'être sûr de soi-même et de développer une activité parce que tu y crois et tu penses qu'elle est utile, bien sûr, c'est très important

La séquence qui suit pourrait illustrer une pratique qui se semble se répéter au long du cours observé :

170	P	EXERCICES ++ de par et pour, non ? ++ nous allons les faire + il dit + « COMPLÉTER LES ESPACES AVEC PAR OU POUR » + allons-y + c'est à qui + Bénédicte + je ne sais pas si c'est à::
171	Bénédicte	Euh:: + « un miroir + sert:: ++ »
172	P	Vas-y, tranquillement + <u>XXX</u>
173	Bénédicte	(<i>Rit</i>) + À ? + (« pour » en espagnol)
174	P	Très: bien
175	Bénédicte	Se regarder
176	P	Pourquoi ? + parce que c'est LE BUT + c'est-à-dire + un miroir + ça sert à (« pour » en espagnol) quoi un miroir ++ ça sert à (« pour » en espagnol) se regarder + non ? + et comme dans ce cas il s'agit du but + il faut utiliser + pour + d'accord ? + on continue + numéro deux

E reprend la réponse correcte que l'apprenante vient de donner pour faire pour présenter une réflexion grammaticale.

Commentaires de cette séquence :

Possibles interprétations de cette séquence :

- L'enseignante semble être consciente de l'enjeu de ne pas risquer sa crédibilité en tant qu'experte en la langue cible. En

reprenant la réponse de l'apprenant elle semble vouloir réaffirmer son moi collectif d'expert en la langue cible capable de justifier la raison pour laquelle la réponse de l'apprenant a été correcte.

2.3. Enseignant A_2

- *Homme*
- *39 ans*
- *Nord-américain*
- *Enseignant de langue anglaise*
- *Environ 1 an d'expérience dans l'enseignement*

A_2 raconte avec une notable sincérité son statut en tant qu'enseignant d'anglais :

(2) je ne suis pas un vrai prof, je suis traducteur, j'enseigne comme activité extra, pour pouvoir sortir un peu et avoir un peu de contact humain, et aussi parce que c'est un bon entraînement pour moi, eh, (*interruption de l'enregistrement*) ma propre, compréhension de ma langue

L'idée de travailler dans l'enseignement semble pourtant avoir fait partie du projet identitaire de A_2 dans le passé :

(4) je crois que si j'étais resté aux États-Unis j'aurais fait des études de littérature, et je serais probablement devenu prof de littérature

(4) Je suis convaincu que j'aurais été prof aux États-Unis, prof de littérature

A_2 dégage deux types d'enseignant. Il fait l'hypothèse que l'un des deux types doit correspondre à notre enseignant A :

(1) je pense qu'il y a deux façons d'être un prof efficace, l'une est d'être très rigoureux et exigeant, autoritaire, faire que les gens apprennent, qu'ils étudient, qu'ils travaillent dur, et l'autre façon est de gagner leur sympathies et, comme ça, les encourager à vouloir étudier dur, et à te faire plaisir, si tu aimes le prof et tu veux lui faire plaisir, le rendre heureux, tu fais tes devoirs, bien sûr ça ce n'est pas toujours le cas, mais ça peut marcher

(1) l'approche autoritaire est probablement plus, efficace, parce que mes élèves faisaient rarement leurs devoirs, il y en avait qui les faisaient, ceux qui étaient très **scolaire** les faisaient, mais la plupart ne les faisaient pas (...) je suis sûr que les élèves de G , font leurs devoirs parce qu'ils ont peur de lui

Ces deux types d'enseignant semblent correspondre aux deux enseignants qui, d'après A_2 , l'ont le plus influencé :

(18) quand je suis arrivé en France, j'ai suivi le **Cours de la Civilisation et de la Langue Française**, j'avais une prof qui était un vraie salope, eh, elle était très arrogante

(18) il y avait des gens qui venaient de partout dans la classe, et ils étaient choqués de voir comment ils se faisaient traiter par la prof, comme si nous étions des cons, tout simplement parce que notre français n'était pas très bon

(18) elle était tellement stricte, que je préparais vraiment ses cours

(19) mon prof idéal est en fait un prof français que j'ai eu en Allemagne, à Aachen, un petit homme, très malade, il avait de l'ostéoporose

(19) il était intéressant, multilingue, eh, il parlait l'allemand couramment, eh, il était, plutôt agréable, il était très doué pour gérer cette espèce de chaos, que j'essai de produire aussi

(19) Il était plutôt humble, quelqu'un de réservé, eh, poli

En ce qui concerne ses rôles en tant qu'enseignant, A_2 semble rester un peu vague, quelque peu approximatif, probablement en raison de sa courte expérience :

(6) <i>*on est l'animateur*</i> , tu dois animer, il faut que tu fasse bouger les gens, les faire participer, parler, vouloir apprendre
(8) J'aime penser que nous avons réussi à garder l'équilibre entre, c'est moi le prof et vous êtes les élèves, et j'ai quelque chose à vous enseigner et, nous sommes un groupe d'adultes responsables qui sommes là pour apprendre quelque chose, mais aussi pour s'amuser, c'est-à-dire que je permettrais beaucoup de chaos, comme tu as dû le remarquer quand tu (<i>incompréhensible</i>), beaucoup de gens qui parlaient en même temps, mais enfin, pour moi, c'est ça le but d'un cours de langue, que les gens parlent la langue
(9) Mais moi, je veux qu'ils parlent l'anglais, parce qu'on n'apprend une langue de façon active que lorsqu'on la parle, ou bien lorsqu'on l'écrit, c'est là où les devoirs sont importants
(10) quelques uns de mes élèves m'ont dit qu'ils se sentaient à l'aise pendant les cours, et que l'ambiance était très agréable, et ils parlent beaucoup, ils parlent beaucoup, ils parlent vraiment beaucoup, il faut que je les arrête, que je leur dise, bon, c'était génial, mais nous allons faire un peu de grammaire maintenant, parce qu'il veulent parler tellement, et, oui, (11) je suis très content qu'il veuillent parler, pour moi, c'est ça le but, les faire parler en anglais
(10) essayer de contrôler le chaos, eh, essayer de le diriger quelque part, que ça soit faire quelqu'un parler, corriger la prononciation de quelqu'un ou bien corriger une expression grammaticale, que ça soit essayer de faire que les gens communiquent plus (<i>incompréhensible</i>), plus simplement, j'essai toujours de conduire ces choses dans une direction précise, même si ça veut dire de les conduire vers le chaos, faire que les gens soient drôle, spontané, impulsive
(15) J'avais normalement un plan, normalement c'était, une heure de grammaire, une heure de lecture et d'expression orale, travailler la grammaire, les verbes principalement, eh, et après travailler la compréhension écrite, la prononciation, le vocabulaire et l'expression orale en anglais, d'une façon spontanée et plus ou moins correcte

Les principes d'adaptation et d'utilité considérés par les deux autres enseignants ne semblent pas être présents dans la conception que A_2 a de la classe de L2, qui semble pour lui être centrée autour de l'enseignant :

(6) les gens sont paresseux, et, idéalement tu voudrais que tout le monde participe, tu voudrais que tout le monde collabore à faire que la classe ait lieu, mais la vérité est que la plupart des gens préfèrent s'asseoir et, dans la plupart des cas, être amusés
(12) Je pense que c'est toujours le même rôle, je suis toujours le maître de cérémonies
(13) Je suis probablement plus à l'aise, parce que pour eux il s'agit d'une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas

A_2 montre une conscience plutôt développée par rapport au caractère théâtrale de la classe de L2 et des langues étrangères en général :

(3) c'est amusant de parler d'autres langues, c'est comme jouer, comme jouer au théâtre, tu sais, c'est comme être un acteur
(3) C'est comme si on mettait un masque ou comme si on changeait d'identité, un peu, pas complètement, on reste la même personne
(5) Quand tu y vas, quand tu es en train d'enseigner, tu sens un peu comme si tu étais sur scène

L'idée de la classe étant centrée autour d'un enseignant qui serait la figure principale semble déterminer ses choix didactiques par rapport aux deux modèles qu'il a évoqués auparavant :

(7) Je ne peux pas m'empêcher de préférer la façon prof sympa parce que j'aime plaire aux gens, je suis comme ça,
(7) j'essai d'être agréable avec les gens, probablement parce que dans le fond, je veux qu'ils m'aiment
(7) le séducteur, tu sais, les Français utilisent ce mot, le *séducteur*, c'est pas dans un sens sexuel, c'est plutôt en général, les gens font un effort pour se faire aimer
(7) moi, je ne suis pas spécialement humble, ni réservé ni poli, c'est pas mon genre, c'est pas moi, et je ne peux pas jouer ce rôle, je peux essayer, je peux essayer vraiment, mais je pense que je paraîtrais plutôt artificiel, je suis ce que je suis !

Ainsi, A_2 nie la possibilité que les enseignants puissent modifier significativement l'image qu'ils donnent dans la classe :

(20) je pense que les profs ne seraient pas très convaincants si les rôles qu'ils jouent, que je joue, étaient très éloignés de ce que je suis
(23) la (<i>incompréhensible</i>) pour acteurs à New York, tu sais (...) l'idée est de trouver le rôle à l'intérieur de toi-même

La crédibilité pour A_2 dépend d'une bonne connaissance de la L2, c'est là où une partie importante de l'image qu'il envoie se joue :

(13) Je ne veux certainement pas les décevoir, et je suis certainement embarrassé si je ne connais pas la réponse, eh, (...) mais, tu sais, je me dis aussi que je ne peux pas tout savoir
(13) je n'essai pas de faire comme si je connaissais tous, eh ?, ce que je dois savoir, ou faire comme si je connaissais toute la grammaire Anglaise, le vocabulaire, la prononciation

Le chaos (19, 8, 10) dont A_2 a parlé et qui avait lieu dans sa classe semble conduire vers l'apprentissage ainsi que vers la possibilité d'une expérience profitable pour les élèves. Cette expérience profitable pour les élèves semble conditionner éventuellement la propre satisfaction de A_2 , axée sur deux principes :

(14) deux choses, la première, que leur anglais s'améliore, et la deuxième qu'il s'amuse, qu'ils gardent un bon souvenir, que ça soit une expérience profitable, parce que je pense que ça doit être profitable

Le désir de provoquer la conversation amène A_2 à s'exposer à des conversations qui semblent échapper son contrôle :

(16) si les gens s'entendent bien, c'est obligé que des information personnelles, eh, (<i>incompréhensible</i>) et de l'autre côté, eh, je pense qu'il y a une certaine méthode à ma folie, comme ils disaient dans <i>Hamlet</i> , et ce que les gens qui parlent de leur vie privée, sont normalement plus intéressés, plus engagés, eh, et, ils veulent parler plus
--

Voici une séquence¹⁸¹ pour illustrer la manière dont la conversation semble se dérouler dans les cours de A_2 :

¹⁸¹ La séquence complète est incluse dans les annexes.

573	Véronique	Je donne des cours + mais de: + <u>XXX</u>
574	P	<u>Ouais</u> + tu peux dire général ou nutrition
575	Véronique	Ouais + de nutrition
576	P	Nutrition (<i>écrit sur le tableau</i>)
577	Véronique	Et de nutrition équilibrée
578	P	Oui + ok + ouais
579	Linda	Dans tous + tu enseignes + dans tous les: ++ établissements ? + ou? + <u>en particulier</u>
580	Véronique	Non + <u>j'enseigne</u> + là où je PEUX (<i>rires</i>)
581	P	La où ils te veulent
582	Véronique	Là où ils acceptent de me payer (<i>rires</i>) + partout + on me + on me dit
583	Linda	Ouais
584	Véronique	Ouais ! + viens ! + gratuitement (<i>rires</i>) + gratuitement (<i>rires</i>)
585	P	Ouais
586	Véronique	Partout + euh: + avant + je: + acceptais + d'egne + d'enseigner + sans être + payant
587	P	Ouais?
588	Linda	Sans être payée?
589	Véronique	Sans être payée?
590	P	Ouais
591	Véronique	Mains maintenant + j'en ai MARRE + et donc: + je veux être payée
592	Linda	Oui ! + mais bien sûr !
593	Véronique	Quand j'enseigne + parce que: + je pense que ce n'est pas bien pour mon:
594	Af	Image
595	Véronique	Pour mon IMAGE + oui ! (<i>les élèves et le professeur approuvent</i>) + pour mon image professionnelle
596	P	C'est pas bien
597	Véronique	Euh: + de ne pas être payée
598	Af	Ouais !
(26:00)		
599	P	C'est pas bien pour ton compte non plus
600	Véronique	<u>Comment?</u>
601	Linda	<u>Eh?</u>
602	P	C'est-pas-bien-pour-ton-COMPTE-non plus
603	Véronique	Ouais + bon + tu sais + je ne suis pas pressée <u>XXX</u>
604	MT	<u>Elle n'en a pas besoin</u> + elle n'en a pas besoin (<i>rires</i>)
605	Véronique	C'est juste pour le:
606	MT	Non + je plaisante
607	Véronique	La position + la position professionnelle
608	P	Ouais + c'est vrai
609	Véronique	Je pense que c'est important
610	P	Si tu acceptais de le faire GRATUITEMENT + tu ne te ferais pas respecter par les gens

L'enseignant et les apprenants discutent sur leurs occupations présentes. Véronique explique aux autres qu'elle donne des cours de nutrition occasionnels dans des écoles pour lesquels elle n'est pas toujours payée.

Commentaires de cette séquence :

- *A₂ montre pendant une bonne partie de la séquence un moi collectif enseignant chargé principalement d'écouter attentivement le discours de Véronique ainsi que de l'encourager à le poursuivre – TP 578, TP 585, TP 587 – avec des aides ponctuelles – TP 581. Il s'agit peut-être d'une position fatigante en tant qu'interactant (une position d'interlocuteur irréel, d'écouteur inconditionnel ?) ce qui semble mener à l'éventuel surgissement d'un autre moi collectif qui se permet de plaisanter en faisant certaines réflexions quelque plutôt burlesques – TP 602.*
- *Un fois introduit son commentaire burlesque, A₂ semble reprendre son moi collectif enseignant qui, d'un ton quelque peu solennel, clôture la séquence en récupérant sa position haute afin de donner une leçon, non pas par rapport à la langue cible, mais plutôt par rapport à la vie elle-même – TP 610. Il semble ainsi faire recours à une certaine autorité dont il entend peut-être disposer en tant qu'enseignant – il entend peut-être aussi que les apprenants respectent cette autorité.*

C'est ainsi que l'introduction de sujets de conversations privées dans la classe est justifiée par *A₂*, bien qu'elle puisse provoquer en lui un certain dégoût éventuellement :

(17) Elle parle tout le temps de sa famille, elle parle et parle sans arrêt de sa famille, et bien, je m'en fous, eh, si elle veut en parler, très bien, du moment qu'elle parle, c'est ça qui compte

Que *A₂* arrive à justifier :

(17) Mois je suis comme ça, je pense que ça peut être pédagogiquement efficace de faire les gens parler sur eux-mêmes

(17) C'est ça qu'ils connaissent le mieux, finalement, et je pense d'ailleurs que les gens aiment souvent, pas tous, mais beaucoup, parler d'eux-mêmes

Voici une deuxième séquence qui pourrait servir à illustrer ce dégoût ressenti à force d'écouter les histoires privées des apprenants :

132	P	Quelle histoire ! + en fait + il m'est arrivé la même chose une fois + quand j'étais petit + je me suis renfermé dans la salle de bains une fois + et je n'arrivais pas à sortir après (<i>rires</i>)
133	Af	Et comment tu as fait ?
134	P	La raison pourquoi on n'arrive pas à s'en sortir dans des situations comme ça + c'est à cause de + c'est à cause de la panique ++ <u>d'accord</u> ?
135	Af	Oui + <u>bien sûr</u>
136	P	C'est une fermeture très simple (<i>rires légers</i>) + il suffit de + il faut tout simplement + soulever + LE VERROU + le verrou ? (<i>les élèves approuvent</i>) + ouais ? + il y a la poignée sur la porte + (<i>les élèves approuvent</i>) + et il faut soulever le verrou un peu + et le faire tourner + JUSTE UN PEU + MAIS QUAND ON PANIQUE (<i>les élèves approuvent</i>) + on n'y arrive pas + et donc moi, je pleurais et je criais + j'étais

L'enseignant reprend la fin d'une anecdote que Marie Thérèse vient de raconter – à propos de ce qui lui est arrivé une fois avec l'une de ses deux nièces – pour expliquer comment il lui est arrivé une fois la même situation.

Commentaires de cette séquence :

- Peut-être fatigué par la position d'écoute qu'il a adoptée pendant la narration de Marie Thérèse, A_2 déploie presque soudainement un moi collectif à travers lequel il peut revendiquer son propre passé en tant qu'individu non pas rattaché à un moi collectif enseignant – TP 132. Cet essai devient aussitôt leçon sur la vie qui est donnée depuis la position haute du moi collectif enseignant, qui semble regagner la place – TP 134. Ce sera le moi collectif enseignant qui restera jusqu'à la fin de la séquence, où le métalangage deviendra plus présent lors de sa narration – TP 136.*
- Il semblerait que la tension ait été provoquée ici par l'importante demande cognitive de rester dans une position d'écoute, ce qui a provoqué un glissement du moi collectif enseignant, chargé de reconnaître le discours de l'apprenant, vers un autre moi collectif qui aurait le besoin de se réaffirmer à travers la narration d'une expérience du passé – ce qui, d'ailleurs, permettrait au moi collectif enseignant de se reposer après l'effort cognitif.*

Il y a, chez A_2 , une dernière idée à commenter qui est liée à la crédibilité : il semblerait que les apprenants prennent l'enseignant par arbitre et comme ultime autorité à cause de sa meilleure maîtrise de la L2, ce dont l'enseignant pourrait éventuellement tirer avantage. Cette attitude pourrait aussi correspondre probablement à un enseignant plutôt peu expérimenté.

(21) c'est parce que le prof connaît mieux la langue, que les élèves interprètent parfois, tout le monde semble accepter que (*interruption de l'enregistrement*) (...) le gens acceptent qu'il a raison tout simplement parce qu'il est le prof et parce qu'il parle mieux anglais

(21) Et s'il y a un doute, je suis la dernière autorité, parce que mon anglais est meilleur, ce qui est ridicule, bien sûr

(22) souvent je ne suis pas sûr d'un point grammatical, mais je le dis quand même comme si j'en étais sûr

(12, 13) Je ne me sens pas inhibé, j'imagine que, que d'abord je sens que je suis le présentateur d'un show, je suis le chef, deuxièmement, que je suis dans une position d'autorité, en classe parce que, il s'agit de la langue anglaise, et mon anglais est meilleur que le leur

2.4. Qu'est-ce que les données révèlent ?

A insiste sur la capacité de l'enseignant à s'adapter aux apprenants, pourtant il revendique en même temps le droit presque exclusif de prendre les décisions. L'écho d'une incompatibilité possible semble se deviner entre l'organisateur et le participant au même titre que les apprenants, en tant que rôles que l'approche communicative décrit pour l'enseignant. Jusqu'à quel point *adaptation* et *décision* sont des aspects qui peuvent cohabiter ? Jusqu'à quel point ces deux aspects propres à l'enseignant peuvent masquer une tension entre des moi collectifs conflictuels ?

L'apparente tendance de *E* à se montrer comme quelqu'un capable d'empathie¹⁸² vis-à-vis des apprenants, pourrait-elle être interprétée comme une tension entre son moi collectif enseignant et un autre moi collectif ? Bien que son intention en se montrant comme quelqu'un capable d'empathie semble être de rassurer les apprenantes, de les encourager, celles-ci ne semblent pas être satisfaites par une telle approche. Par ailleurs, *E* insiste sur l'importance d'apporter quelque chose d'utile aux apprenants, d'autant plus qu'elle semble faire une association entre la quantité d'humour qui peut avoir lieu en classe et l'indice de réussite de son cours. Cependant, elle affirme aussi essayer de rester neutre, de respecter certaines limites au-delà desquelles la classe de L2 ne devrait pas aller. Est-il possible d'apporter quelque chose d'utile aux élèves, ainsi que d'utiliser l'humour comme élément récurrent dans une classe de L2 tout en restant neutre, en respectant les limites auxquelles *E* se réfère, sans provoquer un certain effet chez les apprenants ?

*A*₂ semble illustrer, avec plus de précision que les deux autres enseignants, l'hypothèse d'un enseignant devenu « interlocuteur irréel » à travers une capacité d'écoute apparemment inconditionnelle. Cette façon d'agir, qui semblerait trouver son origine dans l'idée qu'essayer de provoquer, à tout prix, la communication en L2 conduirait éventuellement vers l'apprentissage, pourrait provoquer des tensions entre le moi collectif enseignant, dont le but serait en principe de garantir la possibilité de communication dans la L2, et d'autres moi collectifs qui pourraient trouver épuisant, peu pratique, insupportable ou tout simplement impossible l'exercice d'écoute que *A*₂ défend en tant qu'enseignant, d'autant plus qu'il semble le condamner en tant qu'informateur, lors de son entretien (17).

¹⁸² Cf. première séquence, p. 69

\mathcal{A}_2 défend l'enseignant autoritaire comme le type idéal, en vertu de la capacité qu'un tel type d'enseignant aurait à provoquer chez les enseignants une peur qui les pousserait à vouloir travailler. Grâce à cette capacité de provoquer la peur, cet enseignant serait plus efficace qu'un enseignant de type séducteur, qui réussirait à faire travailler les apprenants en vertu de leur désir de plaire l'enseignant. Nous pourrions nous interroger sur la possibilité de justifier la peur dans le schéma de l'interaction didactique.

Conclusion

L'approche communicative représente la rencontre d'individus qui partagent un but commun, l'apprentissage d'une L2. Or, ces individus, dont les éléments de différenciation – personnels, professionnels, sociaux – seront probablement nombreux, sont amenés à reproduire dans la classe de L2 des communications très variées au cours desquelles des facettes différentes d'eux-mêmes devront être mises en place.

L'enseignant d'une L2 qui suit une méthode communicative – étant responsable de donner un aperçu aussi riche que possible de la nature des communications dans cette L2 – risque de se trouver emprisonné dans des situations conflictuelles en raison des rôles quelque peu contradictoires que l'approche communicative répertorie pour lui. Ainsi, lors d'une activité d'expression orale en classe, un enseignant pourrait se trouver dans une situation où il serait difficile d'harmoniser son rôle d'écouteur d'une communication qui se déroule dans la L2 avec celui de garant de la didacticité et de la norme de cette même L2. Ou bien, l'enseignant pourrait être amené à donner son opinion personnelle à propos d'un sujet, en tant que participant au même titre que les apprenants, ce qui pourrait mettre en risque la crédibilité du moi collectif enseignant en raison d'une opinion personnelle conflictuelle donnée par un autre moi collectif. Ainsi, les rôles présentés par l'approche communicative sembleraient correspondre à des moi collectifs dont la cohabitation pourrait être à l'origine de tensions.

Le fait que l'enseignant d'une L2 doive remplir des rôles différents au long d'une séance de classe l'entraîne à prendre des décisions qui peuvent ne pas correspondre avec l'intérêt des apprenants. Il semble s'agir souvent d'une situation où l'image que l'enseignant donne est en jeu en tant que partie partiellement isolable d'un projet identitaire immédiat : c'est bien la perte de la face que l'enseignant risque, la perte de sa crédibilité.

L'individu-acteur multiple risque de ne pas pouvoir isoler des aspects de soi considérés inappropriés pour la situation de la classe. Le moi personnel étant une unité homogène dont les moi collectifs qui l'intègrent se trouvent en contact permanent, il peut être difficile

de stopper l'apparition, à côté du moi collectif enseignant, d'autres moi collectifs dont l'incompatibilité pourrait affecter la situation d'enseignement.

À travers l'analyse d'enregistrements de classe et des entretiens, nous avons vu comment des tensions ont lieu chez les trois enseignants observés. Les moi collectifs autour du moi personnel sembleraient présenter des schémas d'action à partir desquels remplir les fonctions – voire les rôles – qui sont attribués à l'enseignant dans la classe. Or, il ne semble pas toujours possible de rendre le choix d'un tel moi collectif l'objet d'une décision consciente ou raisonnée.

L'analyse des représentations, ainsi que des idées que l'enseignant se fait de son propre métier semble être un domaine d'étude dont l'application dans le champ de la formation de nouveaux enseignants pourrait apporter des éclaircissements utiles : amener les enseignants à réfléchir sur les conditions parfois contrariantes de leur métier, les amener à prendre conscience de leur multiplicité dans la classe, pourrait représenter une voie vers une plus grande efficacité en ce qui concerne l'enseignement communicatif d'une L2, ainsi qu'au niveau de la capacité d'adaptation aux apprenants.

Le but ne serait pas de produire une classification détaillée des moi collectifs qui défilent tout au long d'une séance de classe : cela risquerait d'éliminer un côté d'improvisation qui semblerait fondamental pour atteindre l'illusion de réalité que l'approche communicative cherche à reproduire à travers la fiction¹⁸³. Il s'agirait plutôt d'amener à une réflexion qui aide à mieux comprendre l'action professorale¹⁸⁴.

Mieux comprendre la dimension sociale de la classe de L2, à travers l'analyse de ses éléments particuliers, pourrait conduire à l'améliorer, dans le même but que Lahire le signale, en interprétant Pierre Neville, pour la sociologie :

« Si l'on est en mesure de saisir les processus qui conduisent les acteurs d'une société à agir comme ils le font, alors on peut faire en sorte d'agir sur leurs actions et les modifier »¹⁸⁵.

¹⁸³ Contrairement à l'avis de Hannoun, l'improvisation semblerait être l'outil grâce auquel l'enseignant d'une L2 peut réagir au « côté flou » – selon les mots de l'enseignant A – lors d'une séance de classe.

¹⁸⁴ D'autres concepts apparemment peu explorés dans le contexte de la classe communicative de L2 – tels que la sincérité – et pourtant d'actualité dans la communication de tous les jours, pourraient éventuellement être aussi intégrés dans cette analyse.

¹⁸⁵ LAHIRE, B., *Op. Cit.*, p. 15

Bibliographie

- AMOSSY, R. (ed.), *Images de soir dans le discours : la construction de l'éthos*, Lausanne, Textes de base en sciences des discours, Delachaux et Niestlé, 1999
- AMOSSY, R., HERSCHBERG PIERROT, A., *Stéréotypes et clichés : Langue, discours, société*, Paris, Nathan, 1997
- BENADAVA, S. « Questions sur la question », *Langues modernes*, LXXV.2, 1981, pp. 228-239
- BERARD, E., *L'approche communicative : théorie et pratique*, Paris, Didactique des langues étrangères, CLE International, 1991
- 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 », juillet 2005, pp. 42-53
- BLANCHET, A., GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris Sociologie 128, Armand Colin, 2006
- BRES, J., DETRIE, C., « L'interpellation des stéréotypes ethniques et sociaux », *Le français dans le monde*, « Le discours : enjeux et perspectives », juillet 1996, pp. 122-130
- BRUCHON, Y., COLLOGNES, G., « Être enseignant : risques et périls », in *Enseigner ? : Introduction au métier*, Conférences de préprofessionalisation, Université de Saint-Étienne, 1987, pp. 23-35
- CHANNOUF, A., *Les influences inconscientes : de l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*, Paris, Armand Colin, 2004
- CHARAUDEAU, P., « Rôles sociaux et rôles langagiers », *Modèles d'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, 1995, pp. 79-96
- CICUREL, F., « Fiction et mise en scène dans un cours de langue », *LEND*, Année XVII, N°1, 1988, pp.18-31
- « L'identité discursive d'un apprenant en langue », *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, 1991, pp.259-269
- « A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue », *Dialogues et cultures*, n°37, Québec, 1993, pp.193-208
- « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les carnets du Cediscor*, n°2, 1994, pp. 93-107

- « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours », *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, 1996, pp.77-93
- « Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique », *Actes du colloque sur les émotions*, Lyon, version électronique, 1998
- « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n.16, 2002, pp. 145-163
- « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », *Les interactions en classe, Le français dans le monde*, Recherches et applications, 2005, version électronique
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, version électronique
- COSNIER, J., « Empathie et communication : partager les émotions d'autrui », *La communication : état des savoirs*, Auxerre, Sciences humaines éditions, 1998, pp.181-185
- COSTE, D., « Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants », *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, 1991, pp. 245-248
- DAUSENDSHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U. « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1991, pp. 37-48
- DORTU, J. C., *Enseigner sans être stressé ?*, Paris, Les éditions organisation, 1990
- FILLOUX, J. C., *Champ pédagogique et psychanalyse*, Paris, Série Éducation et Formation : Pédagogues et pédagogies, PUF, 2000
- GLOWACKA, B., « L'enseignant humaniste : esquisse pour un portrait », *Le français dans le monde*, « Apprendre les langues étrangères autrement », janvier 1999, pp. 59-66
- GOFFMAN, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Double Anchor Books, 1959
Interaction Rituals : Essays on Face-to-Face Behavior, New York, Anchor Books, 1967
Stigma : notes on the management of spoiled identity, New Jersey, Pelican Books, 1968
- GRANDCOLAS, B., « La communication dans la classe de langue étrangère », *Le français dans le monde*, 153, 1980, pp. 53-57
- GRAVÉ, P., *Formateurs et identités*, Paris, PUF, 2002
- HANNOUN, H., *Paradoxe sur l'enseignant*, Paris, Les Editions ESF, 1989
- JUAN, S., *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : exploration des techniques*, Paris, PUF, 1999
- KADDOURI, M., « Le projet de soi entre assignation et authenticité », *Recherche et Formation*, n° 41, 2002, pp. 31-47
- KAUFMANN, J. C., *Ego : pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 2001

- KLETT, E., LUCAS, M., SCIPIONI, L., VIDAL, M., « Pour une recherche des positions discursives : l'enseignant et l'apprenant en situation d'interview », *Les Carnets du Cediscor*, 2, 1993, pp.35-48
- LAHIRE, B., *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998
- LIPIANSKY, E. M., « Théories de la communication et conceptions du sujet », *Modèles d'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, 1995, pp. 187-198
- « Identité et communication », *La communication appliquée aux organisations et à la formation*, Actes de forum, Paris, Collection Demos ressources humaines, Les éditions Demos, 1998, pp.95-106
- MEIRIEU, P., « Le formateur et la communication », in CABIN, P. (coord.), *La communication : état des savoirs*, Auxerre, Sciences humaines éditions, 1998, pp.231-235
- MOORE, D., et SIMON, D. L., « Déréalisation et identité d'apprenants », *AILE*, n. 16, 2002, pp. 121-143
- NARCY-COMBES, J. P., *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, 2005
- NONNON, E., « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, n. 146, 2004, pp.75-84
- NUNAN, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, CUP, 1989
- OLLIVIER, B., *Communiquer pour enseigner*, Pédagogies pour demain Références, Paris, Hachette Éducation, 1992
- PLANE, S., « La rencontre des jeunes professeurs de français avec leurs classes. Découverte de l'altérité et tension pédagogique », *Le français aujourd'hui*, 146, « Oral : le rapport à l'autre », 2004, pp. 47-55
- PORCHER, L. « Paradoxes sur un enseignant ? », *ELA*, n. 55, 1984, pp.76-85
- PUJADE-RENAUD, C., *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Collection science de l'éducation, Paris, Les Éditions EDF, 1983
- SOARES DA ROCHA, D. O., « La fiction dans le cadre de l'interaction didactique, une lecture de Ionesco », *La construction interactive des discours de la classe*, *Les carnets du Cediscor*, n. 4, 1996, pp. 61-76
- SOULÉ-SUSBIELLES, N., « La question, outil pédagogique dépassée ? », *Le français dans le monde*, n.183, 1984, pp. 26-34

Index d'auteurs et de concepts

- acteur 8, 11, 16, 17, 26, 27, 31, 32, 35, 37, 41, 43
action 8, 12, 13, 26, 32, 41
AMOSSY 17, 18
apprenant 5, 6, 7, 8, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 59, 60
audience 12, 15, 19, 21, 36
 segregation..... 12
 ségrégation..... 13
BENADAVA 48
BERARD 33, 46, 47
but 15, 17, 22, 25, 26, 29, 32, 35, 42, 43, 46
CICUREL 25, 39
conflit 12, 29, 43
COSTE 27
DAUSENDSHÖN-GAY 45
dissymétrie 26, 47, 70
enseignant 1, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 80, 81, 83, 84
fiction 8, 28, 29, 33, 34, 35
GOFFMAN 8, 12, 13, 21, 22, 38, 49
HANNOUN 37, 41
HERSCHBERG PIERROT 18
identitaire 12, 13, 16, 17, 42
 déstabilisation..... 15
 projet .13, 15, 16, 20, 21, 26, 29, 35, 61, 75, 83
 unité.....15, 17
identité12, 35, 40, 42, 49
interaction didactique 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 82
interlocuteur 8, 46, 47, 48
KADDOURI 13
KAUFMAN 11, 13, 14, 16, 22
KRAFFT 45
LAHIRE 11, 12, 13, 84
LIPIANSKY 20
moi collectif 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 46
moi intime 17
moi personnel 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 35, 36, 37, 41, 42
moi social 17
MOORE 26
NUNAN 31, 32, 33
OLLIVIER 15, 16
PORCHER 26, 37
question 8, 26, 47, 48, 49
rôle 8, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 26, 31, 33, 35, 37, 38, 42, 44, 49, 68, 76, 77, 83
SIMON 26
SOARES DA ROCHA 35
SOULE-SUSBIELLES 49
stéréotype 18, 19, 38, 40, 41, 44
tension 8, 13, 17, 20, 22, 29, 34, 35, 42, 81

Table de matières

Remerciements	3
Avant propos.....	7
Introduction.....	9
Première partie : la complexité de l'individu, une problématique.....	13
1. L'INDIVIDU MULTIPLE	13
L'UNITE HETEROGENE	14
2. L'INDIVIDU FACE A SON PUBLIC.....	17
2.1. ROLE ET COMMUNICATION	17
2.2. LE STEREOTYPE	20
2.3. LA SEGREGATION DES AUDIENCES.....	21
2.4. L'INDIVIDU A NOUVEAU.....	25
3. CONTEXTE DIDACTIQUE : DISSYMETRIE ET FICTION DANS LA CLASSE DE L2.....	27
4. L'ENSEIGNANT DANS LA CLASSE : UN MOI COLLECTIF	31
Deuxième partie : l'enseignant côtoyé par des moi-collectifs	33
1. DIMENSION SOCIALE ET PERSONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT	33
1.1. ROLES ET FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT.....	34
2. LA FICTION : ELARGISSEMENT DU CHAMP DE COMMUNICATION.....	36
2.1. LA FICTION COMME RISQUE ET MENACE	37
3. Métalangage et dissymétrie : garder la position haute	41
3.1. Une solution fictive à la menace de la fiction : le vernis réaliste du stéréotype	42
4. BUTS DE L'ENSEIGNANT.....	44
4.1. DES BUTS NON DIDACTIQUES : BESOIN DE RECONNAISSANCE CHEZ L'ENSEIGNANT.....	45
5. LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT	46
5.1. L'ENSEIGNANT EN TANT QU'INTERLOCUTEUR IRREEL	48
5.2. LA QUESTION : L'ENSEIGNANT EN TANT QU'ETERNEL INTERROGATEUR.....	49
Troisième partie : l'enseignant selon l'enseignant.....	53
1. LE CHOIX D'UNE METHODOLOGIE.....	53
2. ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS.....	54
2.1. ENSEIGNANT A	59
2.2. ENSEIGNANT E	69
2.3. ENSEIGNANT A₂.....	77
2.4. QU'EST-CE QUE LES DONNEES REVELENT ?	83

Conclusion	85
Bibliographie	87
Index d'auteurs et de concepts	91
Table de matières	93