



HAL
open science

L'assouplissement du schéma IRF en classe de langue comme principe d'un agir professoral

Jose Ignacio Aguilar Río

► **To cite this version:**

Jose Ignacio Aguilar Río. L'assouplissement du schéma IRF en classe de langue comme principe d'un agir professoral. 2012. hal-00761017

HAL Id: hal-00761017

<https://hal.science/hal-00761017>

Preprint submitted on 5 Dec 2012

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

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

Jose AGUILAR

DILTEC – Université Sorbonne Nouvelle – Paris III

jose.aguilario@univ-paris3.fr

(Manuscrit)

« L'assouplissement du schéma IRF en classe de langue comme principe d'un agir professoral : une initiative individuelle, un accomplissement collectif »

Résumé : Cet article comporte, d'une part, l'analyse des interactions entre un enseignant de langue et un groupe d'apprenants et, d'autre part, l'étude collaborative entre l'enseignant et le chercheur de l'agir professoral du premier. Notre démarche puise dans l'analyse conversationnelle et dans les études sur la cognition enseignante. Nos observations confirment que les échanges entre l'enseignant et les apprenants se construisent autour du schéma dit IRF – initiation, réponse, feed-back – grâce auquel l'enseignant accomplit des fonctions pédagogiques telles que la correction ou l'encouragement. Nous constatons aussi des échanges éloignés d'une focalisation sur des aspects langagiers et du schéma IRF, au cours desquels certains participants ont revendiqué, face à ses interlocuteurs, des traits personnels. Nous concluons que l'agenda de la rencontre en classe reste ouvert, d'autant plus que sa gestion relève parfois de l'enseignant, mais aussi du reste des participants. L'interaction didactique demeure un contexte d'échange complexe et dynamique, dont les interactants renégocient les règles et les contenus. Enfin, l'exploration de cette complexité se révèle bénéfique dans le cadre de la formation, initiale et continue, des enseignants de langue.

Mots clés : enseignement de L2, interaction didactique, analyse conversationnelle, cognition des enseignants, agir professoral.

Abstract: First, this article analyses a classroom interaction between a language teacher and a group of learners. Secondly, it accounts for the teacher and the researcher's joint analysis of the former's classroom actions. The article draws both on conversation analysis and research on teachers' cognition. It is confirmed that the exchanges between the teacher and the learners are constructed according to the so-called IRF pattern – initiation, response, feed-back –, which allows the teacher to accomplish pedagogical functions such as correction or praising. The observation suggests that, at times, the classroom interaction did neither focus on language correction nor structure around the IRF pattern, but on personal traits as expressed by specific classroom participants. This suggests that the classroom agenda remains open to negotiation by all the classroom participants. Classroom interaction is ultimately characterised as a complex and dynamic discursive context, whose rules and contents are redefined by the interactants. Analysing such complexity and dynamism can be beneficial as regards the language teachers' training.

Keywords: L2 teaching, classroom interaction, conversation analysis, teachers' cognition.

1. Introduction

Cet article s'intéresse à l' « agir professoral » d'un enseignant de langue (Cicurel, 2011). L'agir professoral comprend des actions de classe observables et les motifs derrière celles-ci, non-observables directement. Les actions de classe résultent d'un processus réflexif qui commence avec la planification (Wanlin, 2009), avant la rencontre avec les apprenants. Au cours de la planification l'enseignant puise dans des savoir-faire, constitués dans la formation et affinés par l'expérience, afin de se focaliser sur des objectifs – des contenus et des compétences – qu'il soumettra aux apprenants au travers d'activités concrètes. Il agira ainsi en tant que médiateur qui met en œuvre des moyens pour aider les apprenants à réduire le décalage entre leurs compétences langagières et un modèle de celles-ci. Les actions de classe de l'enseignant sont la matérialisation des décisions prises en vue d'une rencontre *en* classe. Elles sont partiellement déterminées par les circonstances du contexte *présent* dans lequel elles sont déployées, ainsi que par l'ensemble d'apprenants qui peuplent ledit contexte. Derrière chaque action observable de l'enseignant il y a des motifs qui peuvent faire l'objet de l'exploration, de l'analyse et l'interprétation du chercheur, éventuellement dans le cadre d'un dialogue avec l'enseignant-informateur.

Nous analyserons les actions de classe observables de Richard¹, enseignant natif d'anglais, face à un groupe d'apprenants jeunes adultes dans une université écossaise. Ces actions relèvent de fonctions telles que le choix et la proposition d'activités et de thèmes d'échange, l'attribution de la parole et de tâches aux apprenants, l'encouragement, la demande de précisions, l'évaluation des contributions, ou l'invitation à partager le propre vécu. Nous essayerons ensuite de comprendre les motifs derrière ces actions en reprenant les justifications proposées par l'enseignant, lorsqu'il a été confronté avec ses propres actions. Notre hypothèse est que toute action observable est précédée par une prise de décision – non observable – rapportable à un ensemble hétéroclite de principes – non observables, mais reconstituables, voire (ré-)interprétables, dialogiquement par le chercheur et l'enseignant (Dufva, 2003). Afin de proposer des éléments de réponse, nous avons traité une partie de nos données à la manière de l'analyse conversationnelle (AC dorénavant) (ten Have, 1999) ; d'autre part, nous avons eu recours aux études sur la pensée des enseignants (Wanlin, loc. cit.), en particulier des enseignants de langue (L2 dorénavant) (Aguilar Río, 2011).

Nos observations confirment que les échanges entre l'enseignant et les apprenants se construisent systématiquement autour du schéma dit IRF – initiation, réponse, feed-back – grâce auquel l'enseignant accomplit des fonctions pédagogiques telles que la correction, la focalisation sur des aspects de la langue cible, ou la distribution de la parole au sein du groupe, tout en jouant les rôles d'organisateur et de facilitateur (Aguilar Río, 2012). Nous constatons aussi des échanges où l'enseignant et les apprenants conversent sur les savoir-faire et les savoir-être de certains participants, le

tout dans une ambiance où abondent les rires, dans un contexte discursif où les apprenants peuvent prendre la parole spontanément, sans être désignés par l'enseignant. Au cours de ces échanges, il apparaît que l'objectif n'est pas la focalisation sur des aspects de la L2, mais sur le lien parmi les participants.

Notre étude commencera par une caractérisation du concept d'agir professoral, proche des études sur la cognition des enseignants. Nous nous attarderons ensuite sur une description structurelle de l'interaction en classe de L2, comprise comme matérialisation observable de l'agir professoral. Enfin, nous intégrerons ces deux paradigmes dans une analyse qui précédera nos conclusions.

2. L'agir professoral : pensée et action avant et durant l'interaction didactique

Notre point de départ est l'observation d'une situation d'enseignement de L2 en présentiel et en milieu universitaire. La classe de L2 est un contexte spatial et institutionnel dont l'objectif est la facilitation de l'apprentissageⁱⁱ. L'enseignant propose aux apprenants un type de travail – *sur et dans* la langue cible –, qu'il organise, encadre et évalue. Il possède idéalement des savoir-faire lui permettant de repérer les besoins et compétences des apprenants afin d'accompagner leur progression. Ce que l'enseignant sait sur les apprenants, sur leurs objectifs et sur l'apprentissage, détermine en partie ses choix lors de la planification, mais aussi au cours de la rencontre de classe, face aux apprenants.

2.1. Les motifs derrière l'action : les études sur la cognition enseignante

Les actions de l'enseignant sont déterminées par des motifs, dont Wanlin (loc. cit., p. 90) distingue trois types : organisationnels et administratifs, personnels et psychologiques, et pédagogiques. Les actions et les motifs d'un enseignant de L2 composent son « agir professoral » (Cicurel, 2011). Ces actions sont situées et, en principe, justifiées par le contexte de classe où elles se déroulent. L'intérêt pour le lien entre les motifs et les actions des enseignants – entre leurs principes et leur pratique (Breen, Hird, Milton, Olliver et Thwaite, 2001) – relève d'un courant de recherche dit « cognition enseignante » – ou « pensée enseignante » (Wanlin, loc. cit.) – qui préconise la restitution de l'individu-enseignant au cœur de l'analyse de l'activité d'enseignement.

Auparavant considéré comme un agent chargé de mettre en œuvre une pratique formatée au préalable dans un milieu où l'expérience antérieure et le contexte social ne comptaient pas, la subjectivité et le ressenti de l'enseignant sont intégrés, depuis les années 1970, au centre d'une conception plus large du métier (Freeman, 2002). À cette vision complexe, multiple et qualitative de l'enseignement correspondent des problématiques nouvelles ; les croyances et les théories personnelles de l'enseignant vis-à-vis du contenu à enseigner/apprendre, de l'enseignement et de l'apprentissage (Breen *et al.*, loc. cit., p. 471), ou encore la manière dont l'enseignant comprend le rapport avec les apprenants en classe (Smith, 1996), deviennent des objets de recherche à part entière, en ce sens qu'elles déterminent la pratique enseignante. Pour certains auteurs (Breen *et al.*, loc. cit.), les motifs de l'enseignant ressemblent à des principes hétéroclites ; ils peuvent

être d'ordre pédagogique et rapportables à des expériences d'(auto-)formation, à l'expérience enseignante, ou encore à des échanges avec des collègues. Ces principes peuvent par ailleurs avoir une nature personnelle, relationnelle ou émotionnelle. Dans les deux cas, ils ne sont pas observables directement. Le caractère multiforme des principes d'un enseignant est cohérent avec une vision plurielle de l'identité de l'individu-enseignant, composée de facettes sociales différentes, perméables, dynamiques, sensibles au contexte social présent, aux expériences passées et potentiellement déterminantes pour l'avenir de l'individu (cf. Lahire, 1998). Nous sommes de l'avis que les actions de classe d'un enseignant résultent de prises de décisions complexes et multiformes, si bien qu'il peut mobiliser des facettes dont la portée dépasserait l'objectif pédagogique de faciliter l'apprentissage.

Afin de pouvoir explorer les facettes qu'un enseignant de L2 déploie en classe il nous faut un dispositif méthodologique permettant d'observer finement ses actions, mais aussi de libérer sa pensée cachée pour qu'elle se matérialise autour d'une parole co-construite avec le chercheur. Notre porte d'entrée vers l'étude de l'agir professoral passe par l'observation des actions discursives de l'enseignant en classe. En effet, l'analyse de l'organisation structurale de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants permet le repérage de traces de décisions que le chercheur peut par la suite soumettre au scrutin de l'enseignant-informateur. Dans cette démarche, l'AC (cf. Markee et Kasper, 2004) se montre une approche pertinente.

2.2. *L'interaction comme négociation collective de logiques individuelles : séquentialité, affiliation et désaffiliation*

Selon l'AC, toute interactionⁱⁱⁱ est un accomplissement collectif dans lequel les actions des participants se suivent de manière séquentielle. Chaque nouvelle action – discursive ou autre – s'inscrit dans la logique définie par l'action précédente, et définit la logique de l'action ultérieure (ten Have, op. cit.). On parlera d'« affiliation » (Pomerantz, 1994) pour caractériser une nouvelle action qui renouvelle la logique de la précédente. Au cours des échanges entre un enseignant et des apprenants en classe, les participants sont souvent amenés à afficher leur affiliation aux actions de l'un des interlocuteurs. En effet, au cours de nos observations de classe auprès de Richard – dont ce papier explore les actions et les principes pédagogiques – nous avons repéré des cas d'affiliation venant des apprenants. En voici un exemple :

Extrait (1)

1	<u>R</u> :	HI
2		(0.5)
3	AM:	hi=
4	AM:	=hi
5		(0.6)
6	<u>R</u> :	hmm XXX lots of {absents} yeah↑ + one two: + three:

14 (0.3)
 15 {AF}: [XXX
 16 R: [yeah + FOR ME the plane is ok but I don't like-you know +
 17 high buildings-I don't know why

L'apprenant TS demande le sens de « phobia » (ligne 1). Richard propose un exemple tiré de son vécu (lignes 6-7 et 10). L'apprenant KR propose un complément à l'exemple (ligne 11), dont l'enseignant désaffilie partiellement dans la mesure où il ne poursuit pas la thématique proposée par l'apprenant (« the plane », ligne 11) et revient vers celle qu'il a proposée lui-même (« high buldings », ligne 10), ce qui sert à préciser les limites de la phobie de l'enseignant (ligne 16) – en deçà du complément proposé par KR. Malgré cette désaffiliation partielle, nous observons la prise en compte par l'enseignant Richard de la thématique proposée par l'apprenant KR (lignes 13 à 16), construite avec une certaine élaboration.

Le caractère séquentiel de toute interaction se matérialise ainsi dans la capacité des participants à négocier, collectivement et à chaque nouvelle action, la direction et la manière de façonner l'échange. Certains genres discursifs comme la conversation (Thornbury et Slade, 2006) permettent aux interlocuteurs une gestion plus libre de la parole et de leur participation. D'autres, comme l'interaction didactique entre un enseignant et des apprenants (Cicurel, 2002), sont plus contraignants, si bien qu'il existe des règles, connues des participants, qui régulent leur participation. C'est ce que l'on appelle le caractère institutionnel de l'interaction.

2.2.1. Le caractère institutionnel du discours de classe : le schéma IRF

Certains genres discursifs sont en effet associés à des contextes où il existe des protocoles qui déterminent les actions et les comportements des participants. Tel est le cas des interactions didactiques entre un enseignant et des apprenants (Schegloff, Koshki, Jacoby et Olsher, 2002, p. 10). Le caractère institutionnel du discours en classe de L2 est confirmé par Thornbury et Slade (op. cit., p. 19) lorsqu'ils soulignent sa fonction transactionnelle – des éléments langagiers sont manipulés et éventuellement appris/transmis. C'est ce que Seedhouse (1996, p. 18) appelle une finalité pédagogique. Le caractère institutionnel dont relève l'interaction didactique en classe de L2 se traduit, d'une part, par le fait que les actions de l'enseignant peuvent être caractérisées en fonction des rôles pédagogiques d'organisateur de la communication avec le groupe d'apprenants, et de facilitateur de leur éventuel apprentissage. D'autre part, sur un plan discursif, l'institutionnel se matérialise autour du schéma initiation – réponse – feed-back, dit « IRF » (Aguilar Río, 2012), rapportable aux deux rôles susmentionnés. Le schéma IRF est l'unité discursive de base de toute interaction didactique : l'enseignant pose une question, les apprenants répondent, l'enseignant évalue la réponse des apprenants, tout en définissant une logique thématique cohérente – ce qui constitue la séquentialité du schéma IRF (§ 2.2).

Depuis sa conception^{iv}, le schéma IRF a connu différentes appellations : « question-answer-comment », « utterance-

triad » (McHoul, 1978), « triple structure » (McHoul, 1990), « three-part pattern » (Woods, 1996), « triadic dialogue » (Gourlay, 2005), ou « échange ternaire » (Bouchard, 2005), entre autres. Elles soulèvent toutes le caractère asymétrique et inégal du discours en classe de L2. En effet, l'interaction didactique, matérialisée dans le schéma IRF, entraîne l'emprise de l'enseignant sur le discours, du fait qu'il détient les mouvements I, d'ouverture, et F, soit de clôture du mouvement I précédent, soit de feed-back sur le mouvement R de l'apprenant (Clifton, 2006, p. 142-143). En tant qu'organisateur de l'interaction, l'enseignant peut proposer, lors du mouvement I, des orientations thématiques qui montrent une voie discursive aux apprenants – souvent sous la forme d'une question. En voici une illustration tirée des observations de classe de Richard :

Extrait (3)

1 R: <what's the word that we use for a very CLE:AR: + DREAM↑>
 2 (0.2)
 3 {SU}: ex-plic:it=
 4 {KR}: =exPLIcit

On retrouve les mouvements I et R dans tout genre discursif. Or, le mouvement F est propre à l'interaction didactique, si bien qu'il est une matérialisation de son caractère institutionnel. Le principe d'apprentissage derrière le mouvement F suppose que c'est en revenant sur les productions des apprenants lors du mouvement R que leur interlangue sera modifiée (Bigot, 1996, p. 36). Cicurel (1992, p. 16-17) associe d'ailleurs cinq fonctions pédagogiques au mouvement F, dont une correspondant au choix du sujet opéré par l'enseignant lors du mouvement I – « parlez de » – et quatre liées au mouvement F – « ne parlez plus », « parlez mieux », « parlez comme », « parlez encore ». L'extrait ci-dessous, tiré des observations de classe de Richard, illustre la polyvalence du mouvement F :

Extrait (4)

40 R: =(>does anybody know↑<) °XXX°
 41 (0.3)
 42 AV: I think they-they can=
 43 R: =XXX↑=
 44 AV: =speak when they walk=
 45 R: =REALLY↑=
 46 AV: ={because} I know {someone}=
 47 AF: =hmm=
 48 R: =that you know=
 49 AF: =[((chuckles))=

50 R: =in-in your home country↑ + in Saudi Arabia + yeah↑=
51 {AV}: =XXX=-
52 R: =what [do-what + what do they DO↑=
53 {AV}: [{she-} {she-} =she's MY cousin
54 R: your [cousin + what does she do-what does she [do↑-{°does she°}
55 AF: [(chuckles)
56 AV: [she {walk}
57 she walk + and I have to look for {her}
58 R: ((glousse))
59 AV: XXX {I have to look} #XXX#=
60 R: =SHE WALKS OUT↑
61 AV: {°hmm°}
62 R: and where does she-where does she GO:↑
63 (0.2)
64 {AF}: {hmm}=
65 AV: =I don't know

L'extrait montre un échange entre Richard et l'apprenante AV, qui porte sur les somnambules. Nous observons plusieurs mouvements F déployés par Richard, dont certains fonctionnent comme des relances (lignes 45, 48, 50, 52, 54, 60, 62) – le « parlez encore » de Cicurel (ibid.) – ou encore comme des reformulations (ligne 60) – à nouveau le « parlez mieux » de Cicurel (ibid.).

Puisque le caractère institutionnel de l'interaction didactique en classe de L2 poursuit la finalité pédagogique de faciliter l'apprentissage, Bigot (loc. cit., p. 43) et Seedhouse (loc. cit., p. 18-19) sont d'accord sur l'impossibilité d'une communication dite « naturelle » en classe de L2, car celle-ci requerrait soit que l'enseignant soit exclu du cadre participatif, soit qu'il cesse de jouer son rôle institutionnel d'enseignant. Nous trouvons des positions plus souples concernant la possibilité de suspendre le caractère institutionnel de l'interaction didactique. Van Lier (1988, p. 161) suggère que le discours produit par les participants en classe peut se rapprocher de la conversation, pourvu que l'enseignant accepte. Ailleurs, Bannink (2002, p. 267) caractérise la classe de L2 comme la matérialisation d'une planification préalable de l'enseignant, mais aussi comme un contexte où des échanges conversationnels informels, imprévisibles et spontanés peuvent et doivent avoir lieu, selon un idéal de multiplication des occasions d'apprentissage. Enfin, Richards (2006) affirme que converser est une activité discursive routinière en classe de L2. L'auteur préconise d'ailleurs le dépassement des catégories a priori « enseignant » et « apprenant » afin de rendre une analyse plus complète de l'interaction complexe et multiple que les participants co-construisent en classe de L2.

Une analyse globale et holistique de l'interaction en classe de L2 doit en effet prendre en compte la complexité des allers retours discursifs qui y ont lieu. L'interaction didactique porte, certes, sur l'objet « langue cible », qui est l'objectif qui réunit les participants d'un point de vue institutionnel. Mais, l'interaction entre l'enseignant et les apprenants porte aussi sur la manière dont ils se représentent ce caractère institutionnel du contexte qu'ils habitent discursivement et physiquement, ainsi que sur leur place et leur(s) rôle(s) à l'intérieur de celui-ci : les apprenants, affilient-ils toujours, en position R, aux orientations thématiques de l'enseignant en position I ? L'enseignant, accepte-il de n'évaluer, en position F, que les productions langagières des apprenants en position R ? Ses actions, sont-elles seulement motivées par son devoir institutionnel de faciliter l'apprentissage ? C'est ce que nous allons regarder de près dans l'analyse qui suit.

3. Méthodologie et participants

Nous présentons une micro-étude de cas de Richard, enseignant natif d'anglais dit « académique » dans une université écossaise, avec une expérience de 16 ans au moment des observations^v. Les apprenants sont de jeunes adultes originaires du Moyen-Orient et d'Asie de l'Est, dont certains ont reçu une formation universitaire dans leur pays. La plupart avait un projet de formation universitaire dans une université écossaise, ou britannique. L'un des apprenants accompagnait son épouse qui, elle, suivait déjà une formation dans la même université.

Nous rappelons notre triple perspective. Dans un premier temps nous avons observé deux classes de L2 animées par Richard, que nous avons audio enregistrées, puis transcrites et analysées à la manière de l'AC. L'analyse a montré des échanges entre l'enseignant et les apprenants construits autour du schéma IRF. Nous avons aussi observé des échanges où les participants se sont éloignés des questions langagières pour se focaliser sur une caractérisation de leur savoir-faire et de leur savoir-être. Cette focalisation sur l'interpersonnel a été accompagnée de rires fréquents. Dans un deuxième temps nous avons exploré de manière collaborative – dans le cadre d'un entretien semi-directif – les principes selon lesquels Richard a caractérisé sa pratique enseignante. Enfin, nous avons négocié avec lui les liens possibles entre les actions observables et les motifs – lorsque Richard a été confronté à ses propres actions dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation (Pomerantz, 2005).

Les données présentées sont tirées d'un corpus constitué pour une recherche précédente où la notion de « présentation de soi » (Goffman, 1959) était utilisée pour analyser les actions de classe de sept enseignants de L2 dans quatre contextes européens universitaires (Aguilar Río, 2010). Ce corpus comportait, d'une part, des transcriptions de classes de L2 réalisées à partir de 27 heures et demi d'enregistrements – audio et vidéo –, dont deux séances d'une heure et demi auprès de Richard, audio-enregistrées et complétées par la prise de notes. D'autre part, le corpus comprenait des entretiens, semi-directifs et d'auto-confrontation, auprès des sept enseignants. Les observations de classe ont systématiquement précédé les entretiens avec les enseignants, toujours en tête-à-tête avec chaque enseignant. La durée

des entretiens semi-directifs a été comprise entre 30 minutes et 1 heure 12 minutes – 41 minutes pour Richard. Nous avons utilisé une grille de questions organisée en deux parties : a) motivation pour devenir enseignant et parcours, avec des questions comme « depuis quand êtes-vous enseignant » ou « à quel type d'apprenants avez-vous été amené à enseigner ? » ; b) représentations à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2, avec des questions comme « comment percevez-vous votre style d'enseignant(e) ? ». L'entretien semi-directif a été le cadre où l'enseignant et le chercheur ont négocié la vision du métier du premier, au cours d'un dialogue à deux (Denzin, 2001). Nous avons pris les contenus produits comme l'expression par l'enseignant d'un ensemble de principes propres en réaction à nos questions. Comme nous l'avons suggéré plus haut, ces principes équivaldraient aux motifs à partir desquels l'enseignant construit certaines des actions qu'il déploie dans le contexte de la classe (Breen *et al.*, loc. cit.).

Enfin, après avoir choisi et transcrit un nombre variable d'extraits pour chaque enseignant observé (cf. Cambra Giné, 2003, p. 102), un entretien individuel d'auto-confrontation a été organisé. Le temps écoulé entre les observations de classe et l'entretien d'auto-confrontation a varié entre sept semaines et 11 mois – le cas de Richard. La durée de ce deuxième entretien a été comprise entre une heure treize minutes – Richard – et deux heures et demi. Au cours de cette auto-confrontation nous avons montré aux sept enseignants les enregistrements originaux ainsi que les transcriptions que nous en avons faites. Ces matériels ont servi comme des déclencheurs de la mémoire des enseignants (Pomerantz, 2005). En effet, l'auto-confrontation peut conduire à ce qu'un participant s'exprime sur son ressenti lors d'une situation ponctuelle, voire à ce qu'il suggère des motifs qui justifient ses actions (Aguilar Río, 2011). Nous avons ainsi proposé à chaque enseignant de replonger dans des extraits des observations réalisées afin de rétablir la logique derrière ses actions observables, ainsi que son ressenti. La consigne donnée aux enseignants a été de lire et d'écouter/regarder les données afin de s'exprimer, si possible, sur leur ressenti original, ou à défaut leur ressenti immédiat, face aux données. Nous leur avons aussi demandé de justifier leurs actions et d'expliquer les motifs derrière celles-ci.

4. L'analyse de l'action et de la pensée d'un enseignant : une micro-étude de cas

Notre analyse se déroulera en deux temps. Nous présentons d'abord le profil d'enseignant de Richard. Celui-ci reprend de manière synthétique le contenu produit lors de l'entretien semi-directif – vision du propre enseignement, théories personnelles sur l'enseignement et de l'apprentissage, rapport avec les apprenants. Ce profil nous permettra d'apercevoir des principes revendiqués par Richard. Ensuite nous proposerons l'analyse d'un extrait de classe dans lequel Richard semble s'éloigner de l'activité de focalisation commune, raisonnée et argumentée, sur des aspects langagiers ; cet éloignement permet à l'enseignant de mobiliser d'autres facettes, construites autour de mouvements F. Avec ces deux éléments nous proposerons un aperçu de l'agir professoral de Richard. Enfin, nous compléterons notre triangulation des données avec les commentaires de Richard recueillis au cours de l'entretien d'auto-confrontation, lorsqu'il a réagi à la

séquence de classe analysée.

4.1. Profil d'enseignant

Le profil d'enseignant de Richard que nous présentons porte sur : a) sa vision sur son enseignement ; b) ses théories personnelles sur l'apprentissage et sur le type d'enseignement le plus à même de favoriser le premier ; c) son rapport avec les apprenants.

4.1.1. Vision de Richard sur son propre enseignement

Au cours de l'entretien semi-directif, Richard s'est caractérisé comme un facilitateur de l'apprentissage des apprenants : « *when it's, eh, an [English for academic purposes] class, 'cause I feel like I'm, more facilitator; transferring the skills, that the students have in their first language to the second* »^{vi}.

Ceci suggère une vision de l'apprentissage qui permet à l'enseignant de comprendre son rôle et celui des apprenants.

Cette fonction de facilitation serait plus présente dans le cadre d'un enseignement d'anglais académique – le cas de nos observations – dans lequel Richard ne se conçoit pas comme le détenteur d'un savoir, mais comme un accompagnateur du travail des apprenants. Par ailleurs, le cadre institutionnel de l'anglais académique entraîne que Richard agisse comme évaluateur et conseiller des apprenants :

« *I think all teaching involves a degree of counselling, eh, it's not, you know, students fail exams [...] in the EAP courses, we are gatekeepers, for, students who pass or fail in their courses, we know and they know, so, we often have to counsel students* ».

Richard laisse entendre l'existence des rapports de pouvoir avec les apprenants. Au sein de la formation d'anglais académique que nous avons observée, la vision de Richard sur son agir professoral se construit autour de deux pôles : le relatif non-interventionnisme propre à son rôle de facilitateur-accompagnateur du travail cognitif des apprenants et un interventionnisme institutionnel.

4.1.2. Théories personnelles sur l'apprentissage et sur l'enseignement

Richard relie son rôle de facilitateur l'objectif de faire participer le plus grand nombre d'apprenants, – ainsi qu'avec une théorie sur l'apprentissage basée sur la résolution de problèmes, relevant d'une approche actionnelle :

« *I think, I try to be a facilitator; I try to, eh, I try to involve as many students as possible, in the lesson, and I try, I mean I, I kind of believe in task-based learning, I kind of believe in, the struggle, the struggle to communicate, for a specific purpose, helps students to learn* ».

Richard insiste d'ailleurs sur des éléments émotionnels qui influent sur le processus d'apprentissage. Il essaie de réduire leur effet nuisible au travers de l'approche enseignante « tranquille » qu'il revendique :

« *I try not to be, domineering to the students, I try no to be, I try not to, eh, emphasize any power, really, particular*

relationships, although of course, I try to maintain the atmosphere of the class, I think it's XXX, perhaps, maybe because my background is in psychology, I'm quite aware that, anxiety, or, nervousness, can interfere with, language learning, in, in, my experiences of learning languages at school would kind of, confirm this, to me, so, eh, that's why I kind of try to take {a kind of an easier approach} with the students, I try to make classroom not, I don't mean a fun place, but a non threatening place ».

Pour Richard, l'apprentissage comporte une double dimension cognitive et émotionnelle. Il y a d'une part un transfert de compétences opéré par les apprenants avec l'aide de l'enseignant. Cette posture est cohérente avec son adhésion à une pédagogie par tâches. Mais pour Richard, les possibilités d'apprentissage dépendent de sa propre capacité à limiter l'effet négatif de certaines émotions éventuellement à l'œuvre. Richard conçoit la classe comme un lieu de réflexion et de ressenti, ce qui est valable pour tous les participants. En effet, il revendique l'effet positif que sa prestation d'enseignant peut avoir sur ses propres humeurs :

« I often find, that if I, am not in a very good mood, and I teach, I can be in a better mood afterwards, and I think that's because, I can take on a role, I can take on a role of, hiding my, eh, negativity, so it's not, sometimes teaching can be good for that XXX or, and sometimes it can energise me as well, sometimes it {can have this effect} it can energise me as well, if I'm tired, just the sheer act of, of putting some thought and energy into something can, energise me ».

Nous avons vu que Richard reconnaît son rôle institutionnel d'optimiser les possibilités d'apprentissage en classe. Mais il caractérise par ailleurs la classe comme un lieu de bien être individuel potentiel. L'adhésion de Richard au rôle d'enseignant peut avoir un effet positif sur son état émotionnel. Rien dans le discours de Richard ne suggère l'incompatibilité de ces deux objectifs – l'un institutionnel, l'autre personnel, si bien qu'il décrit des aller-retours entre l'institutionnel et le personnel au cours d'une rencontre en classe :

« if I concentrated for all my teaching, all of the time, then, I couldn't do anything else, I think it would take too much out of me, I think this is something I have maybe, learned, as I progressed as a teacher, eh, yeah, it can be quite tiring, teaching ».

Ainsi, Richard décrit des moments de décrochage dans lesquels il cesse momentanément d'*agir* comme enseignant dans la mesure où il interrompt la mise en pratique de certaines fonctions propres à son rôle d'enseignant – lorsqu'il laisse les apprenants travailler de manière autonome, par exemple :

« I don't always, concentrate, for, an hour and a half, when, you know, during the kind of, presentation stage of the lesson, {we} kind of focus on the class, but, after I've kind of set up the activity, and, the activity's working, and, the students are working on it, you know, I'm monitoring the students, you know, I can tune in and out, and, you know, I can think about, you know, what I'm gonna do in the evening, or, a lot of things in the, you know, eh, I think it's a kind of

survival mechanism, or, you know, {physical} for me {is} what I can do, but, you know, I think as a teacher, you develop a kind of skill of, monitoring, and at the same time, you know, thinking about other things, or thinking, what's the next thing you're going to do ».

Selon Richard, la mise en suspens éventuelle de ces fonctions pédagogiques ouvre la voie à une activité intérieure différente des objectifs institutionnels, ce qu'il décrit comme un mécanisme de survie.

4.1.3. Rapport avec les apprenants

Richard reconnaît un caractère institutionnel qui définit sa relation avec les apprenants et qui peut déterminer son rapport avec ceux-ci. Richard voit ce rapport comme quelque chose d'important pour lui et pour les apprenants, or il échappe parfois à son contrôle :

« when you're in the class, is important for you, and it's important for them, to have this rapport, and, this becomes evident, when, we have to give students bad news, we've built up a rapport with them over ten weeks, and certainly we are, or they perceive us as, as, stopping them from entering their courses, you can see that any rapport, or, that there has been a rapport between you, because, it becomes damaged, because, you know the relationship, you're, you're basically, stopping them, they feel often, you're stopping them from doing something, they want ».

Il y aurait, selon Richard, un lien de causalité entre le rapport enseignant-apprenants et l'apprentissage éventuel d'une L2. Il s'agit d'une idée suggérée plus haut, lorsque nous avons commenté la conception cognitive-émotionnelle de Richard de l'activité d'apprentissage (§ 4.1.2) :

« it's not necessary for students to like their teacher you know, obviously, there's, different types of liking and different, eh, intensities of liking, I think it's, not particularly valuable, if the students dislike the students, dis, the students dislike the teachers, eh, which isn't exactly the same thing [...] If, I dislike XXX, if the students dislike, their teacher, is difficult for them to remain motivated ».

Nous concluons ce profil d'enseignant en reprenant de manière synthétique des faits et des principes que Richard a exprimés au cours de l'entretien semi-directif concernant son enseignement et son expérience :

Tableau 1

Formation et expérience	Vision de son propre enseignement	Théories personnelles	Rapport
- Locuteur natif d'anglais.	- Facilitateur : aide les apprenants à transférer des compétences (L1>L2).	- Apprendre est une affaire cognitive-émotionnelle.	- Il est important qu'il y ait un bon rapport lors de
- Licence en psychologie.	- Enseigner = prise d'un rôle qui cache son éventuelle négativité.	- Son approche tranquille contribue à réduire l'anxiété	la rencontre en classe avec les apprenants. Il en va de
- Formations TESOL et	- Enseigner peut être fatigant, mais aussi	et la nervosité éventuelles	la motivation des derniers.

CELTA.	tonifiant.	des apprenants, qui peuvent	- Certaines fonctions
- Doctorat en	- Style tranquille et encourageant crée une	nuire à leur apprentissage.	propres à l'enseignant
linguistique appliquée.	ambiance pas forcément amusant, mais pas	- L'on apprend en essayant	(évaluation) déterminent,
- 16 ans d'expérience	menaçant non plus.	de trouver la solution à un	parfois négativement, ce
comme enseignant	- Essaie de garder sa motivation, mais peut	problème. L'enseignant	rapport.
d'anglais.	décrocher une fois qu'une activité est en route.	accompagne le travail des	
		apprenants.	

Ces avis sont détachées d'une réalité pédagogique concrète (Denzin, loc. cit. p. 25). Ces sont des narrations qui véhiculent une forme de vérité ayant une valeur de principes, voire de théories personnelles (cf. Woods, op. cit. ; Breen *et al.*, loc. cit. ; Cambra Giné, op. cit.). Une analyse holistique de l'agir professoral (§ 2.1.1) ne peut en rester là. L'agir professoral comporte, certes, des motifs qui se rapprochent de ces principes, représentations et théories personnelles, mais aussi des actions observables que l'enseignant déploie face aux apprenants, lors de la rencontre en classe. Ainsi, l'analyse des actions observables de Richard nous permettra de cerner la portée et la valeur des principes qu'il a revendiqués.

4.2. Analyse de la partie observable de l'agir professoral de Richard

L'extrait analysé ci-dessous correspond à une formation d'anglais académique. Les 15 apprenants – de jeunes adultes, femmes et hommes, originaires du Moyen-Orient et d'Asie de l'Est – devaient atteindre le niveau d'anglais IELTS 6.5^{vii} afin de poursuivre leurs études supérieures dans une université écossaise. L'extrait dure deux minutes environ ; il se déroule à la fin des vingt cinq premières minutes d'une leçon de quatre-vingts dix minutes. Au préalable, Richard a distribué un document (cf. § 7) à remplir par les apprenants en écoutant un enregistrement. Après l'écoute, Richard a demandé aux apprenants de comparer leurs réponses, avant de passer à une correction commune à voix haute, dont l'extrait analysé reproduit une partie.

Nous estimons que cet extrait illustre la manière dont les participants négocient la portée du schéma IRF, ainsi que du caractère institutionnel de l'interaction didactique (§ 2.2.1). Nous y observons certains mouvements F où Richard agit comme correcteur ou facilitateur, et d'autres où il se focalise sur les relations interpersonnelles avec les apprenants. Les commentaires de Richard lors de l'auto-confrontation (§ 4.3.1) nous aideront à mieux comprendre sa focalisation sur le pédagogique – évaluation et facilitation, attention aux aspects de la L2, notamment le lexique – ou bien sur l'interpersonnel – références aux savoir faire et savoir-être des participants. Afin de simplifier la lecture, l'extrait est décomposé en cinq parties articulées autour de la conformité des actions de Richard avec des fonctions pédagogiques – focalisation sur des aspects langagiers, organisation de la communication, facilitation et maintien de

l'intercompréhension – voire de sa focalisation sur l'interpersonnel – lorsque Richard se prononce sur le savoir-être de certains apprenants :

Extrait (5.1)

4 R: =what was the word that we:† (0.5)
5 we FOUND for: (0.2) ACTUAL† remember in fact† + actually†
6 (0.3)
7 {YS}: {ess}
8 (0.6)
9 AF: eh[::
10 R: [eSSENTIA[LLY + eSSEntially (0.3)
11 {AM}: [°XXXX°
12 R: remember we used† (1.1)
13 very good
14 AF: [((rit))
15 AM: [((glousse))

Richard demande au groupe un synonyme de « actual », qu'il associe avec des contenus déjà abordés (lignes 4-5) – mouvement I. YS propose une ébauche de réponse (ligne 7) – mouvement R – que Richard complète (ligne 10) tout en signalant sa pertinence (lignes 13). Le mouvement F de Richard est partagé entre une ébauche de relance de la fonction de facilitation (ligne 12) et une validation (ligne 13). Le temps écoulé (ligne 12) entre ces deux actions suggère la prise en compte par Richard de la réponse de YS. Jusqu'ici les participants ont montré leur affiliation en s'alignant sur une même ligne directrice, la recherche de l'élément langagier sollicité par Richard. Or, la réaction de deux apprenants non identifiés à la suite de la validation de Richard (lignes 14 et 15) suggère la présence d'éléments susceptibles d'être traités comme risibles.

Extrait (5.2)

16 R: {now YS} + I've never seen YOU awake beFORE
17 AM: ((glo[usse))
18 R: [((rit)) VERY GOOD
19 {AF}: [((rit))
20 (0.5)
21 R: WHAT did you have for BREAKFAST this MORNING†
22 (0.5)
23 AF: ((rit))=

24 {YS}: =dictionary
 25 R: {a} dictionary↑=
 26 AF: =(glousse)
 27 R: what did you have↑-what did you have XXX {did you have a}
 28 cup of coffee↑
 29 (0.3)
 30 AM: (.) ((glousse)) °°XXX°°
 31 (1.0)
 32 R: no↑ + a cigarette↑
 33 AS: ((gloussent))=
 34 R: =WHATEVER you HAD: + have TWO TOMORROW=
 35 AF: =(glo[usse])

Richard donne un indice discursif de détournement – « now » (ligne 16) – confirmé par la rupture avec l'activité de focalisation sur la L2 et l'introduction d'une nouvelle consigne, si bien que Richard fait de YS l'objet de l'expression de son étonnement (ligne 16). Nous observons ensuite l'orientation vers le rire d'un apprenant non identifié (ligne 17) et de l'enseignant, lorsqu'il signale à nouveau la pertinence de la réponse de YS (ligne 18). Il n'est pas clair si l'action de Richard (ligne 16) constitue un mouvement I dans la mesure où il n'y a pas de consigne spécifique pour quels apprenants que ce soit. Le tour de parole suivant de Richard (ligne 21) est construit comme un mouvement I qui rend séquentiellement pertinente une réponse de YS. Cette nouvelle demande introduit une nouvelle ligne directrice, la mise en attente de la consigne pédagogique d'origine est ainsi maintenue (ligne 4, extrait 5.2). Au travers de son mouvement R, YS montre son affiliation formelle à la demande de Richard ; YS donne en effet suite à la demande de l'enseignant. Nous observons que le contenu de la réponse de YS semble déconnecté de quelque réalité que ce soit (ligne 24). Le mouvement F de Richard fonctionne comme une demande de confirmation à la réponse de YS (ligne 25). Tout au long, plusieurs participants s'orientent vers le rire (lignes 21-26). Richard enchaîne ensuite une séquence I-R en renouvelant sa demande précédente (ligne 27), et proposant deux réponses possibles (lignes 28 et 32). Le rire est toujours présent parmi les participants. Richard résout la séquence I-R qu'il a construite en déployant un mouvement F (ligne 34) qui fonctionne comme chute (Hetzron, 1991). Tout au long de cet enseignant et l'apprenant s'engagent dans une « bataille d'esprits », construite structurellement autour d'un schéma IRF, dont l'objectif est difficilement qualifiable de pédagogique, si bien que les deux interlocuteurs s'orientent davantage vers l'affichage de leur sens de la repartie que vers une réflexion sur la L2. En effet, les mouvements F de Richard ne semblent pas poursuivre ici une fonction de correction ou de facilitation, mais plutôt exposer et d'une manière ludique et pleine d'étonnement son impression de la participation de YS.

Extrait (5.3)

36 R: [#OK#↑ ((rit)) (0.2) #(.)# ((glousse)) (1.2)
37 <in the FOURTH ONE↑> + "in th-the case + of a <VERY
38 SERIOUS [COMPLAINT>" + are we looking for a VERB↑ a noun↑=
39 AM: [(se gratte la gorge))
40 {MS}: =a [noun
41 R: [an adjective↑-a NOUN↑-[{hm-mm}↑
42 AF: [{meeting}
43 AF: [{a noun}=
44 AF: =[{meeting}
45 AF: =[{meeting}
46 R: a {meeting}↑ ((tableau, 4.2))
47 any other↑=
48 AF: =XXX=
49 R: =possible words-a meeting↑
50 AM: [XXX
51 AM: [contact with customers
52 R: yeah: + contact with customers↑ + GOOD
53 AM: {°inter[view°}
54 {MS}: [interview↑
55 R: interview-AN: interview + yeah + remember XXX {those}
56 three words-interview's fine (0.3) an interview
57 AM: °conference°
58 (0.5)
59 R: a↑=
60 AF: =hmm↑=
61 AM: =°conference°
62 (0.5)
63 AF: [{hmm}
64 R: [CONVERSATION↑
65 AM: conference=
66 AF: =confe[rence]
67 R: [a CONFERENCE + a CONFE[RENCE↑ +
68 AF: [(glousse))
69 R: where someone SPEAKS and we talk about FLIGHTS
70 AM: ((glo[usse))

71 R: [COULD BE (0.5)
72 a CONFERENCE {as} + in ACADEMIC world + what's a
73 CONFERENCE↑
74 (0.8)
75 AF: meetings=
76 AF: ={scien[ce]
77 AM: [XX[X
78 AM: [{meet for} [XXX
79 R: [meeting↑
80 (0.6)
81 AF: of science
82 AM: lecture
83 R: SCIENTISTS for example=
84 AF: ={yeah}=
85 R: =academics + and what do they do↑
86 (0.7)
87 AF: they speak about-eh: specific-eh:=
88 {AF}: =°hmm°
89 (0.2)
90 AM: {°yes°}=

Encore sous le régime du rire, Richard marque une transition (« OK », ligne 36) et revient vers le document (lignes 37-38). Nous constatons l'enchaînement de plusieurs séquences IRF qui portent sur des aspects grammaticaux (lignes 37-46) et lexicaux (lignes 46-71, 72-90). Richard donne, en mouvement I, des consignes (lignes, 37-38, 47-49) qui encadrent les mouvements R des apprenants. En mouvement F, Richard valide et/ou vérifie la pertinence des mouvements R des apprenants (lignes 46, 49, 52, 55-56, 64). Les actions discursives des participants se focalisent sur la L2 et se construisent autour du schéma IRF, qui varie parfois : les apprenants n'attendent pas d'être désignés par l'enseignant pour donner suite à la consigne de l'enseignant. D'ailleurs, Richard attend que plusieurs apprenants se prononcent avant de déployer un mouvement F.

Extrait (5.4)

91 R: =well do[ne + so + for example in MY subject we have (0.2)
92 AF: [{yeah})
93 R: CO-eh (0.3) CONferences about lin:-GUIStics or

94 SOCIOLinguistics-SOCIOLinguistics conferences I go to (.)
95 sometimes + when I need to sleep
96 AM: ((glousse))
97 R: #OK↑# ((glousse)) (.) #you'll know what I mean in a few
98 years if you continue to study# (0.2)
99 hmm + sometimes inTERESTing +
100 sometimes not °so interesting° (0.5)
101 (.) OK ((glousse)) + I shouldn't say this-you'll be good
102 academics + m-much more motivated than me
103 {AM}: {°((glousse))°}

Après un mouvement F d'encouragement (ligne 91) Richard marque une transition – « so » (ligne 91) – reliée avec la négociation précédente autour de « conference » – présentée comme un exemple (ligne 91). L'enseignant propose une caractérisation de « conference » dans le cadre de ce qu'il présente comme son domaine (lignes 91-95). Il est difficile de qualifier ce tour comme mouvement I, dans la mesure où il n'y a pas de consigne claire pour les apprenants. En effet, cette caractérisation rompt avec le travail de focalisation explicite sur les aspects langagiers. Un apprenant semble répondre à l'action de Richard en gloussant, ce qui peut être compris comme de l'affiliation (ligne 96). Tout en demeurant sous le régime du rire, l'enseignant marque une nouvelle transition (« OK », ligne 97), avant de nuancer la caractérisation précédente de « conference » et de reconnaître implicitement la possibilité que le groupe ne la comprenne pas (lignes 97-100). À nouveau, il n'y a dans cette prise de parole aucune consigne adressée aux apprenants. Richard annonce une nouvelle transition (« OK », ligne 101), suivie d'une remise en question de sa caractérisation de « conference », qu'il met en contraste avec l'expression de l'engagement du groupe (ligne 101-102). À nouveau, un apprenant semble répondre à l'action immédiatement précédente de Richard en gloussant, ce qui semble encore une fois fonctionner comme de l'affiliation (ligne 103).

Extrait (5.5)

104 {R}: (.) "lately the most common complaint has been in
105 connection with"-NOW (0.5)
106 this is a more difficult one + but what are we looking for↑
107 (0.6)
108 {MS}: hmm + noun
109 R: A NOUN:=

Richard marque le retour au document (lignes 104-105). Il adresse aux apprenants, en mouvement I, une demande précédée par une appréciation de la difficulté langagière de l'activité (106). Il s'agit à nouveau de se focaliser sur les aspects langagiers du document. Après une courte pause, MS répond, en mouvement R, à la demande de Richard (ligne 108), qui confirme et encourage aussitôt la réponse, en mouvement F (ligne 109).

4.3. Discussion des données de classe et triangulation avec les entretiens semi-directif et d'auto-confrontation

Nous avons présenté l'analysé en cinq parties selon la (non) conformité des actions discursives de Richard avec des fonctions pédagogiques – focalisation sur des aspects langagiers, organisation de la communication, facilitation et maintien de l'intercompréhension. En tant qu'organisateur, Richard a (i) fédéré l'attention (lignes 37-38, 104-106) ; (ii) proposé une tâche (lignes 4-5, 38, 72-73, 106) ; (iii) relancé l'interaction (lignes 47, 49, lignes 55-56) ; (iv) géré le flux des propositions (lignes 10, 41, 46, 52, 55, 67, 79, 83) et décidé de leur recevabilité – fonction de validation/encouragement (lignes 13, 18, 52, 55-56, 67, 91). En tant que facilitateur Richard a : (i) proposé des repères communs pouvant soutenir le traitement de l'information par les apprenants (ligne 5, 12) ; (ii) indiqué le type d'actions qu'il attend (lignes 27-28, 32, 38) ; (iii) évalué la difficulté (lignes 106) ; (iv) exemplifié (lignes 69, 83 et 85, 91) ; (v) d'abord, lancé des négociations sur le sens de propositions dont la recevabilité aurait été signalée comme problématique et, ensuite, soit demandé au groupe de produire des réponses (lignes 71-73, 85), soit en proposé lui même (lignes 91-93). Ces actions, essentiellement pédagogiques, se sont matérialisées autour de trois moments où Richard a négocié de façon raisonnée et argumentée des aspects langagiers du document sur lequel les apprenants ont travaillé. Le premier va de la ligne 4 à la ligne 15 (extrait 5.1), le deuxième est compris entre les lignes 36 et 94 (extrait 4.3), le troisième s'étend de la ligne 104 jusqu'à la fin de l'extrait présenté (extrait 5.5). Les actions et les fonctions pédagogiques d'organisateur et de facilitateur de Richard sont visibles dans ces trois parties dans la mesure où c'est lui qui lance l'échange en précisant une consigne lors du mouvement I, et (in)valide les réponses des apprenants lors du mouvement F.

Outre ces actions rapportables aux rôles pédagogiques, nous constatons deux moments où Richard s'éloigne de l'activité de focalisation commune, raisonnée et argumentée, sur des aspects langagiers. Le premier moment (lignes 16-35, extrait 5.2) présente un échange entre Richard et l'apprenant YS construit autour d'un schéma IRF dépourvu de sa fonction pédagogique. En effet, c'est bien Richard qui adresse une demande à YS, qui n'est pas pour autant de nature à provoquer une réflexion sur des aspects langagiers, mais plutôt à remettre en cause le savoir-être de l'apprenant, du fait de l'étonnement que Richard manifeste implicitement – et qu'il essaye de négocier avec YS face au reste du groupe d'apprenants. Certes, entre les lignes 16 et 35, les actions de Richard sont formellement conformes avec certaines des matérialisations discursives que nous avons dégagées à partir des rôles pédagogiques d'organisateur et de facilitateur ; ainsi, Richard donne une consigne à YS (ligne 21), gère le flux des propositions (ligne 25), donne des indices par

rapport à ses attentes (lignes 27-28 et 32) et relance la discussion (ligne 27). Cependant, la fonction de ces actions et l'attitude que Richard affiche semblent différentes par rapport aux actions discursives de Richard lorsqu'il pilote une focalisation sur des aspects langagiers. En effet, si l'on regarde de près le formatage choisi par Richard (cf. la notion de « packaging », ten Have, op. cit., p. 106), nous trouvons un recours à l'implicite qui lui permet de rendre publics des éléments de la vie privée de l'apprenant ; Richard propose de justifier la prestation pertinente de YS à partir de ces éléments, des bribes de son quotidien. De cette manière, l'interaction entre Richard et les apprenants ne sert plus, momentanément, à réfléchir sur des aspects langagiers, mais à afficher et négocier de manière ludique les capacités de YS à répondre juste à une demande de l'enseignant. Nous estimons ainsi que la fonction de ce moment (lignes 16-35) est double et aucunement institutionnelle : l'enseignant manifeste sa surprise face à la prestation de l'apprenant, il prétend explorer cette surprise par l'expression d'une hétéro-dérision construite autour de YS.

Le deuxième moment où Richard suspend ses fonctions pédagogiques (lignes 95 à 103, extrait 5.4) est précédé par une activité d'exemplification en mouvement F (lignes 91 à 94). Or, l'on peut se demander si la thématization que l'enseignant propose à partir de la ligne 95 va dans le sens de la fonction d'exemplification que nous avons associée avec le rôle de facilitateur. En effet, l'orientation que Richard accomplit dès la ligne 95 ne semble plus viser le maintien de l'intercompréhension, mais indiquer plutôt la légitimité de traiter l'élément sur lequel porte la réflexion en cours comme risible. Notre observation suggère l'alternance, chez Richard, entre, d'une part, une fonction pédagogique et, d'autre part, une focalisation sur l'interpersonnel, éloignée de la réflexion explicite sur des aspects de la L2. L'analyse des principes et des réactions de Richard à l'extrait analysé nous permettra d'affiner nos conclusions provisoires.

4.3.1. Les principes de Richard derrière les actions observables

Nous rapportons à présent les actions de Richard face aux apprenants avec les principes qu'il a revendiqués lors de l'entretien semi-directif. Nous nous centrons sur son rôle de « facilitateur », ainsi que sur les principes de « rapport avec les apprenants » et d'« ambiance pas forcément amusante mais non menaçante » (§ 4.1). Nous avons constaté que Richard cherche, encadre, accompagne, (in)valide et encourage la participation des apprenants, ce qui correspond avec un rôle de facilitateur de la communication^{viii}. Nous traiterons les principes « rapport » et « ambiance » comme un ensemble dans la mesure où ils renvoient à l'attitude – recherchée, souhaitée, affichée, observable – des participants au cours de la rencontre en classe. Au cours de l'entretien semi-directif, tout en rappelant sa formation en psychologie, Richard s'est dit conscient de l'effet négatif que l'anxiété ou la nervosité peuvent avoir sur l'apprentissage d'une L2 (§ 4.1.2). L'analyse des données de classe a montré que les actions discursives en classe de Richard alternent une focalisation sur des aspects langagiers et une focalisation sur des aspects de son savoir-être et celui des apprenants. Nous avons constaté l'orientation de Richard et de certains apprenants vers le rire, qui apparaît comme un recours

discursif para-verbal.

Outre les principes revendiqués par Richard lors de l'entretien semi-directif, ses verbalisations lors de l'auto-confrontation vont dans le sens de nos observations pour ce qui concerne sa focalisation sur des aspects interpersonnels.

En effet, à la fin de l'écoute/lecture de l'extrait analysé, Richard reconnu des éléments d'ordre personnel :

« ehm, this is a bit of, this is me {sort of telling them a little bit more about myself}, here again, so maybe the, yeah, and maybe telling them a little bit about myself through joking again, yeah, {that's what I said}, a little bit of meaningful communication [...] as opposed to all this ».

Outre la fonction de partage de son propre vécu, Richard insiste sur la forme choisie pour véhiculer ce contenu personnel. Richard décrit l'échange comme une « communication significative », qui s'opposerait à un échange construit autour du schéma IRF, portant essentiellement sur la L2 – « as opposed to all this » (§ 4.2, extrait 5.3, lignes 36-91).

L'échange semble comporter une « communication significative » dans la mesure où les deux interlocuteurs, Richard et YS, abandonnent momentanément leurs positions « par défaut » d'enseignant et apprenant (Richards, loc. cit. : 60).

L'auto-confrontation a aussi servi à ce que Richard nous éclaire sur l'action de YS dans la ligne 24 (cf. Pomerantz, 2005, p. 112), lorsqu'il répondit avoir pris un dictionnaire au petit déjeuner à une question de l'enseignant (§ 4.2, extrait 5.2, lignes 21-24) :

« that's a, joke I told before, {a sort of running joke} [...] in the class [...] so that's why I was laughing »

Richard précise que l'action de YS fait référence à une plaisanterie, connue du groupe, selon laquelle en mangeant un dictionnaire au petit déjeuner les apprenants développeraient leurs connaissances lexicales en anglais. L'action de YS suggère, d'une part, sa capacité à reconnaître l'intention ludique derrière la question de Richard (§ 4.2, extrait 5.2, ligne 21) et, d'autre part, sa volonté à collaborer au traitement de la situation en cours comme risible. Pour cela, YS puise dans le vécu qu'il partage avec les autres apprenants en isolant un élément au travers duquel co-construire l'ambiance de la situation présente. Il y a une collaboration ainsi qu'un accomplissement collectif dans la mesure où les orientations déployées par Richard vers le rire sont secondées discursivement par YS. Cette collaboration permet de suspendre momentanément la focalisation sur la L2 pour s'orienter vers un travail discursif autour de l'interpersonnel – matérialisé autour des questions qui relèvent du vécu intime de l'apprenant, mais aussi par l'attitude de surprise que l'enseignant affiche – et l'ambiance – observable dans le rire de plusieurs participants.

Les éclairages apportés par l'auto-confrontation nous montre des matérialisations concrètes de l'« approche tranquille » revendiquée par Richard (§ 4.1.2). Il importe pour l'enseignant que le travail de focalisation sur des aspects langagiers alterne avec des moments où les participants travaillent discursivement pour cultiver leur lien, ce qu'ils font en puisant dans leur vécu de groupe, ainsi qu'en affichant une attitude favorable au rire. Il existe des principes d'ordre de la

motivation et psychologiques (§ 4.1.2) qui justifient l'agir de Richard ainsi que sa conviction qu'un mode de communication légitimant le propre rire, et favorisant celui des apprenants, serait plus proche d'une communication réelle, contrairement aux échanges construits autour du schéma IRF se focalisant sur des aspects langagiers.

5. Conclusions, voies d'application de cette recherche, limites

Nous avons observé un enseignant de L2 en classe face aux apprenants. Nous avons interrogé, dans le cadre d'un entretien semi-directif, ses représentations concernant son métier, les apprenants et l'apprentissage. Enfin, nous avons mis l'enseignant-informateur face à ses actions lors d'un entretien d'auto-confrontation. En proposant la triangulation de ces trois types de données nous avons caractérisé la manière complexe dont un enseignant de L2 se représente sa participation à une situation, a priori institutionnelle, d'enseignement. Notre analyse a montré que certaines des actions de l'enseignant, déployées lors de mouvements F, sont assimilables aux rôles pédagogiques de correcteur et facilitateur. Nous avons aussi observé des moments où les actions de l'enseignant en mouvement F l'ont éloigné d'une fonction pédagogique de facilitation, ce qui lui a permis de construire l'échange autour d'éléments interpersonnels, ponctués par des rires. Certains apprenants ont légitimé par leurs actions discursives et/ou paraverbales cet éloignement temporaire de la focalisation guidée et collective sur des aspects langagiers. Cette acceptation suppose la capacité des apprenants à :

- a) reconnaître l'intention de l'enseignant de traiter la situation en cours comme potentiellement risible ;
- b) reconnaître la légitimité d'en faire autant ;
- c) se reconnaître comme légitimes en vue d'un traitement de la situation en cours comme risible.

Ainsi, l'éloignement ponctuel et collectif des participants d'une focalisation explicite sur des aspects langagiers ne doit pas être comprise comme une mise en attente de l'activité de communication, d'autant plus que l'on ne peut pas conclure que la suspension momentanée de la fonction de facilitation du mouvement F à l'intérieur du schéma IRF comporte la réduction des occasions d'apprentissage (cf. Bannink, loc. cit., p. 285). Bien au contraire, l'affiliation des apprenants aux orientations de l'enseignant vers l'interpersonnel montre la capacité des premiers à reconnaître et à co-construire une situation locale qu'ils traitent donc comme pertinente et légitime, tout en demeurant utilisateurs de la L2 faisant l'objet d'un enseignement institutionnel – donc d'un apprentissage éventuel. À ce propos, l'on pourrait s'interroger sur le lien entre, d'une part, un enseignement alternant entre la conformité avec des buts institutionnels et l'écartement par rapport à ceux-ci et, d'autre part, le processus d'apprentissage d'une L2, surtout pour ce qui concerne le développement de compétences socio-culturelles au-delà d'aspects strictement morphologiques-syntaxiques-lexicaux (cf. Thornbury et Slade, op. cit.). C'est une question qui mérite d'être approfondie par la recherche qui s'intéresse aux pratiques enseignantes, à l'acquisition d'une L2, et au lien éventuel entre les deux.

L'analyse de l'agir professoral de Richard suggère une alternance entre son acceptation de jouer des rôles pédagogiques et son orientation vers des zones discursives où les principes personnels et relationnels qu'il a revendiqués seraient

légitimes – « bon rapport » et « ambiance tranquille ». La caractérisation de l'agir professoral qui résulte d'une recherche comme la nôtre, qui porte sur l'analyse des pratiques des enseignants, peut être capitalisable auprès d'enseignants-informateurs dans le cadre de leur formation continue, mais aussi auprès des futurs enseignants en formation initiale – qui peuvent ainsi compléter leur processus de construction d'une identité enseignante. Malgré la valeur nécessairement restreinte des données présentées par cette étude de cas (cf. Basturkmen, 2012), nous estimons que le dialogue entre l'enseignant-informateur, ainsi que la triangulation de trois sources de données produites que nous avons proposée ont une valeur réelle pour la formation des enseignants ; ces deux modalités d'enquête permettent une exploration fine de la manière dont ces trois nappes qui constituent l'agir professoral de Richard s'imbriquent – principes, réactions au contexte situé et actions observables. Grâce à exploration collaborative entre l'enseignant-informateur et le chercheur, le premier peut prendre conscience d'aspects de sa propre pratique, tandis que le deuxième peut avoir une idée plus précise de ce qu'est un style d'agir professoral et des éléments qui le composent. Au travers le dialogue avec l'enseignant-informateur, le chercheur devient un médiateur entre le premier et sa pratique – ce qui permet un retour sur la propre formation, sur la manière dont la théorie conforme la pratique, sur ce qui pourrait faire l'objet d'une réflexion approfondie dans le cadre d'une formation continue –, mais aussi un médiateur entre la formation initiale et les futurs enseignants. Les retombées positives d'une telle recherche, qui va dans le sens d'une conscientisation et d'un développement de la réflexivité des praticiens, nous semblent probables d'autant que souhaitables.

6. Convention de transcription

<u>R</u> : enseignant	"Fragment" : lecture d'un document
SU, YS : apprenant	[Fragment
AF : apprenante non identifiée	[Fragment : chevauchement
AM : apprenant non identifié	Fragment=
AS : plusieurs apprenants non identifiés	=Fragment : enchaînement rapide
(0.2) : silence en dixièmes de seconds	FRAGMENT : dit plus fort
+ : <(0.2) seconds	°fragment° : chuchoté
:, :, :: : syllabe progressivement allongée	Frag-ment : reprise, auto-correction, hésitation
↑ : intonation ascendante	#fragment# : dit en riant
(.) : respiration	<Fragment> : dit plus lentement
((fragment)) : commentaire de l'analyste	>Fragment< : dit plus rapidement
{fragment} : l'analyste est incertain	XXX : incompréhensible

7. Annexe

Focus on Listening 2 *Customer Complaints*

Paper 4, Part 3

You will hear David B Porter, one of the Customer Services Managers for the airline Qantas, talking about letters of complaint and praise that the airline receives. As you listen, complete the sentences by filling in the missing information with up to three words. You do not have to use the same words as the recording. You will hear the recording twice.

When the airline receives a letter of complaint	<input type="text"/>	and	<input type="text"/>	1
take place.				
From the reservations record system it is possible to find out which	<input type="text"/>			2
handled a customer's bookings.				
The airline can also find out what happened and why by checking records of				
actual	<input type="text"/>			3
In the case of a very serious complaint,	<input type="text"/>			4
may be arranged.				
Lately the most common complaint has been in connection with	<input type="text"/>			5
Another frequent complaint is about the performance of	<input type="text"/>			6
Mr Porter describes the case of a businessman travelling to South America to give a				
series of	<input type="text"/>			7
and lectures.				
On arrival at his destination, he found that his	<input type="text"/>			8
When letters of praise are received, the	<input type="text"/>			9
interviewed positively.				

8. Références

- Aguilar Río, J. I. (2010). *Pour une analyse de la « présentation de soi » de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles* thèse de doctorat (Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, Paris, France). Récupéré le 1 octobre 2012 de <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680/fr/>
- Aguilar Río, J. I. (2011). « L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques ». Dans V. Bigot et L. Cadet L (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 61-73). Paris : Riveneuve éditions.
- Aguilar Río, J. I. (2012). « IRF et interaction didactique en classe de L2 : le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante ». Dans V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 203–216). Paris : Riveneuve éditions.
- Bannink, A. (2002). Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes. Dans C. Kramsch (dir.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives* (p. 266-288). London : Continuum International Publishing.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295.
- Bellack, A. A. et Davitz, J. R. (1965). *The language of the classroom: meanings communicated in high school teaching*. Institute of Psychological Research, Teachers College, Columbia University.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? Dans F. Cicurel et E. Blondel (dir.) *Les Carnets du*

Cediscor, 4, 33-46.

Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil*, 31, 139–155.

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., Thwaite, A. (2001). Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Crédif-Didier.

Cicurel, F. (1992). Le canevas didactique de production discursive. *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*, 2, 9–22.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 145-163.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Clifton, J. (2006). Facilitator talk. *ELT Journal*, 60(2), 142-150.

Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23–46.

Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. Dans P. Kalaja et A. M. Ferreira Barcelos (dir.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (p. 131-151). New York, NY : Springer.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1-13.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Double Anchor Books.

Gourlay, L. (2005). OK, who's got number one? Permeable Triadic Dialogue, covert participation and the co-construction of checking episodes. *Language Teaching Research*, 9(4), 403–422.

Hetzron, R. (1991). On the structure of punchlines. *Humor - International Journal of Humor Research*, 4(1), 61-108.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris, France : Nathan.

Markee, N. et Kasper, G. (2004). Classroom Talks: An Introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500.

McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213.

McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349–377.

Pomerantz, A. (1994). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. Dans J. M. Atkinson et J. Heritage (dir.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (p. 57-101). Cambridge : Cambridge University Press.

Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional

practices. Dans H. T. Molder et J. Potter (dir.), *Conversation and Cognition* (p 93-113). Cambridge : Cambridge University Press.

Richards, K. (2006). 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77.

Schegloff, E., Koshki, I., Jacoby, S. et Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.

Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16-24.

Sinclair, J. M. et Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford : Oxford University Press.

Smith, D. B. (1996). Teacher decision making in the adult ESL classroom. Dans D. Freeman et J. C. Richards (dir.), *Teacher Learning in Language Teaching* (p. 197-216). Cambridge : Cambridge University Press.

Ten Have, P. (1999). *Doing Conversational Analysis: A Practical Guide*. London : Sage.

Thornbury, S. et Slade, D. (2006). *Conversation: from description to pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Essex : Longman.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

ⁱ C'est un prénom donné à l'enseignant afin de préserver son anonymat.

ⁱⁱ La « classe » n'est qu'un dispositif parmi d'autres, le milieu institutionnel n'est qu'une modalité d'apprentissage parmi d'autres.

ⁱⁱⁱ L'AC a été appliquée à des genres discursifs autres que la conversation, notamment l'interaction didactique – cf. le numéro spécial de *Modern Language Journal* coordonné par Markee et Kasper (2004).

^{iv} Richards (2006, p. 52) en attribue à Bellack et Davitz (1965) la paternité, tandis que pour Gourlay (2005, p. 404), Sinclair et Coulthard (1975) ont été les premiers à le conceptualiser.

^v Avril 2007.

^{vi} Contrairement aux interactions en classe, la convention de transcription employée pour les entretiens se rapproche de l'écrit ordinaire.

^{vii} http://www.ielts.org/researchers/common_european_framework.aspx [page consultée le 12 février 2012].

^{viii} Reste à préciser si ses actions facilitent l'apprentissage, ce sur quoi nous ne pouvons nullement nous prononcer, compte tenu de l'absence de dimension diachronique dans nos données.