HAL
open science

LA VOIX DE L'ENSEIGNANT ET LA COMMUNICATION DE LA LANGUE ETRANGERE : ETUDE DES FACTEURS INFLUENTS LIES AU PASSE ET AU CONTEXTE PRESENT

Malak Moustapha-Sabeur

To cite this version:

Malak Moustapha-Sabeur. LA VOIX DE L'ENSEIGNANT ET LA COMMUNICATION DE LA LANGUE ETRANGERE : ETUDE DES FACTEURS INFLUENTS LIES AU PASSE ET AU CONTEXTE PRESENT. Sciences cognitives. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2008. Français. NNT : 2008PA030128 . tel-01255273

HAL Id: tel-01255273

https://hal.science/tel-01255273v1

Submitted on 13 Jan 2016

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.

UNIVERSITE PARIS III – SORBONNE NOUVELLE

U.F.R. DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

LA VOIX DE L'ENSEIGNANT ET LA COMMUNICATION DE LA LANGUE ETRANGERE :
ETUDE DES FACTEURS INFLUENTS LIES AU PASSE ET AU CONTEXTE PRESENT
– TOME 1 –

THESE DE DOCTORAT NOUVEAU REGIME

Pour obtenir le grade de Docteur de l'université Paris III-Sorbonne Nouvelle

Discipline : Didactique des langues et des cultures

Malak MOUSTAPHA-SABEUR

Le 11 décembre 2008

Directrice de thèse : **Pr. Francine CICUREL**

JURY

Francine CICUREL (Professeur à l'université Paris III-Sorbonne Nouvelle).

Jean-Marc DEFAYS (Professeur à l'université de Liège, Belgique).

Mary-Annick MOREL (Professeur à l'université Paris III-Sorbonne Nouvelle).

Dario PAGEL (Professeur des universités Santa Catarina, Brésil).

Remerciements

A Francine Cicurel, ma directrice de recherche. Je tiens tout d'abord à lui exprimer toute ma gratitude pour la disponibilité peu commune dont elle fait preuve à mon égard depuis mes débuts en recherche. Je lui dois reconnaissance de m'avoir fait confiance et de m'avoir orientée dans mes travaux de recherche. Je la remercie affectueusement pour sa direction, son dévouement, sa patience, son soutien sans faille, ses encouragements, ses remarques et ses conseils éclairants.

A Marie-Annick Morel qui, malgré ses obligations professionnelles, a accepté d'examiner mon travail sur l'intonation. Je la remercie pour ses nombreuses remarques et suggestions qui ont contribué à améliorer la qualité de ce mémoire. Je la remercie également pour sa participation au Jury de soutenance. Qu'elle soit assurée de ma sincère reconnaissance et de ma profonde considération.

A Jean-Marc DEFAYS ;

A Dario PAGEL ;

Membres du jury, qui me font l'honneur d'évaluer ce travail. Qu'ils soient vivement remerciés d'avoir accepté de participer à l'étape finale de l'aventure doctorale.

A Coralie Vincent et Bernard Gautheron qui m'ont accueillie dans leurs laboratoires de phonétique à l'ILPGA et qui m'ont permis de suivre leur cours de « phonétique expérimentale ». Je les remercie d'avoir été disponibles pour répondre à mes questions.

A Mariam Makké et Machhour Moustapha, mes adorables parents. Je les remercie fortement pour leur encouragement et leur assistance, aussi bien morale que matérielle, qui m'ont permis de faire cette thèse dans les meilleures conditions. Je les remercie pour le temps et les efforts qu'ils ont consacrés à assurer l'avenir de leurs enfants. Qu'ils puissent trouver dans l'accomplissement de ce travail mes remerciements les plus chaleureux.

A Hassen Sabeur, mon mari, je le remercie tout spécialement et du fond du cœur de m'avoir été le véritable soutien et le meilleur conseiller. Je tiens à lui exprimer toute ma gratitude pour m'avoir comblé d'affection et d'encouragement et pour avoir participé à la phase finale de la thèse.

A mon adorable frère Ali Moustapha. Je le remercie de tout mon cœur pour ses conseils éclairants. J'espère qu'il sera fier de sa sœur comme elle est toujours fière de lui.

A ma douce et tendre sœur Alia. Je la remercie pour son aide et son affection.

A ma belle famille pour son encouragement et son soutien.
A Hanen Sabeur, pour son aide si précieuse et son accueil chaleureux pendant mon séjour à Paris.
Tout particulièrement à mon beau frère Mehdi Sabeur. Merci de m'avoir soutenue tout au long de mes années de recherches. Qu'il soit assuré de mes remerciements et de ma reconnaissance.

Mes remerciements vont aussi
A Kawther Jelassi pour son accueil et son aide,
A Oula Webe, pour son accueil et son grand soutien,
A Mourad Saad pour sa coopération,
A Vony et Gyu Hersant, je les remercie chaleureusement de m'avoir accueillie plusieurs fois dans leur propriété.
A G. Aboudaya de m'avoir soutenue et d'avoir pensé à mes études comme si j'étais sa fille.

A mon fils

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE *11*

PREMIERE PARTIE *17*

LA VOIX DE L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET LES FACTEURS INFLUENTS LIES AU PASSE *17*

1. La voix de l'enseignant et les influences liées au passé *18*

1.1 Le principe de la phonation et les paramètres intonatifs **18**
1.1.1 Le principe de la phonation volontaire et involontaire 18
1.1.2 Les paramètres constitutifs de l'intonation 19

1.2 Entre l'intonation et la prosodie **21**
1.2.1 L'accent : un élément prosodique ou intonatif ? 21
1.2.2 La stratégie prosodique chez l'enseignant 22

2. Les facteurs du passé qui influencent la production vocale *24*

2.1 Le facteur biologique **24**

2.2 L'héritage socio-culturel **24**

2.3 Le degré de maîtrise du système tonal de la langue étrangère **26**
2.3.1 Les interférences tonales propres à la langue maternelle 26
2.3.2 L'accent de durée propre à la langue française 26

2.4 Les attitudes « inconscientes » refoulées dans le style vocal **29**
2.4.1 La perception de l'attitude et du caractère dans le style vocal 29
2.4.2 La manifestation du désir dans le style vocal 31

2.5 La formation à l'enseignement et l'efficacité de la voix en classe **33**

2.6 L'expérience pratique **35**

3. Définitions des notions en rapport avec les facteurs du passé *36*

3.1 Définition de la notion de représentation **36**
3.1.1 « Genèse » et lieu de développement des représentations sociales 36
3.1.2 Les représentations des langues dans les discours 37
3.1.3 La représentation de la langue est-elle « imposée » par la réalité extérieure à l'individu? 38

3.2 Les autres notions corrélatives à la notion de représentation **41**
3.2.1 La notion d'habitus 41
3.2.2 La notion de *répertoire didactique* et de *répertoire tonal* 43
3.2.3 La notion de modèle 45
3.2.4 La notion d'attitude 46

4. Bilan de la première partie *48*

DEUXIEME PARTIE *49*

LES METHODES ADOPTEES POUR LE RECUEIL DES INFLUENCES LIEES AU PASSE ET LA CONSTITUTION DU CORPUS CORRESPONDANT *49*

1. Les méthodes adoptées pour le recueil des représentations *50*

1.1 Les discours sur la perception et sur la pratique de l'enseignement de la langue **50**
1.1.1 Pourquoi s'intéresser aux représentations dans les discours 50
1.1.2 Le questionnaire comme méthode de recueil du discours écrit 52
1.1.3 L'entretien comme méthode de recueil du discours oral 52

1.2 Les stratégies du choix des questions **54**
1.2.1 Eviter les questions directes sur la voix 54
1.2.2 Délimiter le cadre thématique des questions 54

1.2.3 L'entretien 55
1.2.4 La notion de perspective ethnosociologique 56
1.2.5 Une expérience individuelle dans un contexte social commun 57
1.2.6 Confrontation entre les objectifs et les questions posées aux enseignants cibles 58

2. La constitution du corpus 62

2.1 Le nombre d'enseignants qui ont coopéré 62

2.2 Les effets de contextualisation 64

2.3 Les critères pour évaluer la délimitation du corpus 64
2.3.1 L'analyse des données produites dans un contexte précis 65

3. Les démarches d'analyses appliquées au corpus 66

3.1 Traitement préalable du corpus 66
3.1.1 La préparation du corpus à sa lecture 66
3.1.2 La préparation du corpus à l'analyse 66

4. Bilan de la deuxième partie 69

TROISIEME PARTIE 70

LA VOIX PERCUE ET PRATIQUEE PAR L'ENSEIGNANT PARMI LES FACTEURS PASSES : 70

ANALYSE ET RESULTATS 70

1. La perception déclarée et non déclarée de la voix dans la période scolaire 72

1.1 La place de la voix perçue déclarée et non déclarée en dehors de la classe 72
1.1.1 La langue écoutée et/ou communiquée dans la famille et dans la société 72
1.1.2 La nature de l'établissement scolaire et la qualité de l'enseignement reçu 75

1.2 Les influences d'un « professeur» particulier à l'intérieur de la classe 79
1.2.1 L'enseignant-modèle sous forme d'attitude positive déclarée 79
1.2.2 L'influence du professeur natif de la langue étrangère 80
1.2.3 La perception de l'attitude du professeur mémorisé 81
1.2.4 La perception de la manière d'enseigner du professeur mémorisé 82

1.3 L'influence de la voix du professeur mémorisé 83
1.3.1 La voix de l'enseignant : source d'admiration ou de haine 83
1.3.2 La voix professorale : un facteur influent non déclaré 84

2. Les influences reçues dans la période du choix du métier 88

2.1 Place de l'influence de la perception vocale dans la période scolaire sur le choix du métier 89
2.1.1 Le modèle tonal chez le modèle de référence et le choix d'enseigner le français 89
2.1.2 L'attitude positive vis-à-vis de la langue française 90

2.2 Le « non-choix » dans le choix du métier 92
2.2.1 Les influences de la famille 92
2.2.2 Les événements sociopolitiques et le besoin d'un travail 93
2.2.3 L'Ecole Normale plus un lieu de recrutement que de formation 95
2.2.4 La formation vocale : la phase manquée 97

2.3 Les résultats des influences reçues dans la période du choix du métier 101
2.3.1 Tableaux de comparaisons des facteurs influents le choix du métier 101
2.3.2 Le manque de dispositions «didactiques » et « vocales » avant d'entamer l'enseignement 103

3. La place de la voix dans la pratique didactique conscientisée 105

3.1 Le début de la pratique et « l'ignorance » de la manière d'être enseignant 105
3.1.1 La voix non adaptée à l'enseignement 105
3.1.2 Le décalage entre la formation reçue et la réalité didactique 106

3.1.3 L'impatience et le manque de confiance en soi 107

3.2 La voix comme moyen privilégié pour accrocher les apprenants 110
4.2.1 La conscience des obstacles réduisant la motivation des apprenants 110
4.2.2 Des stratégies intonatives connues et créées pour accrocher les apprenants 115
4.2.3 Des stratégies intonatives différentes d'un enseignant à un autre pour maîtriser la classe 117
4.2.4 Les stratégies intonatives pratiquées selon l'aptitude physiologique de la voix 119
4.2.5 Varier son intonation pour faire passer le message cognitif 121
4.2.6 Les premiers traits de définition d'une voix professorale 122

3.3 Les changements de pratiques selon les contextes et au cours du temps 124
3.3.1 Les changements contraints par la différence des contextes 124
3.3.2 Les changements sous l'effet de l'expérience dans le temps 127
3.3.3 Entre le rêve « splendide » et la réalité « décevante » : l'enseignant engagé : 132

4. Bilan de la troisième partie 137

QUATRIEME PARTIE 139

LA VOIX COMME FACTEUR DE MOTIVATION 139

Le cas de l'enseignant N : analyse de ses points de vues et de ceux de ses apprenants 139

1. L'intention de motiver : d'une vision générale vers l'étude de cas 140

1.1 Les influences individuelles et contextuelles 140
1.1.1 Diversités de stratégies selon les caractéristiques de chacun 140
1.1.2 La relation enseignant/apprenants comme une relation généralisée 141

1.2 La position de l'enseignant *N* à l'intérieur de sa classe 142
1.2.1 L'âge et la qualité des apprenants : un facteur déterminant la relation enseignant/apprenants ... 142
1.2.2 Les apprenants adolescents face à leur enseignant 144

1.3 La « modestie » : un mouvement de l'enseignant *N* vers ses apprenants 145
1.3.1 Comment l'enseignant *N* considère ses apprenants ? 146
1.3.2 L'enseignant *N* décrit ses propres actions pour accrocher les apprenants 147
1.3.3 La nécessité d'interroger les apprenants sur leur motivation 150
1.3.4 Le questionnaire destiné aux apprenants de l'enseignant *N* 151

2. L'enseignant (N) a-t-il réussi à motiver ses apprenants? 152

2.1 Les points de vue des apprenants sur la langue étrangère 152
2.1.1 La langue étrangère préférée par les apprenants : le français? 152
2.1.2 Les attitudes des apprenants vis-à-vis de la langue française apprise en classe 154

2.2 Les raisons des attitudes positives ou négatives envers l'enseignant *N* 157
2.2.1 L'attitude de l'enseignant *N* envers ses apprenants : perçue et souhaitée par eux 157
2.2.2 Les traits perçus et souhaités dans le caractère de l'enseignant N 158
2.2.3 Les caractéristiques vocales perçues et souhaitées chez l'enseignant *N* 160

3. Bilan de la quatrième partie 162

CINQUIEME PARTIE 164

LA VOIX DE L'ENSEIGNANT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : 164

ETUDE DES FACTURS INFLUENTS LIES AU CONTEXTE PRESENT 164

1. La communication en classe et la voix de l'enseignant de langue étrangère 165

1.1 Le principe de la communication en classe de langue étrangère 165
1.1.1 La voix de l'enseignant au cœur de la communication en langue étrangère 165
1.1.2 Les intentions de communication et les indices de contextualisation 169
1.1.3 La compétence communicative et les indices vocaux 171

1.2 La perception du contexte didactique et les intentions de communication 172
1.2.1 L'humeur de l'enseignant, ses intentions et le phénomène de l'accentuation 172

1.2.2 L'intention de se faire entendre 175
1.2.3 Engager la parole des apprenants : une habitude ou une volonté instantanée ? 176
1.2.4 L'intention d'attirer l'attention des apprenants et les stratégies intonatives 177
1.2.5 L'intention de faire comprendre le message cognitif 178

2. Bilan de la cinquième partie 182

SIXIEME PARTIE 184

LE COMPORTEMENT VOCAL EN SITUATION D'ENSEINEMENT : 184

DE LA REFLEXION METHODOLOGIQUE A LA CONSTITUTION DU CORPUS 184

1. Les raisons et les méthodes pour l'étude de la voix en situation 185

1.1 Pourquoi s'intéresser à la voix de l'enseignant en situation d'enseignement 185
1.1.1 Un projet de recherche continue portant sur l'analyse de l'intonation en didactique 185
1.1.2 Un intérêt personnel pour la question de la vocalité 186

1.2 L'observation comme méthode de recueil de « l'agir vocal professoral » en situation 187
1.2.1 Recueillir des comportements « réels » en didactique des langues 187
1.2.2 « Lire » le comportement vocal en situation 188

2. Quelle action vocale en situation d'enseignement ? 190

2.1 Entre action verbale et action vocale : place des intentions de communication 190
2.1.1 L'action vocale en classe de langue comme une action sociale 190
2.1.2 L'enseignant-acteur et ses intentions de communication 191

2.2 Entre l'interaction « vocale » et l'agir vocal : rôle de l'enseignant 193
3.2.1 L'agir vocal professoral comme une action « conjointe mais asymétrique » 193
3.2.2 Entre une voix d'enseignant et une voix d'apprenant : quels rapports ? 194

2.3 La préparation du corpus sonore : de l'observation à l'analyse 196
2.3.1 Les étapes de l'observation et les effets de contextualisation 196
2.3.2 Préparation du corpus à sa lecture 197

3. Bilan de la sixième partie 200

SEPTIEME PARTIE 201

ANALYSE DU COMPORTEMENT VOCAL DE L'ENSEIGNANT N EN SITUATION : 201

LES INTENTIONS DE COMMUNICATION PROJETEES PAR SA VOIX 201

1. Description du contexte 203

1.1 Cadre communicationnel 203

1.2 Positionnement spatial des interactants 204
1.2.1 Disposition et cartographie du groupe-classe dans le lieu-classe 204
1.2.2 Caractéristiques du lieu-classe et rapport avec la projection de la voix 204
1.2.3 L'influence de la structure spatiale de la classe sur la projection de la voix 205

2. La transcription du corpus sonore 207

2.1 Présentation du corpus sonore 207
2.1.1 Le contenu du corpus sonore 207
2.1.2 Définitions et rappel de quelques expressions et notions à adopter dans l'analyse du corpus 208
Le code transcriptif 210

2.2 La transcription des séquences 211

2.3 Quelques stratégies d'analyse 216

2.4 Le plan de l'analyse selon les intentions projetées dans la manière de parler 217

3. Les intentions « projetées » par la voix lors de la lecture d'un texte écrit 218

3.1 Faire entendre, faire savoir et démarquer en lisant un texte 219
3.1.1 Une voix projetée : le cas d'une lecture magistrale à haute voix 220
3.1.2 Faire savoir comment lire un texte en français 221

3.2 Faire comprendre et aider à discriminer en lisant : moment de l'explication 228
4.2.1 La focalisation prosodique pour aider à comprendre 228
4.2.2 La révélation d'un sentiment ou d'une sensation 242

3.3 Avoir la « bonne » réponse après une question sur ce qui est lu 246
4.3.1 Le degré de compatibilité entre la partie lue focalisée et la question posée 246
4.3.2 Le degré de discrimination de la réponse par les apprenants 248

3.4 L'apport cognitif de la focalisation prosodique lors de la lecture d'un texte à expliquer 253

4. Les intentions projetées par la voix lors de l'interaction verbale 255

4.1 Les intentions projetées sur le plan cognitif 255
4.1.1 Agir sur la manière de prononcer le lexique français 255
4.1.2 Agir sur la mémoire des apprenants : aider à retenir du lexique 255

4.2 Les intentions projetées sur le plan affectif 258
4.2.1 Faire écouter : motiver les apprenants en évitant la monotonie 258
4.2.2 Faire participer : motiver à parler par une intonation montante 261
4.2.3 Influences de la présence des indices sur la multiplicité des tours de paroles des apprenants: ... 263
4.2.4 Faire parler plus haut : motiver en agissant sur la voix des apprenants 265
4.2.5 Montrer sa supériorité et/ou sa convivialité 268

4.3 Les intentions projetées par la voix sur le plan de la communication en cours 270
4.3.1 Faire savoir la nature de l'activité en cours 270
4.3.2 Faire saisir l'acte verbal voulu : parler, parler mieux, parler encore… 271

5. La maîtrise vocale de l'enchaînement de l'interaction verbale 274

5.1 Un même procédé verbal et des réactions différentes : rôle de l'intonation 274
5.1.1 Les manières dont l'enseignant reprend la réponse des apprenants 274
5.1.2 Les « « ligateurs » et les ponctuants » utilisés pour enchaîner l'interaction verbale 276
5.1.3 Ritualiser son comportement vocal 279

5.2 Réussir sa stratégie de projection vocale et éviter l'impasse interactionnelle 280
5.2.1 Exemple de comportement vocal provoquant « l'impasse » interactionnelle 281
5.2.2 Les compétences qu'un enseignant peut avoir sur le plan vocal 283

6. Bilan de la septième partie 287

CONCLUSION GENERALE 288

BIBLIOGRAPHIE 294

C'est toujours les voix qui restent, au final, c'est aussi toujours par elles que ça commence, une voix plus une oreille; deux fils de soie impalpables et un pavillon !

Jean-Jacques Schuhl

Extrait *d' Ingrid Cave*

INTRODUCTION GENERALE

Le processus d'enseignement/apprentissage des langues[1] consiste à communiquer et à transmettre des messages qui se rapportent essentiellement à leur cognition. Afin de réaliser cette tâche, l'enseignant dispose de plusieurs moyens que nous pouvons grouper sous les catégories : moyens verbaux et moyens non verbaux[2]. Attribuée au paraverbal[3], la voix de l'enseignant portant le message à transmettre est l'objet de la présente recherche.

Choisir d'étudier cet élément rarement évoqué dans les recherches en didactique revient à notre histoire personnelle. Nous avons été sensible à la manière de parler de nos enseignants pendant notre période scolaire. Notre formation musicale au conservatoire a favorisé notre sensibilité aux caractéristiques mélodiques de la voix en général et de la voix humaine en particulier. Pendant nos observations de classe effectuées au Liban (lors de notre formation à l'enseignement en 2002), nous avons remarqué la difficulté et l'effort vocal qu'un enseignant effectuait afin de faire parler ses apprenants. C'est que le Nouveau programme et la nouvelle méthodologie introduite dans le système pédagogique au Liban depuis l'an (1995) a exigé à l'enseignant de faire participer ses apprenants en classe. Le rôle de l'enseignant est désormais un rôle motivant qui ne se limite pas à expliquer une leçon. Faire participer l'apprenant à son propre apprentissage d'une langue étrangère devient de plus en plus difficile.

Nous avons eu l'idée que la langue étrangère attribue à la voix de l'enseignant un rôle consistant à rendre la langue plus ou moins perceptible par les apprenants en la produisant de manière particulière parce qu' « *on est autant sensible à la voix qu'au contenu du message, car c'est par elle que se livre le non-dit, le sens profond, le caché, l'indicible, l'inconscient […]* » (de Salins, 2000 :136). Par la suite, nous avons pensé au fait que la voix peut jouer un rôle dans la transmission du message surtout quand il est produit dans une langue étrangère.

---

[1] Le phénomène de transmission et de communication des messages se présente dans tous les domaines didactiques et pédagogiques et non seulement dans celui des langues. Nous précisons le terme « langue » puisque le sujet de notre recherche porte sur la didactique des langues étrangère notamment le français.

[2] Est dite « non verbale » une communication basée sur la compréhension implicite de signes non exprimés par un langage : l'art, la musique, la kinesthésie, les couleurs, voire les vêtements ou les odeurs. Une communication verbale est faite de signes linguistiques

[3] La communication paraverbale se rapporte aux messages que nous transmettons à travers la voix. Il s'agit de la manière dont on parle et non pas du contenu des paroles. : « *Paraverbal communication refers to the messages that we transmit through the tone, pitch, and pacing of our voices. It is how we say something,* not *what we say.* *http://dictionary.reference.com/search?q=paraverbal*

Ce rôle est mis en valeur lorsque par exemple nous comparons un message écrit ou présent sur l'ordinateur à un message livré par la voix d'un être humain. Le premier ne peut avoir le même impact sur le récepteur que le second.

Puisque c'est la voix qui porte le message verbal, elle peut contribuer à rendre le message transmissible. Cette hypothèse que nous comptons vérifier a généré les objectifs suivants :

- découvrir les facteurs qui interviennent dans l'émission de la voix en situation d'enseignement.
- chercher le degré de conscience qu'un enseignant peut avoir de sa manière de parler ou de produire sa voix en classe.
- délimiter les caractéristiques qui peuvent être attribuées à une « voix professorale » agissante sur le processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Ces objectifs abordent en même temps le domaine de la phonétique et celui de la didactique. Mais la finalité est essentiellement didactique dans la mesure où nous cherchons le rôle que peut jouer la voix de l'enseignant dans la transmission des connaissances propres à la langue étrangère.

Le présent travail se base premièrement sur un corpus discursif (écrit et oral) produit par des enseignants libanais (au Liban-Sud). Ceux-ci sont amenés à parler de leurs expériences pratiques et de leurs attitudes vis-à-vis de la langue française depuis leur période scolaire. Cette démarche s'inscrit dans les travaux menés par F. Cicurel[4] (2005) au sein du groupe de recherche DILTEC[5] dans la mesure où nous espérons observer le lieu où les enseignants ont acquis leur compétence d'enseignement et leur degré de conscience des pratiques et des stratégies qu'ils mettent en œuvre en classe. La différence de notre travail se situe sur le plan de l'usage intonatif et vocal qui – à notre avis – fait partie des pratiques didactiques de tout enseignant. En d'autres termes, il s'agit premièrement d'apercevoir si l'enseignant utilise sa voix de manière consciente et deuxièmement s'il se base dans ses pratiques vocales en classe sur des ressources passées en rapport avec l'écoute et la production de la voix en la langue cible.

---

[4] Responsable du projet « Interactions et discours d'enseignement », F. Cicurel étudie la manière dont se constitue une compétence à enseigner une langue (ensemble des stratégies, tactiques et savoirs mis en œuvre dans le processus d'enseignement). Voir sur ce point F. Cicurel (2005) « Les interactions en classe de langue » *Le français dans le monde*, n° spécial.

[5] Le DILTEC est une équipe de recherche de l'Université Paris III Sorbonne nouvelle. Elle est constituée à partir d'un colloque international en 2002 « la didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » conçu par J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, et D. Véronique. Le domaine de la recherche est la didactique du français et des langues avec ses composantes d'abord linguistiques mais aussi littéraires et culturelles.

Les spécificités perceptives de chaque enseignant sont mises en valeur car les représentations s'avèrent – comme le pensent les psychosociologues (J.-L. Beauvois et J.-C. Deschamps 1996) – à l'origine de l'adoption par l'individu des comportements particuliers. La spécificité de tout enseignant-acteur est prise en compte dans la mesure où chaque individu change ses manières selon le contexte et selon le moment.

La conception de B. Lahire (2001 : 5) sur « l'homme pluriel » est prise en considération afin d'expliquer les phénomènes de changements de représentations et d'attitudes, des pratiques et des manières de parler et de se comporter etc., au cours du temps.

A partir de sa conception, nous postulons que les comportements d'une personne, particulièrement ses manières de parler (sa voix, son intonation et son rythme de parole) changent si ses représentations et ses attitudes changent dans le nouveau contexte ou situation, il s'agit de « la pluralité interne de l'acteur » (B. Lahire 2001 : 68). Ainsi, les contextes (la classe, la famille, la société, l'école etc.) n'interviennent dans le discours que lorsqu'ils ont une trace, un rôle dans la construction des représentations de la langue et de la manière de la parler.

Notons que les informateurs sont des enseignants libanais (de Liban-Sud) qui enseignent le français langue étrangère dans les lycées et les collèges publics et/ou privés. Il s'agit d'un cas particulier qui nous permet d'élaborer nos outils et notre démarche analytique et c'est un cas à partir duquel nous pensons arriver à des conclusions plus générales. Nous espérons trouver des points communs ou plutôt les mêmes éléments saillants concernant la perception de la langue et son émission.

Nous estimons que les méthodes adoptées (le questionnaire et l'entretien) nous renseigneront sur les lieux et les modes de la formation des représentations et des attitudes envers la langue et la manière de la parler d'un côté et de la formation des compétences concernant le comportement vocal en classe d'un autre côté.

Le présent travail se base deuxièmement sur un corpus sonore qui consiste en un enregistrement d'un cours de classe de français langue étrangère donné par un enseignant libanais. La finalité dans ce cas est de considérer l'impact des paramètres de l'intonation sur la communication de la langue cible en situation d'enseignement.

Ce type de travail considère l'enseignant en tant qu'acteur qui produit sa voix en vue de changer quelque chose dans la perception des apprenants écouteurs. S'inspirant des recherches de F. Cicurel (2005) sur le concept de « l'agir professoral », nous avons eu l'ambition de montrer que la voix de l'enseignant fait partie se son agir général en classe en

manifestant ses intentions de communication à ses écouteurs (les apprenants) dans le but d'agir sur leur perception de la langue cible.

Pour étudier l'intonation d'un enseignant en situation d'enseignement, nous tenons compte des « quatre indices constitutifs de l'intonation » évoqués par M.-A. Morel (2000) et qui sont : la mélodie (ou la fréquence), l'intensité, la durée et le silence[6] (la pause). Selon elle, chacun de ces indices a « *un rôle spécifique dans la gestion du sens, tant au niveau local au moment de la formulation, qu'au niveau plus large de la cohésion générale du dialogue* » (2001/2002 : 203)[7].

Mais comme la voix de l'enseignant n'est justement pas une voix de dialogue (de face à face) – une certaine distance spatiale sépare l'enseignant (comme locuteur) de ses apprenants (les interlocuteurs) – les caractéristiques de la voix parlée par l'enseignant sont différentes et dépendent des facteurs passés et présents à la situation de sa production.

Les ressources théoriques qui abordent le thème de la voix sont multiples. Nous en citons les principaux :

- les travaux élaborés par I. Fonagy (1983 ; 1991) sur le double encodage de la voix; sur la fonction de la voix et son rapport avec le psychisme de l'individu.
- la conception de la « voix d'expression projetée » en situation du travail par C. Fournier (1989) ;
- l'idée que les éléments prosodiques font partie des indices de contextualisation par J-J. Gumperz (1989) ;
- les travaux sur l'intonation et le droit à la parole par M.-A. Morel (2001/2002),
- sur la langue comme « paysage sonore » par E. Lhote (1990),
- ceux sur le « faire apprendre » et le « faire comprendre » à partir de la prosodie de la parole par G. Caelen-Haumont (1997)

Ces travaux étaient pour nous un grand support dans l'analyse théorique et empirique.

Le mémoire est composé de sept parties. Nous pouvons regrouper les quatre premières parties sous un seul titre : « la voix de l'enseignant et les facteurs influents liés au passés » et les trois dernières sous le titre : « la voix de l'enseignant et les facteurs liés au contexte présent ».

[6] Ces indices seront définis dans la suite.

[7] M.-A. Morel (2001/2002), « Intonation et gestion du sens dans le dialogue oral en français », *Intonation et Genres, Le statut de l'écouteur*, Paris, Université Paris III Sorbonne nouvelle.

Nous présentons dans la première partie les constituants de la voix et les facteurs influents liés au passé.

La deuxième partie concerne le recueil des facteurs du passé à partir de deux méthodes : le questionnaire écrit et l'entretien oral. Ces méthodes permettront de déceler les éléments conscientisés par l'enseignant parmi lesquels nous saurons si la perception de la voix dans le passé intervient ou non dans la pratique vocale de l'enseignant. Mais aussi, nous découvrirons si la voix de ce dernier fait partie des stratégies qu'il met en œuvre en classe. Nous présentons dans cette partie la démarche de la constitution du corpus.

L'analyse des données empiriques et les résultats obtenus font l'objet de la troisième partie où les chapitres se divisent selon les périodes du passé (période scolaire, période du choix du métier, période de la pratique du métier). Les résultats montreront le degré de conscience de chaque enseignant de ses ressources, de ses répertoires vocaux précédant la pratique du métier ou de ceux passées se référant à la pratique du métier. La place de la formation vocale est mise en question. Nous saurons la manière dont s'effectue l'usage de la voix en classe et dans quels buts.

Faisant suite à la partie précédente, la quatrième partie tend à étudier la place de la voix comme moyen de motivation des apprenants. La procédure tient en compte le recueil du point de vue d'un enseignant et de ceux de ses apprenants.

La cinquième partie présente les facteurs liés au contexte présent qui peuvent influencer l'intonation de l'enseignant en parlant en classe. Elle met en relief les intentions didactiques présentes. Nous essayerons d'abord d'inscrire la place de la voix dans le processus de communication. Nous mettrons l'accent ensuite sur le fait que la voix produite en situation de parole spontanée peut communiquer des messages qui renferment des indices que l'émetteur a l'intention de transmettre. La production de la voix est considérée comme faisant partie de l'action de parler de l'enseignant mais son effet peut être différent de celui révélé par les mots utilisés par l'enseignant. Le rôle de l'intonation et des intentions de communication est mis en valeur.

L'observation et l'enregistrement comme méthode adoptée fait l'objet de la sixième partie où sont évoquées les raisons pour lesquelles nous avons procédé à étudier le comportement vocal en situation d'enseignement. Nous présentons notre approche de la voix de l'enseignant comme faisant partie de son agir général en classe. Cette partie se termine avec la procédure au moyen de laquelle nous avons constitué notre corpus de référence.

La dernière partie consiste en une analyse détaillée de 8 minutes 14 secondes choisies du total de l'enregistrement sonore effectué. Elle tend à découvrir dans quelle mesure

l’intonation de l'enseignant reflète ses intentions de communication qui sont en rapport avec les objectifs didactiques de l’activité en cours et avec les différents moments de lecture (lecture magistrale / explication). Nous essayons à la fin de la partie de présenter les caractéristiques qui se rapportent à une « voix professorale » et quelques compétences vocales exigées chez tout enseignant, compétences qu’il peut acquérir avant de commencer l’enseignement, dans la période de la formation à l’enseignement.

PREMIERE PARTIE

LA VOIX DE L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET LES FACTEURS INFLUENTS LIES AU PASSE

« […] ce que racontaient les gens m'échappait, car ce qui m'intéressait, c'était non ce qu'ils voulaient dire, mais la manière dont ils le disaient, en tant qu'elle était révélatrice de leur caractère ou de leurs ridicules […] ».

Proust,
A la recherche du temps perdu.

1. La voix de l'enseignant et les influences liées au passé

1.1 Le principe de la phonation et les paramètres intonatifs

La phonation s'effectue à partir de ce qui est appelé « l'appareil vocal ». [8] Celui-ci est constitué premièrement d'une soufflerie (les poumons), qui pousse l'air à travers un vibrateur (les cordes vocales ou les plis vocaux) et deuxièmement il est constitué d'un résonateur (la cavité pharyngo-buccale). L'air pulmonaire est débité en « bouffées d'air » qui se succèdent à un rythme plus ou moins rapide selon que les cordes vocales vibrent plus ou moins vite.

1.1.1 Le principe de la phonation volontaire et involontaire

La voix est produite selon une commande (le cerveau) volontaire et involontaire. L'inscription du sujet dans la production de sa voix, de manière volontaire, est fondamentale dans la mesure où il peut varier à son gré la production de sa voix.

La respiration au repos est une activité réflexe qui ne nécessite aucun effort physique, tandis qu'elle devient une activité plus ou moins consciente dans la parole ordinaire et consciente et volontaire dans le chant[9]. En effet, l'expiration est passive dans la respiration courante mais active dans la parole et volontaire dans le chant où il faut contrôler avec précision « l'écoulement du flux aérien ».

Dans le chant, on contrôle la quantité d'air nécessaire sans induire de tensions musculaires susceptibles d'interférer avec le bon fonctionnement des organes phonateurs et on contrôle aussi avec précision la pression expiratoire et le débit. Chanter d'une part et parler dans un métier qui demande une projection de voix comme parler à un public particulier d'autre part – (enseignant aux apprenants / acteur aux spectateurs, présentateur aux téléspectateurs / homme politique à la foule etc.) – devraient être soumis aux même conditions de phonation du point de vue physiologique, les deux types de projection de voix demandent en fait qu'on contrôle sa respiration et la quantité d'air nécessaire etc., afin de garder une bonne santé vocale (ne pas « casser » sa voix) et pour être « bien » entendu.

E. Guimbretière estime qu'il est difficile au départ de modifier « *la longueur et l'épaisseur des cordes vocales, puis les différents résonateurs formés par la configuration du visage* » puisqu'ils résultent de « *données essentiellement biologiques et physiologiques* ». Mais ceci deviendra possible avec un « *travail spécifique […] préconisé dans certains*

[8] www.lpl.univ-aix.fr/lpl/personnel/scotto/articles/voixhum.pdf.
[9] www.lpl.univ-aix.fr/lpl/personnel/scotto/articles/voixhum.pdf

contextes professionnels particuliers […] Ce travail sur la voix peut être celui pratiqué dans l'exercice du chant par exemple […]». (2000 : 295).

Donc le métier d'enseignement nécessite, comme l'acteur ou le chanteur, un travail conscient, un « réglage » de la dose d'air nécessaire, mais aussi de celle de l'intensité nécessaire du son qu'on veut produire pour faire entendre tout le public.

Ce qui nous intéresse est de savoir ce qui agit ou influence le rythme de la respiration et de l'activité vibratoire des cordes vocales, dans quelles conditions elles vibrent plus vite ou plus moins vite et pourquoi, car le rendement sonore dépend du rendement mécanique :

> *Le meilleur rendement sonore correspond au meilleur rendement mécanique (le moins d'air possible pour chaque type de son) c'est-à-dire au rythme qui aura la plus grande période de fermeture glottique. Et puisqu'une longue durée de fermeture est facilitée par une moindre pression, on comprend pourquoi, de deux sons ayant la même intensité et la même hauteur, celui qui aura la plus faible pression aérienne sera celui qui aura la couleur sonore, appelée timbre, la plus riche.* (M.-F. Castarède 2000 : 23)

Le timbre de la voix agit sur la perception et permet de reconnaître au téléphone, la voix d'une personne (familière) avant que celle-ci ne se soit présentée et de distinguer entre les instruments de musiques sans les voir. Un homme peut modifier son timbre volontairement en imitant la voix d'un autre ou d'une femme, ou d'un animal quelconque. Du point de vue physiologique, le timbre est « la résultante de la transformation et du modelage du son laryngé par les activités de résonance » (G. Cornut 1983 : 43). Le timbre varie en fonction de la source sonore qui produit la voix.

Le principe de la phonation nous permet de déterminer les différents éléments qui caractérisent la production de la voix. Le problème est que dans la parole nous pouvons parler de l'intonation et de la prosodie, et parfois de l'intonation et du rythme alors que certains constituants peuvent être en commun. Nous présentons dans la suite les paramètres relatifs à l'intonation.

1.1.2 Les paramètres constitutifs de l'intonation

L'intonation en parlant renferme, selon M.-A. Morel, les quatre paramètres (fréquence, intensité, durée et pause-silence) qu'elle appelle « indices suprasegmentaux » de la parole. Elle accorde à l'intonation deux fonctions, la fonction conventionnelle et la fonction iconique. La première est « démarcative, elle découpe le continuum de la parole en constituants

homogènes » et la seconde se rapporte à l'expressivité du sujet et manifeste ses émotions (2000 : 9).

D'autre part, E. Lhote (1995 : 152) définit l'intonation comme étant « les variations acoustiques qui accompagnent un énoncé en dehors de la suite des sons qui le composent ». L'intonation est donc en rapport avec les caractéristiques de la personne qui parle (le locuteur). Les constituants de l'intonation sont donc :

- La fréquence (F0) ou la hauteur du son. C'est le nombre de vibrations par seconde ou Hertz, elle est donnée par « la hauteur du fondamental ou par la distance entre deux raies harmoniques » [10]. Afin de simplifier cette définition phonétique, nous expliquons la fréquence du point de vue de la perception comme étant celle qui permet de percevoir l'expressivité de celui qui parle. M.-A. Morel & L. Danon-Boileau qui étudient la parole considèrent que « la hauteur de la mélodie et les variations du fondamental de la voix (F0) indiquent la façon dont celui qui parle, en tant qu'énonciateur, se représente la pensée de celui auquel il s'adresse (s'il pense que ce qu'il dit va être compris ou méconnu) » (1998 : 9).

- L'intensité (I) d'un son se mesure en décibels et elle peut varier depuis la voix « murmurée » jusqu'au « cri inaudible » (G. Cornut 1983 :43), c'est en quelque sorte le volume, la « force » de la voix. Concernant la parole, M.-A. Morel & L. Danon Boileau considèrent que l'intensité marque la façon dont le locuteur « entend gérer son tour de parole (s'il s'apprête à laisser parler l'autre, ou s'il affirme son intention de poursuivre ce qu'il veut dire) ».

- La durée (mesurée en secondes ou en centisecondes ou en millisecondes) est la durée des syllabes prononcées par celui qui parle. Une durée qui augmente implique un allongement dans les syllabes prononcées et une durée qui diminue implique une vitesse dans la prononciation des syllabes. Elle affecte le rythme et le flux de la parole. Selon M.-A. Morel & L. Danon Boileau « moins celui qui parle sait comment poursuivre, plus il allonge la durée de la syllabe qu'il prononce. La durée dispose également d'une valeur conventionnelle : toute modification de la longueur

[10]G. Cornut (1983), *La voix*, Paris, P.U.F, Collection *Que sais-je*, p.43.

des syllabes marque en effet une rupture. L'allongement indique la fin d'un groupe et un changement de constituant ». (2000 : 16).

- la pause-silence (mesurée en secondes ou en centisecondes etc.) est le moment où la parole s'arrête et la voix ne se manifeste pas et n'est pas entendue. Elle termine quand la parole reprend. « Une pause-silence un peu plus longue (40-80 cs) a une valeur discursive conventionnelle. Elle permet […] d'unifier ce qui la précède en une sorte de continuum thématique et de rhématiser ce qui va suivre ». (M.-A. Morel & L. Danon-Boileau 2000 : 15).

Ces paramètres feront l'objet de notre analyse du comportement vocal d'un enseignant enregistré en situation d'enseignement.

1.2 Entre l'intonation et la prosodie

1.2.1 L'accent : un élément prosodique ou intonatif ?

L'accent est d'abord un phénomène qui consiste à mettre en relief un segment, une partie de l'énoncé. Plus particulièrement, l'accent est le *« phénomène par lequel la proéminence acoustique (montée importante de la hauteur et ou de l'intensité, éventuellement l'allongement et la variation mélodique) permettra la mise en valeur de tel ou tel élément de l'énoncé. »* (Guimbretière 2000 : 297).

Dans le tableau présenté par P.-R. Léon (1993 : 30) où il expose ce qu'il appelle les « matériaux phonostylitiques », nous remarquons que l'accentuation est présente dans le fait prosodique et ne fait pas partie de l'intonation :

prosodiques	**paralinguistiques**		**Extralinguistiques**
accentuation intonation	sonorités	Articulation vocalisation	Rires, larmes, soupirs, toux etc.

Tableau 1 : les matériaux phonostylistiques présentés par P.-R. Léon (1993).

Cependant si nous nous référons à la définition de l'accent nous remarquons qu'il consiste en une proéminence où il s'agit d'augmenter l'intensité et/ou la hauteur ou la durée sur une partie de l'énoncé. Donc, l'accent relève aussi des paramètres appartenant à l'intonation. L'essentiel à savoir est que l'accent peut être défini en fonction de ses caractéristiques perceptives, de sa fonction de proéminence.

Mais pour déceler en quoi consiste la prosodie de la parole nous nous référons à la définition donnée par E. Guimbretière à ce qu'elle appelle « *profil prosodique* » qui est propre à chaque individu. Le profil prosodique concerne le débit, la vitesse de l'articulation « régulière ou irrégulière, comportant ou non des accélérations ou des décélérations ». Elle ajoute aussi le phénomène de segmentation et celui de structuration de la chaîne sonore qui sont illustrés par des pauses-silence comme *l'« arrêt de l'émission sonore » ou les « pauses remplies* ». Enfin, elle indique les phénomènes de rupture qui consistent en un *écart tonal important entre deux syllabes subséquentes, accompagnés ou non d'allongement symbole de l'accentuation rythmique.* (2000 : 297-298).

Ce profil prosodique est susceptible d'être modifié pour devenir une stratégie prosodique qui servira à tout individu principalement l'enseignant dans les situations didactiques.

1.2.2 La stratégie prosodique chez l'enseignant

La stratégie prosodique consiste en un passage d'une « action vocale inconsciente ou involontaire à une mimique vocale, consciente dans le cadre d'une interaction ». (E. Guimbretière 2000 : 299). Elle permet à l'enseignant de FLE de mettre en valeur une partie de son discours, de segmenter les phrases mais aussi d'organiser les tours de paroles, et guider les échanges dans le sens qui sert le processus d'apprentissage voulu.

S'agissant de l'enseignement de langue étrangère où le discours employé dans la communication est principalement un discours métalinguistique, la stratégie prosodique s'avère plus indispensable, plus exigée car « le discours métalinguistique de l'enseignant doit être suffisamment ritualisé dans ses contours intonatifs […] La répétition, la demande d'explication, l'explication, la sollicitation, les procédés de correction, etc. doivent être codifiés de manières différentes et soutenus par des réalisations intonatives spécifiques » (*ibid*. p. 307).

La stratégie prosodique permet enfin d'éviter le malentendu qui repose sur une mauvaise interprétation, en agissant sur ses potentialités propres, comme le fait de jouer sur les variations de débit, de durée, d'intensité, sur les silences et la respiration et savoir adapter le registre tonal à l'espace de la salle.

Ainsi, avoir une compétence communicative en classe de langue étrangère nécessite une conscience de son « usage » prosodique et une stratégie prosodique que chaque enseignant devra ritualiser ou codifier dans ses cours en classe.

Comment aider l'enseignant à acquérir consciemment sa propre stratégie prosodique semble une affaire qui concerne la formation « vocale » des enseignants de FLE que nous aborderons dans les facteurs influents liés au passé.

Nous pensons que la variation des paramètres de la voix cités plus haut influe sur la qualité du message que l'enseignant tend à transmettre ou à communiquer à ses apprenants. Pour ce fait, notre étude s'intéresse aux différents facteurs qui influencent ces paramètres.

Avant de procéder à l'étude des facteurs, nous soulignons d'abord les rôles clefs du cerveau comme étant premièrement une commande motrice et deuxièmement comme étant un « lieu » permettant l'intégration des manières de parler que ce soit de façon consciente ou inconsciente. Le premier rôle inscrit la production vocale dans le présent de l'action, le second est lié au passé, aux éléments intonatifs intégrés au cours du temps et dans des espaces particuliers. Pour traiter les facteurs qui entrent en jeu dans la production vocale de l'enseignant de français langue étrangère, nous les divisons selon une perspective temporelle : les facteurs liés au passé et les facteurs liés au contexte présent.

Nous contentons dans cette partie de traiter les facteurs du passé, s'ensuit dans la partie suivante les méthodes de recueil des facteurs du passé puis dans celle d'après l'analyse et les résultats correspondants.

2. Les facteurs du passé qui influencent la production vocale

Le passé désigne tout ce qui précède l'activité de produire la voix en situation. Les facteurs du passé renferment aussi bien ceux appartenant à la période précédent la pratique du métier que ceux relatifs à de la période de l'expérience pratique.

2.1 Le facteur biologique

Les trois paramètres appartenant à la voix et qui sont la fréquence, l'intensité et le timbre, dépendent des facteurs biologiques où l'hérédité joue un certain rôle.

A ce stade l'enseignant de FLE qui est l'objet de cette étude, naît, comme tout individu, avec des caractéristiques vocales de base (couleur de voix, aptitude mécanique vocale, timbre etc.) liées à la morphologie de son appareil vocal qui dépend des facteurs héréditaires. La voix permet de catégoriser les individus selon leur sexe (hommes/femmes, sous l'effet des hormones), leur âge (adulte/jeune, sous l'effet du vieillissement) leur état physiologique, bref elle fait partie de l'hérédité de l'individu. Le facteur biologique est considéré en dehors de la société; c'est le plus « bas » niveau, en ce sens qu'il commence avec l'organisme psycho-physique reçu à la naissance […] » (G.-D. de Salins 2000 : pp 55-67).

Mais le facteur héréditaire ne permet pas « seul » de déterminer le profil vocal « à long terme», Ce n'est que parce que la voix « transmise héréditairement est malléable socio-culturellement : elle se laisse façonner au gré des rencontres » G.-D. de Salins (2000 : 270). Ce qui laisse suggérer que la voix humaine subit des transformations et des changements dans le temps et selon les contextes fréquentés permettant de former (consciemment ou inconsciemment) des connaissances spécifiques concernant la manière de parler dans chaque contexte.

2.2 L'héritage socio-culturel

La formation des représentations de la langue parlée et de la manière de parler commence dès la naissance[11]. Le bébé perçoit la manière de parler de sa mère, de son père et de son entourage. La langue qu'il perçoit dans ce contexte est sa langue maternelle. La

[11] Même pendant la grossesse, l'embryon écoute et perçoit la voix de sa maman et le système tonal propre à la langue qu'elle parle.

perception de la langue étrangère, si elle commence avec la petite enfance, elle n'est pas parlée par l'entourage de l'enfant au même degré que la langue maternelle. C'est premièrement la langue d'interaction quotidienne et permanente qui permet à l'enfant de saisir sa langue maternelle de celle étrangère. Le contexte de la famille, de l'école (en dehors de la classe), et celui du milieu socioculturel constituent des lieux où les représentations de la manière de parler en langue étrangère peut se constituer (que ce soit de manière consciente ou non consciente), selon le contact de l'individu (enfant, adulte) avec la langue.

Les représentations des manières de parler en langues étrangères peuvent s'effectuer dans plusieurs contextes et au fur et à mesure que l'individu rencontre des personnes parlant la langue, ou qu'il écoute la langue dans des circonstances socioculturelles multiples comme par exemple les activités culturelles, une pièce de théâtre, un film de cinéma, des chansons, des émissions à la télévision, etc. Ainsi, le contact auditif contribue au processus d'acquisition des formes de phonation dans les différentes situations, c'est ce que G.-D. de Salins fait remarquer :

> *La voix et toutes les formes de phonation font également partie de notre identité sociale […] elles ont été acquises par socialisation précoce auprès des membres de notre famille d'abord, puis au contact de notre groupe social d'appartenance.* (2000 : 270).

L'appréciation ou non d'une voix, notamment de l'intensité de la voix perçue est en partie en rapport avec l'habitus[12] et les représentations incorporées de manière inconscientes dans le temps. Les variations de l'intensité provoqueront des réinterprétations au cours des interactions verbales et selon que les paramètres de la voix perçue (l'intensité par exemple), sont acceptés avec plaisir ou au contraire refusés (en tant qu'acte qui sort du normal, du légitime, du rituel).

La concordance entre les degrés d'intensité de la voix et les contextes de leurs mise en œuvre est en partie incorporée et ritualisée donc peut être considérée comme une habitude. Hausser la voix lors d'une conversation intime dans un restaurant par exemple, sera perçue comme un cri, un hurlement, un acte agressif suite à des représentations acquises sur les formes de phonation dans ces contextes. Tandis que percevoir la même intensité de voix dans une classe ne pourra pas être perçue de la même manière puisque la voix de l'enseignant « projetée » et « collective » exige de lui d'augmenter l'intensité de sa voix en classe.

[12] L'habitus – notion développée par P. Bourdieu (1980) – est un système de dispositions à agir, percevoir, sentir et penser d'une certaine façon, ces dispositions sont intériorisées et incorporées par lui au cours de son histoire. Cette notion sera définie en détail par la suite.

G.-D. de Salins pense que le volume « excessif » de la voix ne peut se présenter que dans certaines « circonstances spatio-temporelles ritualisées » En public, le volume amplifié « est socialement marqué, soit comme rituel (d'appel à témoin), soit comme (voix de dressage), soit comme (stratégie de captation) » (2000 : 282). Si l'enseignant produit une plus grande énergie en parlant en classe peut en grande partie s'expliquer par le fait qu'il a auparavant des représentations (acquises ou forgées au cours des temps)[13] de la manière de parler devant un public qui a besoin d'écouter dans les meilleures conditions.

2.3 Le degré de maîtrise du système tonal de la langue étrangère

2.3.1 Les interférences tonales propres à la langue maternelle

La langue étrangère qui est présente en classe est communiquée (ou elle est à communiquer) verbalement de manière contrainte (car exigé par le statut d'enseignant de la langue LE). Alors qu'à l'extérieur de la classe la langue étrangère est communiquée de manière éventuelle selon la volonté ou le contact arbitraire ou voulu de l'individu. En fait, à l'extérieur de la classe c'est la langue maternelle qui est le plus utilisée dans la communication verbale. Il semble évident à ce stade que la manière de parler diffère selon que l'enseignant parle en langue maternelle ou en langue étrangère, puisque chacune des deux langues possède un système tonal qui lui est particulier.

Parler en une langue étrangère diffère selon la nature de sa langue maternelle de chaque individu. Un Chinois par exemple ne parle pas français de la même manière que le fait un Libanais, ou un Marocain, ou un Anglais etc. les interférences du système tonal de sa langue maternelle sont fréquents et affectent sa production vocale.

La question essentielle sera dans quelle mesure l'enseignant de FLE maîtrise le système tonal de la langue étrangère et quel effet le degré de sa maîtrise du système tonal de la langue étrangère pourra l'aider ou lui faire obstacle à son échange verbal avec ses apprenants en classe? Dans quelle mesure l'enseignant pourra-t-il se servir des « indices tonals » propres au système tonal de la langue qu'il communique.

2.3.2 L'accent de durée propre à la langue française

En effet, la maîtrise du système tonal de la langue à enseigner fait partie des facteurs agissant sur le comportement vocal de l'enseignant en classe. Selon E. Lhote (1990), il est

[13] Les influences antérieures sur la constitution des représentations, des connaissances, des répertoires sur la manière de parler en classe seront traitées dans la deuxième partie.

utile que l'enseignant précise à ses apprenants, par son discours vocal, les qualités intonatives et rythmiques de la langue cible. En français, la durée, l'intensité, la mélodie, la pause, l'accent, jouent un rôle important dans la structure rythmique d'un mot, d'une phrase et d'un énoncé quelconque. Un groupe rythmique en français est « *réalisé en affectant la dernière syllabe d'une durée double de celle des autres syllabes* » (E. Lhote, 1990 : 11). Par exemple dans le mot « de l'eau », la durée de la syllabe [o] change quand le mot est intégré dans une phrase comme : « de l'eau chaude » selon Lhote :

De l'eau
De l'eau chaude

Maîtriser une langue donnée, c'est également distinguer son système tonal de celui des autres langues. Le français, n'étant pas une langue à « accent de mot », par opposition aux langues anglo-saxones et romanes, mais plutôt une langue de durée, le degré de maîtrise de cette nuance affecte le comportement rythmique du discours de l'enseignant en classe.

De plus, sur le plan mélodique, les mouvements ascendants et les mouvements descendants se succèdent suivant un principe d'alternance défini comme « *une figure minimale à deux phases* » (*ibid*. p. 80). Si l'enseignant en tient compte, ça peut lui servir pour délimiter les unités lexicales qui ne sont pas liées par un sens donné, comme dans l'exemple suivant :

L'oiseau	Il achète des gâteaux
----------	----------
----------	----------

A la syllabe finale, la descente mélodique fait que le locuteur diminue la hauteur de sa voix pour adopter un niveau plus grave que celui adopté à la syllabe initiale.
Mais s'il s'agit de mots lexicaux liés par un sens donné, le locuteur adaptera à la syllabe finale un niveau de hauteur plus élevé que celui adopté à la syllabe initiale comme le cas du mot « oiseau » dans l'exemple qui suit :

L'oiseau	---------
	---------
chante	---------

Ainsi à la syllabe │z o│, il y a une remontée de la hauteur de la voix. La valeur maximale de l'intensité se situe bien au sommet mélodique que supporte une syllabe. La

pause, comme l'allongement final et la coïncidence de l'intensité maximale avec le sommet mélodique seraient utiles à un découpage et à une segmentation d'un énoncé en unités linguistiques.

L'accent selon I. Fonagy a une fonction démarcative et il peut servir d'indice linguistique à l'écouteur surtout si ce dernier connaît le système tonal de la langue qu'il écoute, il pourra délimiter les mots si l'accent tombe régulièrement sur le début ou la fin d'un mot :

«Dans certaines langues, on distingue les mots par la mise en relief de l'une de leurs syllabes, […] dans les langues où l'accent tombe régulièrement sur une syllabe déterminée du mot, par exemple […] sur la dernière comme en français, il marque le début ou la fin du mot. (1991 :109).

De plus, il précise que l'accent « articule et organise la parole », en divisant la chaîne parlée continue en séquence ou en « groupes rythmiques » :

L'accent établit […] une certaine hiérarchie sémantique dans la phrase, en prêtant plus ou moins d'intensité aux mots conformément à leur poids sémantique et à l'importance actuelle des mots dans le message concret.

L'importance du degré de maîtrise de ces caractéristiques intonatives et rythmiques réside dans le fait qu'à l'écrit, l'apprenant peut trouver des repères de rythme et d'intonation, par les points, les virgules, etc. Ce qui ne se présente pas à l'oral. L'apprenant pourra ainsi s'en servir au moins pour découper les unités sémantiques, syntaxiques.

Toutefois, une bonne maîtrise du système tonal du français ne signifie pas nécessairement que l'enseignant s'en rende compte dans son discours en classe, et qu'il en profite.

Tout semble être relatif à la personnalité de l'enseignant, et si ce dernier varie consciemment ou inconsciemment son rythme de parole et d'intonation, c'est que les invariants rythmiques en français sont selon E. Lhote très limités, le rythme semble instable, et parfois les groupes sonores ne correspondent pas nécessairement aux groupes de sens. Ajoutons aussi les facteurs affectifs et physiologiques que nous avons déjà traités et qui peuvent intervenir au cours de l'échange verbal.

2.4 Les attitudes « inconscientes » refoulées dans le style vocal

Le rapport qui relie la production physique (motrice) de la voix à la source émotive inconsciente qui la fait générer est mise en relief par I. Fonagy (1983 1991) et par J. Lacan (1971). En effet, les émotions inconscientes refoulées dans « l'inconscient » ou plutôt dans le « préconscient » interviennent dans le style vocal particulier de chaque individu.

2.4.1 La perception de l'attitude et du caractère dans le style vocal

Le style vocal est conçu par I. Fonagy comme une « […] façon de parler, manière de s'exprimer » et il fait connaître que « Les termes de manière de parler, façon de s'exprimer nous sont devenus si familiers que nous ne ressentons plus le besoin de chercher des précisions quant à leur signification exacte ». (1991 : 10). Nous pouvons avoir deux sens différents pour une même phrase quand elle est prononcée de deux manières différentes, donc selon deux styles différents. Ce qui est à la base de la différence de styles vocaux pour une même personne, relève essentiellement de l'affectivité du locuteur, de son attitude à un moment donné qu'elle soit au niveau du conscient, du préconscient ou totalement de l'inconscient.

Le style vocal se caractérise par les composantes prosodiques de la parole comme l'accent d'une syllabe ou d'un phonème, la durée d'une syllabe, le débit, le timbre adopté dans l'articulation etc. Nous pouvons parler aussi – s'il s'agit de la parole – de l'intonation et du rythme de la voix. Ces deux éléments constituent la base du comportement vocal dans la parole.

I. Fonagy analyse « la projection » sonore des attitudes agressives (comme la colère, la haine, l'ironie etc.) d'une part, et celle des attitudes non agressives (comme la tendresse, le désir, la joie etc.) d'autre part. Selon lui, les émotions tendres « favorisent l'allongement des voyelles », par contre, la haine, la colère, et, à un degré moindre, l'ironie, « augmentent la durée des consonnes, et allongent surtout la durée des occlusives sourdes, et réduisent la durée relative des voyelles ». (*ibid.* : 154).

Le rapport reliant le style vocal aux attitudes et aux émotions dont l'individu ne s'en rend pas compte est évoqué par I. Fonagy (1991) parlant du « préverbal » et du « préconscient » dans l'expression vocale, mais aussi par J. Lacan pour qui, l'inconscient est *« structuré comme un langage »* (1971 : 123). Il existe des gens qui ont des habitudes de

manières de parler, un style vocal formé au cours du temps et qui reflète leur caractère et leur attitude. Nous dirons par exemple d'un individu qu'il a l'air doux ou qu'il a l'air agressif en parlant. C'est que les sentiments refoulés peuvent apparaître à l'insu de l'individu, sans qu'il s'en rende compte quand il parle :

L'attitude « inconsciente » révélée par la voix de celui qui parle de façon permanente sera perçue comme étant le caractère de la personne elle-même, où « les gestes vocaux » qui constituent son style vocal disparaissent en tant que « gestes phonatoires porteurs de messages » pour réapparaître comme « manière de parler individuelle ». (I. Fonagy, 1991 : 155). De telle sorte « les gestes vocaux » seront rattachés à la personne même du locuteur pour « faire partie de son signalement, au même titre que la couleur de ses cheveux, sa taille, son nom ».

Ce phénomène est plus fréquent quand il s'agit de parler dans une langue étrangère non connue par ceux qui l'écoutent. Pour éclaircir ce point, I. Fonagy a donné l'exemple d'une expérience d'écoute d'un conférencier parlant une langue inconnue des auditeurs. Ce que ces derniers ont perçu se situe au niveau affectif et non pas au niveau sémantique[14] de ce que le conférencier disait. Ils ont perçu un « homme […] (qui) s'efforçait de dominer sa colère, de se dominer, sans arriver à la masquer, ni son mépris ni son dégoût ». I. Fonagy explique plus clairement que :

Le style vocal permanent du conférencier a été interprété comme l'expression d'une attitude par ceux qui entendaient la voix pour la première fois et qui, ne comprenant pas le texte hongrois, ne voyaient pas l'incompatibilité entre ce texte et la colère rentrée. (ibid. p. 155).

De telle sorte que nous pouvons affirmer qu'au moyen de son style vocal, l'enseignant d'une langue étrangère, risquera de « projeter » sans le vouloir, ou sans qu'il s'en rende compte, une attitude ou un caractère[15] qui sera perçu par ses apprenants, beaucoup plus que l'information linguistique ou le message voulu par l'enseignant :

Les messages stylistiques communiqués à l'aide de la « manière de parler », de la « façon de s'exprimer » ont un caractère préverbal, malgré le fait qu'ils sont parfaitement intégrés à l'acte verbal proprement dit. (I. Fonagy, 1991 : 21).

---

[14] I. Fonagy précise que le conférencier analyse, « en toute objectivité », quelques aspects de la théorie esthétique de George Lukas.

[15] Nous pouvons observer l'attitude ou le caractère de l'enseignant tel qu'il est perçu par ses apprenants en interrogeant ces derniers sur leurs attitudes vis-à-vis de leur enseignant et de la séance du français. Cette méthode fera l'objet de la quatrième partie où nous aborderons l'étude d'un cas particulier.

Une certaine indépendance existe donc entre le verbal et le vocal. Ce dernier peut signifier autres que les mots utilisés par l'enseignant, et même communiquer des messages involontaires que les apprenants auditeurs perçoivent. La langue étrangère parlée par l'enseignant favorise la communication de ce type de messages involontaires et inconscients, refoulés.

D'autre part, il existe des usages prosodiques qui communiquent des attitudes non souhaitées par l'enseignant comme l'accentuation. I. Fonagy fait remarquer l'aspect agressif de l'accent fréquent, il précise que « l'accent vigoureux, multiple, est une des principales marques de la colère, de la haine, ou dans les commandements militaires qui supposent une attitude martiale agressive. » (*ibid.* : 111).

A ce stade, à l'intérieur de la classe la voix d'un enseignant qui a accentue de manière quotidienne et permanente les syllabes de ses phrases prononcées en classe risque d'être mal interprétée par les apprenants. Sa voix sera jugée comme une « agression » à leur égard. Notons que cet « usage » accentuel répétitif de l'accent est - selon cette perspective - non conscientisé par lui dans la mesure où il est considéré comme habitude vocale acquise ou « habitus », et, une fois perçu par les apprenants, il risque d'être mêlé au caractère même de l'enseignant. L' «image de soi » qu'il voulait projeter à ses apprenants risque d'être mal « reçue ». Les apprenants auront une représentation et une attitude négative à son égard mais aussi face à la langue étrangère qu'ils écoutent à travers l' « usage » vocal « inconscient » de leur enseignant.

2.4.2 La manifestation du désir dans le style vocal

Les sentiments refoulés inconscients et révélés par la voix sont aussi évoqués par J. Lacan (1971). Selon lui, outre les rêves, les trébuchements de la parole tels que les lapsus, les mots oubliés, inversés, confondus ou déformés, l'inconscient a encore un autre mode de manifestation dans le discours d'un locuteur. Il le fait par « le style vocal ». La réflexion sur la structure de la phrase parlée est facilitée par le schéma que nous empruntons au séminaire de J. Lacan sur les formations de l'inconscient (1998 : 14-15), où il explique que « les lois » qui régissent l'inconscient sont à mettre en parallèle avec celles qui déterminent le langage[16]. Le

[16] S'inspirant des travaux du linguiste De Saussure, Lacan s'est intéressé à la langue, objet même de la linguistique. Partant du signe linguistique, qui est décrit par De Saussure comme un rapport signifiant / signifié (image acoustique / concept), Lacan va mettre l'accent sur le signifiant en insistant sur l'autonomie de ce dernier et sur sa capacité de se combiner au delà de la signification originelle, pour créer d'autres « effets de sens » ou de « non sens ». C'est ce qui lui permet de montrer que le langage est enraciné dans l'être humain indépendamment de toute intention de signifier et pourtant il peut avoir des effets.

schéma, le « graphe de désir », dans sa forme la plus simple manifeste ce qui se passe lorsqu'un sujet parle, lorsqu'il prononce une phrase, et comment se manifeste le désir du sujet parlant dans son énonciation :

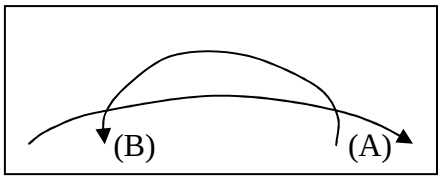


Figure 1 : schéma du désir qui apparaît dans le style vocal introduit par J. Lacan

Dans ce schéma, Lacan postule l'existence de deux axes, qui se développent dans deux directions opposées et se regroupent en deux points (A) et (B). (A) renferme tous les signifiants que nous pourrons imaginer alors que (B) figure la ponctuation de la phrase, moment d'inscription du désir du sujet dans le discours. Notons que les signifiants dans (A) peuvent se réduire aux phonèmes ; le choix entre les phonèmes de l'un ou de l'autre influe sur le sens de la phrase. (B) figure celui du registre de la voix, de l'intensité, de la durée etc. L'orientation des deux axes précise cette dynamique entre le choix de signifiants et le désir. Le premier, le (A) se déploie logiquement de gauche à droite, comme une phrase écrite, alors qu'en revanche, le second le (B) celui qui inscrit et indique par la phrase le désir du sujet dans son discours, procède rétroactivement, de droite à gauche, figurant ainsi l'effet d'après coup dont se nourrit le sens.

Ainsi «le graphe du désir » créé par Lacan a éclairé l'interdépendance existante entre le langage verbalisé et le désir du locuteur et a mis l'accent sur la manifestation du désir dans le style vocal. C'est cette interdépendance qui va permettre la création de « l'effet de sens » chez l'auditeur. Le même phénomène et schéma pourrait s'appliquer à la parole de l'enseignant en classe.

C'est le type de la langue verbalisée qui influencera donc le comportement d'écoute et qui fait créer les divergences de situations et de positions de l'enseignant selon qu'il se trouve à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe de langue. Parlant en langue étrangère en classe, son caractère et ses attitudes seront beaucoup plus perçus par ses apprenants que le sens linguistique ou informationnel de ce son discours, alors qu'ils seront beaucoup moins perçus en dehors de la classe où il parle dans sa langue maternelle qui est partagée avec ses auditeurs.

Les attitudes inconscientes refoulées au cours du temps sont donc susceptibles de se manifester librement dans la voix de l'enseignant de langue étrangère.

2.5 La formation à l'enseignement et l'efficacité de la voix en classe

Comme la formation à l'enseignement en général prépare l'enseignant à son métier, nous pensons qu'elle peut avoir des influences sur sa compétence communicative en classe en l'aidant à travailler sa voix. Le travail de la voix peut rendre cette dernière plus efficace quand il s'agit de parler en public L'efficacité de la voix vient selon Fournier de deux raisons : adopter la voix à sa fonction et l'utiliser sans fatigue.

E. Guimbretière (2000 : 293) relie entre le fait d'ignorer l'effet de sa voix sur autrui, et le fait de « n'être jamais écouté malgré les outils parfois sophistiqués qui sont à l'heure actuelle à notre disposition ». C'est que la personne n'a jamais fait l'effort de s'écouter, encore moins de s'enregistrer[17].

2.5.1 L'importance de connaître son profil prosodique

Connaître son profil vocal permet à l'enseignant de savoir le modifier à besoin dans une situation de communication particulière. C'est dans ce sens que la formation « vocale » à l'enseignement – si elle existe - peut être un des facteurs influents sur le comportement vocal de l'enseignant.

E. Guimbretière met l'accent sur le fait que « l'enseignant doit s'occuper de sa voix, il doit la connaître et lui accorder l'attention qu'elle requiert ». Elle insiste sur l'importance de travailler sa voix surtout quand il s'agit d'enseignant de langue car :

> *[…] l'enseignant de langue se verra contraint de modifier son profil prosodique si celui-ci est trop peu diversifié, moins à cause de la monotonie qu'il peut engendrer que parce qu'il lui est nécessaire de pouvoir disposer d'un éventail de procédés prosodiques afin de les substituer au contenu verbal souvent trop complexe ou inutilement répétitif.* (2000 : 309)

La variation et la modification du profil prosodique peut ainsi servir à faciliter la communication de la langue étrangère. Ce fait exige de l'enseignant une connaissance préalable de son profil prosodique.

[17] Guimbretière fait savoir que la voix qu'on entend n'est certainement pas celle que les autres entendent, « ne serait-ce que parce que la transmission osseuse de la voix en apportant une réponse supplémentaire interne peut s'entendre comme plus harmonieuse et leur paraître « améliorer » la qualité auditive de leur voix que les autres ne reçoivent que par la voie aérienne » p. 293.

Connaître son profil vocal c'est d'abord connaître la « fréquence moyenne » de sa voix, « l'enveloppe et la gamme fréquentielle de sa voix » et l'intensité moyenne[18] . Ceci pourra se faire facilement à partir des appareils spécifiques. Mais ce qui est plus difficile c'est de pouvoir modifier la fréquence : « la fréquence est un paramètre peu modifiable » (*ibid.* p. 295). Alors que nous pouvons plus facilement travailler l'intensité de la voix, le mode de respiration, la durée et le débit de la parole selon les situations etc.

2.5.2 Avoir une voix d'expression projetée

Le contexte didactique exige de l'enseignant de projeter sa voix ou d'utiliser une voix « d'expression projetée ». La notion est développée par Cécile Fournier (1989 : 25-26) qui distingue la voix « d'expression simple » de la voix «d'expression projetée». Selon elle, la voix dite « d'expression simple » correspond au ton de la conversation intime, à celui du monologue et à toute expression en état d'infériorité (lamentation…). Tandis que la voix « d'expression projetée » sert le discours public et l'intention d'agir sur autrui. C'est l'expression en état de supériorité (ordre, appel…).

C. Fournier (1989) explique le principe de la *voix d'expression projetée.* Elle rapproche la technique de l'émission de voix dans un métier quelconque de la technique existante dans le chant. En effet, l'interprète d'une chanson fera un plus grand effort respiratoire pour projeter sa voix dans les meilleures conditions mécaniques de projection, afin de ne pas nuire à sa voix d'un côté et afin de passer le message voulu (que ce soit affectif ou cognitif) de l'autre côté. L'acteur de théâtre et le présentateur par exemple utilisent essentiellement leur voix pour agir sur leurs écouteurs. L'enseignement est un métier qui exige aussi un certain effort de projection vocale, dans la mesure où l'enseignant tend à agir sur ses apprenants (leur écoute, leur motivation, leur compréhension etc.).

La voix « d'expression projetée » employée par l'enseignant en classe, qui est commune à l'orateur et à l'artiste, principalement au comédien et au chanteur, devra être travaillée selon des techniques particulières. C. Fournier (1989) ne sépare pas le travail de la voix pour des missions de chant ou de théâtre de celui pour des missions de diction. Chanter, parler sur scène, ou devant un public suppose un art particulier de projection de la voix.

E. Guimbretière pour sa part souligne que la projection vocale relève essentiellement des « données essentiellement biologiques et physiologiques [… que nous ne pouvons en rien

[18] Elle est étroitement liée à l'énergie musculaire que nous utilisons habituellement et à notre capacité respiratoire. Dans un premier temps, il est nécessaire de la mesurer en parole spontanée, lorsque nous ne souhaitons pas mettre dans notre dire d'effets particuliers […].

modifier, sans travail spécifique préconisé dans certains contextes professionnels […]. Ce travail sur la voix peut être celui pratiqué dans l'exercice du chant par exemple. (2000 : p. 295).

Or l'accès à cet art nécessite un travail technique préalable parcourant tout le système organique du corps propre à celui qui parle. « […] sachons que c'est le bon degré d'accolement des cordes vocales qui est responsable de la qualité du timbre vocal de la personne[19] » dit Guimbretière. (*ibid.* : 295).

Selon C. Fournier, l'artiste et l'éducateur doivent réagir, « *avec toutes leurs facultés de raisons* » sur le « *fondement purement physique et technique* » de la voix qui rend cet art de parler « accessible à tous » (1989 :27)

2.6 L'expérience pratique

Quand l'enseignant débute son métier, ses acquis préalables concernant les manières d'enseigner (que ce soit la manière de parler, les méthodes, les activités, la manière d'expliquer etc.) s'enrichissent. Le contact permanent avec le contexte de la classe (les interactions avec les apprenants, les objectifs didactiques, les matériels etc.) fait acquérir à l'enseignant des savoir-faire nouveaux. Les manières de s'adresser au public d'apprenants, d'attirer leur attention, de les motiver au moyen de sa voix, font partie d'un savoir-faire acquis par expérience. Si l'enseignement se base essentiellement sur l'usage de la voix (quand l'enseignant parle pour lire, pour expliquer, pour interagir avec ses apprenants, pour les guider etc.), la « voix » est l'élément qui est directement affecté par le « temps de l'expérience ».

Par là nous pensons que la voix de l'enseignant au début du métier d'enseignement ne ressemble pas à celle au cours de l'expérience, après un certain temps du début du métier.

Nous tentons d'observer le degré de l'influence de la pratique sur la manière dont l'enseignant produit sa voix en classe au moyen du recueil des représentations de quelques enseignants de leur expérience pratique. La troisième partie qui concerne l'étude empirique aborde l'analyse des représentations de la pratique.

[19] « Plus les cordes vocales s'accolent nettement et sur toute leur longueur, plus clair sera le timbre car celui-ci comportera davantage d'harmoniques aigus. Il faut donc, pour aider les cordes vocales à s'accoler franchement sans laisser passer d'air, obtenir une pression sous-glottique de bonne qualité grâce à une bonne coordination entre la respiration et la phonation » E. Guimbretière (2000 : p. 295).

3. Définitions des notions en rapport avec les facteurs du passé

3.1 Définition de la notion de représentation

3.1.1 « Genèse » et lieu de développement des représentations sociales

Initiée dans le domaine des sciences sociales par E. Durkheim (1898)[20] qui distingue les représentations individuelles qui renvoient aux « états mentaux propres à l'individu », la notion est reprise et développée dans les années soixante par la psychologie sociale de S. Moscovici. Pour ce dernier, la représentation sociale est « la connaissance du sens commun » c'est encore « l'élaboration d'un objet social par la communauté avec l'objectif d'agir et de communiquer » (S. Moscovici, 1963 : 251) cité par J.-L. Beauvois (1996 :137). Moscovici accorde une plus grande attention à la « genèse des représentations » et aux passages du « plan individuel » au niveau « interindividuel », puis à celui plus proprement social. Les représentations sociales selon S. Moscovici sont comme « une passerelle entre le monde individuel et le monde social » fait remarquer J.-M. Seca (2001 : 17).

Selon ces premières définitions, les représentations « produites » pourront nous donner une certaine « image » d'une société particulière, puisqu'elles tendent à la « construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 : 36).

Dans notre domaine de recherche, l'ensemble social en question sera les enseignants de FLE, la langue étrangère et leurs apprenants. Notre travail empirique essaiera de trouver, dans la mesure du possible, une « réalité commune » que pourront construire les enseignants cibles - interrogés dans le corpus - concernant le rapport à la langue apprise puis enseignée dans des lieux et des temps cruciaux dans leur vie scolaire puis professionnelle.

La notion de *représentations sociales* pourra être comprise comme « un système de savoirs pratiques (opinions-images-attitudes-préjugès-stéréotypes-croyances…) générés en partie dans des contextes d'interactions interindividuelles ou/et intergroupaux ». (Seca 2001 : 11)

Ainsi, la genèse des représentations sociales aura lieu dans les interactions ou plutôt dans les espaces d'interactions (par exemple la classe et l'extérieur de la classe). La communication entre les individus et les groupes sociaux permet cette « genèse » et « permet aux sentiments et aux individus de converger. L'individuel peut devenir social et vice versa. Alors les représentations sociales sont à la fois acquises et générées » J.-M. Seca (2001 :17). Elles naissent et se développent dans « les conversations quotidiennes et par rapport à des

[20] Durkheim (E), 1898, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, n°6.

circonstances culturelles et historiques » (ibidem). Le temps et l'espace interactionnel jouent donc un rôle important dans la genèse des représentations. A ce stade, l'apprenant construirait ses premières représentations de la langue étrangère entre les deux espaces (la classe et et l'extérieur de la classe) en interactions avec ses enseignants de français le premier et en interaction avec la mentalité des gens et la place accordée à la langue étrangère dans le second.

En effet, comme le soulignent aussi plus récemment J. Billiez & A. Millet (2001), les représentations sociales constituent des « cadres de références » « des normes sociales », permettant aux individus de comprendre le monde environnant [afin] de se situer et de se développer des relations » De ce fait, tout en étant « façonnées par les rapports sociaux », elles jouent un rôle dans l'établissement et le maintien de ces rapports (J. Billez & A. Millet (2001 : 35).).

Dans quelle mesure deux apprenants (en tant qu'enseignants potentiels) auront les mêmes représentations face au français langue étrangère s'ils appartiennent au même contexte ? Dans quel mesure le discours des enseignants cibles (écrit et oral) permettra-t-il d'émerger des représentations quant à la manière de percevoir la manière de parler le français langue étrangère ?

3.1.2 Les représentations des langues dans les discours

A l'intérieur des représentations sociales, on distingue différents types de représentations et parmi elles, les *représentations des langues* c'est-à-dire les représentations que l'on peut nourrir sur les langues, sur leur enseignement et sur leur apprentissage. R. Poquier & E. Wagner (1984), mettent l'accent sur la façon dont se constituent les représentations des langues, sur le rôle qu'elles jouent dans l'apprentissage et sur leurs modes de diffusions. [21]

Comme le précisent G. Lüdi & B. Py (2002 : 98), les représentations sociales se diffusent par la circulation de discours :

« Comme les attitudes, les représentations sociales sont étroitement liées à des fragments de discours en circulation dans une communauté donnée. C'est justement cette propriété qui garantit leur diffusion sociale (par répétition ou citation de lieux communs et mémorisation) et leur disponibilité dans les différentes activités sémiotiques qui font notre vie quotidienne. » (p.98)

[21] Dans la même perspective, voir aussi les travaux de P. Martinez (1996), M. Perrefort (1997), J-C Beacco (2001) et plus récemment V. Castellotti & D. Moore (2002).

Dans la même perspective aussi, B. Py (2004 : 6) souligne que les représentations sociales sont avant tout des objets de discours par lequel « elles existent et se diffusent dans le tissu social ». Elles sont à la fois travaillées par le discours « lieu où les représentations sociales se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent » (B. Py : *ibidem)* et observables dans le discours.

Ainsi, nous pouvons dire que le discours (émis), verbal ou écrit sur la langue étrangère permettra la constitution des représentations face à la langue avec laquelle il est émis, et en même temps apportera aux représentations une dimension observable.

L'élaboration des représentations sur les langues étrangères et leur apprentissage que ce soit dans les espaces concernés est pensée par R. Porquier & E. Wagner (1984) de la manière suivante :

« Nos conceptions et nos représentations de l'acquisition du langage et de l'apprentissage des langues, comme activité cognitive et sociale propre à l'espèce humaine, sont informées et sous-tendues par nos conceptions, notre expérience, et nos représentations d'apprentissage, de savoir et de savoir-faire autres, vécus et intériorisés à l'école (mathématiques, sciences, histoire, géographie, etc.) et au dehors, sans qu'aucune de ces expériences puisse être étroitement circonscrite à une matière particulière, ni au cadre dans laquelle elle a été vécue, par nous même ou par d'autres, pour construire notre connaissance et notre expérience (personnelles, sociales, professionnelle) du monde. Ainsi, en dehors d'enseignements ou de lectures traitant de théories de l'apprentissage, de pédagogie des langues ou de communication interculturelle, existent des sources très diverses et fournies par des « non-spécialistes » : récits de voyageurs, d'explorateurs (…) qui (…) reflètent en même temps, nos attitudes, nos conceptions et nos représentations quant au langage, et à leur apprentissage, et à la communication exolingue et interculturelle ». (p.85)

Ainsi le discours des enseignants cibles permettra l'observation des représentations générées au fil des temps et dans les contextes (à l'intérieur et à l'extérieur de la classe).

Mais la question qui se pose à ce stade est la suivante: est-ce que c'est l'individu en lui-même qui construit la représentation ou bien elle lui est imposée par son entourage socioculturel ?

3.1.3 La représentation de la langue est-elle « imposée » par la réalité extérieure à l'individu?

De différentes définitions, de plus en plus précises et approfondies, ont été données des représentations sociales. E. Morin[22], par exemple, pense que la représentation est construite à partir de trois éléments :

[22] http://perso.orange.fr/jacques.nimier/page22.htm

« […] l'action du réel sur nos sens (la perception), notre mémoire (des schèmes mémorisés) (et) les fantasmes qui nous font privilégier certains aspects plutôt que d'autres. Cette construction que nous projetons ensuite sur le réel forme une boucle qui achève de nous mettre en relation avec ce réel. La réalité passe à travers de nombreux filtres et nous ne sommes jamais objectifs. Nous n'avons que des représentations de la réalité (qu'il s'agisse de nos élèves, de notre classe, de notre discipline, ...)[…] Déjà à tous les niveaux, tant auditifs que visuels, nous n'avons qu'une connaissance partielle de la réalité (nous ne voyons que certaines longueurs d'onde, nous n'entendons que certains sons...). »

Si l'entourage socioculturel de l'enseignant de FLE permet la construction de ses représentations sur la langue et sur sa façon d'enseigner, il faudra tenir compte de l'action du *réel* sur sa perception et sur sa mémoire en même temps, du fait qu'il privilégie certains aspects de la langue (son importance culturelle, son système phonétique par exemple, la prosodie avec laquelle elle est prononcée ou enseignée etc.)

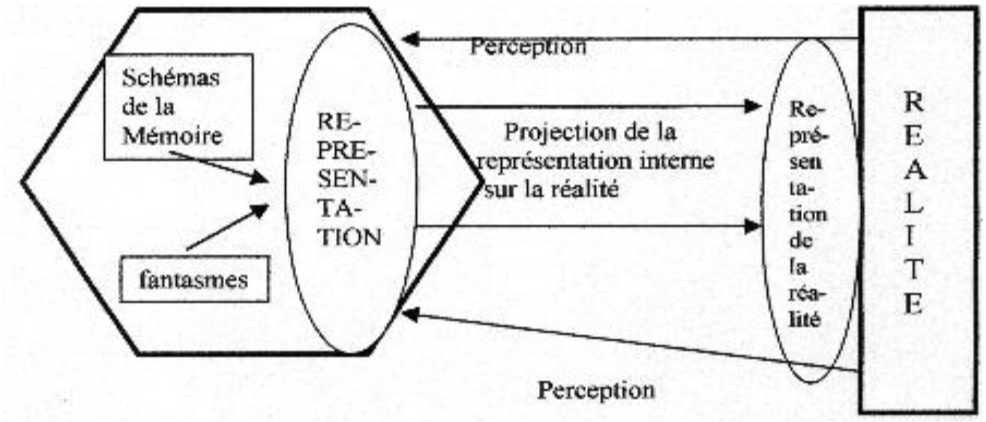


Figure 2 : shéma de la représentation selon E. Morin

La présente figure montre les effets réciproques de la réalité objective et du système psychique intérieur chez l'individu. D'une part nous avons dans un sens la projection de la représentation interne sur la *réalité*, et d'autre part nous avons le second sens relatif à la perception de la réalité. De telle manière, la *réalité* n'est pas vue telle quelle est mais telle que l'individu la perçoit. Sa mémoire et « ses fantasmes » vont se projeter sur la *réalité* et par suite, l'individu en « choisit » - sans qu'il ait nécessairement conscience de ce choix – les éléments qui constitueront sa propre représentation de la *réalité.*

L'attention portée sur un objet semble donc relative à chacun, à sa motivation, à son histoire en tant que sujet, à son héritage biologique, à ses émotions, à ses expériences qui ont jalonné le cours de son existence. En d'autres termes, nous pouvons dire que chacun fait attention à sa manière.

Le fait que l'individu privilégie certains aspects plutôt que d'autres nous laisse penser que chaque individu construira une représentation différente concernant un objet quelconque.

Ce que nous chercherons à connaître dans l'étude empirique, ce sont aussi bien les représentations individuelles que collective ou sociale, celles de chaque enseignant et celle de tous les enseignants interrogés. Les propos des enseignants cibles fourniront les « […] images, les métaphores et les évaluations qui forment leur connaissance des objets saillants » (Moliner (1993) cité par J. L. Beauvois 1996 : 139)[23]. La notion d'*objets saillants* est importante dans la mesure où elle déterminera les représentations communes propres à un ensemble social particulier. A ce stade, quels sont les *objets saillants* qui détermineront les représentations qu'ont les enseignants cibles de la langue cible et de la manière d'enseigner la langue dans leurs positions au cours de leur parcours académique et professionnel ?

Le développement de la définition des représentations, partant de la conception qu'elles sont des « éléments de la conscience sociale extérieure aux individus et s'imposant à eux » (S. Moscovici, 1986 :35) puis comme « forme (s) de connaissance (s) socialement élaborées (s) et partagée (s) ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (D. Jodelet, 1989 :36) ou encore comme « […] un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation […] déterminé(s) à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social » (C. Abric, 1989 :206), nous laisse constater que les représentations sociales dépendent à la fois de l'expérience de chacun en tant qu'individu et en tant que membre d'une société donnée.

Donc, ce ne sont pas « […] des données collectives mentales qui s'imposeraient aux personnes. Au contraire, elles relèvent de l'activité des groupes et des individus dans des contextes particuliers » (J.L. Beauvois 1996 : 140)

Dans le paradigme des sciences sociales, les représentations peuvent s'imposer comme « des valeurs, idées, images qui ont une double fonction : d'une part celle de permettre aux individus de structurer leur action dans le monde social, d'autre part celle de leur permettre de communiquer, en les dotant d'un code commun » L. Mondada (1998 :128). Elles ont, entre autres, une fonction d'orientation des conduites sociales et de communication.

[23] « S'il n'y a pas de représentation sociale de n'importe quel objet c'est parce que les groupes sociaux n'élaborent une connaissance partagée qu'à propos d'objets saillants pour eux (Moliner 1993 cité par J.L. Beauvois 1996 : 138).

Un point de vue interactionniste et psychosocial laisse entrevoir que les effets de l'activité collective (d'interprétation et de construction) produit une « connaissance dont les contenus cognitifs, affectifs jouent un rôle primordial quant à la façon de penser et quant à l'action des personnes dans la vie quotidienne » (J.L. Beauvois 1996 : 138).

De Durkheim, nous pouvons actuellement retenir que les représentations relèvent d'une théorie dans laquelle l'activité psychologique est elle-même située dans la vie sociale.

3.2 Les autres notions corrélatives à la notion de représentation

3.2.1 La notion d'habitus

P. Bourdieu a développé la notion pour rendre compte de l'intégration des codes sociaux par les individus, il le définit comme étant le produit des conditionnements qui tend à reproduire « la logique objective » des conditionnements mais en lui faisant subir une transformation :

" C'est une espèce de machine transformatrice qui fait que nous "reproduisons" les conditions sociales de notre propre production, mais d'une façon relativement imprévisible, d'une façon telle qu'on ne peut pas passer simplement et mécaniquement de la connaissance des conditions de production à la connaissance des produits » (1980 : 134).

Le caractère non conscient de l'habitus est donc un des traits fondamentaux du concept, et permet par suite de comprendre les raisons pour lesquelles l'individu se comporte d'une certaine manière. Les définitions successives de la notion d'habitus données par P. Bourdieu éclaircissent ce point de vue :

- « […] *un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs des pratiques et des représentations* » (1980 :88)
- « […] *un système de schèmes acquis fonctionnant à l'état pratique comme catégories de perception et d'appréciation ou comme principes de classement en même temps que comme principes organisateurs de l'action* » (1987 :24)
- « […] *des systèmes durables et transposables de schèmes*[24] *de perception, d'appréciation et d'action qui résultent de l'institution du social dans le corps (ou dans les individus biologiques* » (1992 :102)

[24] Comme le rappelle Ph. Perrenoud (1994), un schème est « […] la structure de l'action - mentale ou matérielle -, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustement, dans des situations analogues. » (p.46)

Par ces définitions nous pouvons comprendre que l'habitus a pour caractéristiques d'être "durable", "transposable" et "exhaustif": « durable » en tant que la structure structurée de l'habitus produit des effets structurants à long terme dans les actes, les pensées, les sentiments et les perceptions du sujet. « Transposable » au sens où l'habitus va agir dans toute structure sociale qui présente une certaine homologie avec les structures originaires qui ont conduit à la formation inconsciente de l'habitus. « Exhaustif » dans la mesure où l'habitus ne saurait laisser un « résidu » qui n'entrerait pas dans sa logique interne.

L. Porcher (1995 :39) considère que l'identité sociale et personnelle de l'individu est caractérisée par l'habitus « pour une part hérité, et pour une autre part, appuyé sur l'héritage, acquis par lui-même ». Son usage est non conscient. En d'autres termes, l'habitus, sur lequel tout individu s'appuie de manière non consciente, est une sorte de programme inscrit dans chacun, construit à partir de son éducation et par son expérience biographique. Ainsi, nous pouvons dire que l'habitus participe dans une certaine mesure à tous les choix et les actes de la vie de chacun, il intervient aussi dans l'apprentissage de la langue étrangère dans le choix du métier d'enseignement de la langue, et dans les comportements et les interactions verbales en classe de langue. L'habitus intervient donc dans le processus d'enseignement et d'apprentissage[25] de la langue étrangère. Ce qui laisse une interrogation sur le degré d'intervention de l'habitus dans la constitution des manières d'être d'un enseignant quelconque. La question des comportements et des attitudes peut-elle trouver sa réponse dans la notion d'habitus ? B. Lahire qui considère l'individu dans sa pluralité selon les contextes qu'il fréquente au cours de sa vie estime qu'

> *[…] on ne peut réduire les acteurs à leur habitus de champ dans la mesure où leurs expériences sociales débordent celles qu'ils peuvent vivre dans le cadre d'un champ (surtout lorsqu'ils sont hors champ).* (2001 : 58)

Cette conception nous oriente dans l'analyse vers la prise en compte de ce qu'un enseignant/apprenant peut incorporer en dehors de la classe de langue (dans la cours de l'école, dans la famille, à partir des chansons, des médias, des rencontres etc.) à propos des manières de parler des représentations de la langue.

Mais puisque l'habitus est présent de manière inconsciente chez tout individu, ce que les discours des enseignants peuvent laisser apparaître se situe au niveau de la mémoire, du souvenir conscient. Nous pouvons analyser plus les modèles et les répertoires connus par les enseignants cibles que l'habitus incorporé.

[25] Voir également sur ce point L. Porcher, (1995 :39) ou encore J.-P. Cuq (dir.) (2003 :121).

3.2.2 La notion de *répertoire didactique* et de *répertoire tonal*

Répertoire désigne généralement et concrètement des outils servant à classer et organiser des informations ou n'importe quels éléments. Par là, la notion requiert plusieurs synonymes : « barème, bordereau, carnet, index, registre, sommaire »[26] etc. Cependant il peut être aussi conçu comme un outil abstrait (comme « la mémoire »[27] d'un individu par exemple) où peuvent se classer ou se garder des informations ou des « savoirs » et des « savoir-faire » différents, et desquels l'individu se sert, (en se souvenant) de ces informations, dans une situation donnée.

Le souvenir semble un élément essentiel dans la définition de la notion et lui donne un caractère conscient dans la mesure où le souvenir est une activité consciente de la mémoire de l'individu. Cependant connaître comment et quels facteurs ont fait que des éléments du « passé » sont gardés dans la mémoire de l'individu demandera une recherche plus profonde surtout quand il s'agit de parler du répertoire didactique de l'enseignant de français langue étrangère.

Avec F. Cicurel (2002 :157) la notion de *répertoire* acquiert des caractéristiques plus précises dans le domaine de la didactique :

« On fait l'hypothèse que l'enseignant, pour accomplir sa tâche dispose d'un certain répertoire, qui se constitue progressivement. Le répertoire didactique serait un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement, qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, c'est le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques ».

La constitution progressive du répertoire didactique, comme l'a évoquée F. Cicurel, en inférant qu'au cours des périodes et en interaction avec la manière d'enseigner dans les espaces (la classe et l'extérieur de la classe), le répertoire didactique progresse « en volume » répertoire didactique de l'enseignant « effectif » dans la période de la pratique du métier est plus étendu que celui qu'il avait dans les périodes précédentes.

L. Cadet (2004) considère que le répertoire didactique « renvoie à l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue

[26] http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/repertoire/.
[27] http://www.cnrtl.fr/synonymie/répertoire.

cible à un public donné » lesquels savoirs et savoir-faire sont forgés à partir de « modèles de références socioculturelles […] et scolaires intériorisés acquis par expérience, observation et/ou par imitation […] ».

L'importance que nous accordons à la notion de répertoire didactique revient à son rôle qu'il peut jouer dans la constitution de la trajectoire professionnelle de l'enseignant de FLE.

C. Germain (1990) parle d'un ensemble d'activités qui fait partie du répertoire didactique de l'enseignant:

« *Un des concepts clés de l'analyse de l'enseignement pourrait bien être le concept de répertoire (par exemple : le débat, la discussion, la résolution de problèmes). Il semble bien que les activités didactiques utilisées par un enseignant fassent partie d'un répertoire dont l'étendue varie en fonction de sa formation et de son expérience.* (pp.77-78)

Il s'agit d'un stock d'activités pédagogiques dans laquelle l'enseignant puise afin d'élaborer son cours ou pour l'adapter en fonction des imprévus de la classe. C. Germain introduit en outre la notion de *répertoires*- au pluriel - qui constituent l'ensemble du répertoire didactique de l'enseignant.

« *[…] il semble permis de croire que l'enseignant ne dispose pas seulement d'un répertoire d'activité, mais aussi de tout un ensemble de répertoires : par exemple, un répertoire de techniques de correction de l'erreur, un répertoire de modes d'organisation de la classe, un répertoire de techniques ou d'auxiliaires didactiques, et cætera. (ibidem)*

Nous nous demandons à ce stade si un enseignant pratiquant le métier ne dispose pas d'un répertoire de style vocal (manière vocale de s'adresser aux apprenants : intonation, rythme etc.), acquis par contact avec des modèles d'enseignants de français durant sa vie scolaire et académique antérieure. L'usage de l'intensité de la voix par exemple (comme l'on a évoqué dans la première partie) est intégré dans les habitudes de manières de parler selon les contextes.

Cet usage peut être intégré dans le répertoire tonal de l'enseignant sous forme de « schèmes de manière de parler » :

De même que l'on parle de « répertoire verbal » (Gumperz 1972, 1982)[28] *d'un acteur social, de même peut-on constater qu'il possède un répertoire tonal » qui lui permet de signaler ses différents rôles en jouant sur tous ses registres et styles de voix lors d'une rencontre.* (G.-D. De Salins, 2000 : 272).

[28] J. Gumperz, (1982), *Language and social identity*, Cambrige, CUP.

Que l'enseignant construise son répertoire tonal au fur et à mesure de son contact avec des modèles scolaires et/ou socioculturels divers, cela revient à dire qu'en étudiant le *répertoire didactique,* nous pouvons distinguer des traits « partagés-spécifiques » d'une communauté - et des « traits spécifiques » [29] qui tiennent essentiellement au profil individuel de chaque enseignant (expérience personnelle, représentations socioculturelles, facteurs affectifs et psychologiques…).

3.2.3 La notion de modèle

La définition générale de la notion de *modèle* telle qu'elle apparaît dans le petit Robert (juin 2000) est : « ce qui sert ou doit servir d'objet d'imitation pour faire ou reproduire quelque chose ». Elle est aussi définie sous une entrée « psychopédagogique » dans le dictionnaire du *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (L.-M. Morfaux, 1980) comme étant une :

> *« Référence par rapport à laquelle le Moi dans son processus de développement se rend inconsciemment semblable à elle, ce développement se faisant par identifications successives à des modèles, dont chacun est dépassé par le stade ultérieur (personne de l'entourage, héros historiques ou héros imaginaires de récits, de films, de bandes dessinées, etc.) au terme de ce processus, le Moi se forge un modèle ou idéal à réaliser dans l'avenir par rapport auquel il se situe et se juge dans le présent. »* (p. 220)

Ces deux définitions permettent de caractériser comment la notion de « modèle » entre dans la construction de la représentation sur la langue étrangère et son enseignement chez les enseignants.

Ainsi, nous pensons que l'enseignant qui choisit son métier et celui qui le pratique se basent dans leurs choix d'actions et de comportements en classe et en dehors de la classe, sur des *modèles* de références socioculturels et scolaires intériorisés au cours du temps. En effet, parmi ces modèles, il y a ceux qui nous intéressent et qui sont en rapport avec la langue étrangère perçue comme langue parlée et comme langue enseignée au cours du temps. De telle façon, ces modèles intériorisés dépendent dans une certaine mesure du rôle et de la considération qu'une société donnée assigne à une langue étrangère et à la profession d'enseigner à un moment donné. A ce stade, nous nous demandons quel statut le cadre socioculturel des enseignants cibles et celui de la classe de langue accordent-ils à la langue française dans des périodes cruciales de la vie des enseignants cibles ?

[29] Les notions sont empruntées à J. Gumperz (1971 :152 et 1989 :116).

Si *les modèles de références scolaires (*en classe) sont construits « individuellement », ils sont par contre issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles l'enseignant a été exposé durant sa vie d'apprenant.

Si, dans le domaine de l'enseignement et d'apprentissage des langues, l'apprenant est le plus exposé à la langue étrangère - comme matière enseignée et comme langue perçue - dans le lieu classe, comment subit-il les influences de ce cadre ? Dans quelle mesure les enseignants cibles (interrogés dans le corpus) avaient-ils comme « modèle type » à imiter en exerçant leur métier, le style d'enseigner d'un enseignant de français langue étrangère qui les a marqués dans une période de leur vie scolaire et académique?

Outre l'acquisition de la manière de parler dans les situations sociales différentes[30], la voix écoutée participe à la formation des représentations particulières, elle « revêt l'impact du groupe de référence, du « modèle-idéal » auquel on souhaite s'identifier consciemment ou non. »[31] .

Le fait qu'un contexte social extérieur à la classe de langue ne provoque pas la diffusion de la *manière d'enseigner* au même degré que le fait la classe de langue. Cette double position dans l'espace semble être le point de départ à l'élaboration de représentations sur la langue, sur le métier et sur la manière d'enseigner la langue, lesquelles représentations sont ainsi susceptibles de générer des modèles socioculturels et scolaires particuliers.

3.2.4 La notion d'attitude

La relation qui relie l'attitude aux représentations sociales est soulignée par J.-M. Seca évoquant l'existence d'une relation « allant de l'instable au permanent […] entre les opinions, les attitudes, les stéréotypes et les représentations sociales ». (2001 : 28). Nous allons revoir quelques définitions de la notion d'*attitude* afin de déterminer l'essence de cette relation.

La définition donnée par le dictionnaire permet de comprendre le sens de la notion selon deux façons: d'une part, l'attitude c'est la « situation, la position du corps […] et l'attitude qui exprime des sentiments ou des passions ».[32] D'autre part, dans la 6ème édition du même dictionnaire, l'attitude veut dire « la situation dans laquelle on se trouve, on se maintient à l'égard de quelqu'un, des résolutions, des dispositions où l'on paraît être. » (p. 1 :127). De là l'existence de deux aspects déterminant les positions attitudinales d'un individu en général :

[30] Comment parler, quelle tonalité, débit, rythme, intonation prendre quand on parle, à un proche, à un supérieur hiérarchique, à un ami, etc.
[31] Voir G.-D. de Salins (2000), p. 270.
[32] *Dictionnaire de l'Académie française* 5ème édition p. 97.

un aspect situationnel interactionnel (position selon la situation où l'individu se trouve), et un autre affectif (les sentiments que l'individu éprouve).

D'ailleurs en sciences sociales la notion est développée et acquiert d'autres dimensions. J.-M. Seca rapproche la notion d'*attitude* de celles de *caractère*, de *personnalité* et de *soi* quand l'attitude est stable et reliée avec les valeurs et les croyances. Alors qu'elle s'en écarte par ce qu'il appelle « ses possibles évolutions et par les influences qu'elle subit (provenant du contexte, des acteurs, de facteurs liés à la source d'une activité persuasive, aux conditions d'élaboration et de transmission des messages et aux interactions diverses) » (2001 : 29). Trois composantes la décrivent : l'affectivité, la cognition et l'action (conduite potentielle ou intention).

Selon Rosenberg (1960) – ayant un point de vue psychosocial – dans toute attitude réside un aspect évaluatif central. Toute attitude comporte trois composantes : la première est cognitive décrivant l'opinion du sujet sur l'objet d'attitude, évoquant des associations d'idées que cet objet provoque, rapport que le sujet perçoit entre l'objet et ses valeurs personnelles. La deuxième est affective comprenant des affects, des sentiments, des états d'humeurs que l'objet suscite. La troisième est conative, elle consiste en une disposition à agir de façon favorable ou défavorable vis-à-vis de l'objet.

Ainsi nous pouvons comprendre l'attitude comme étant une disposition interne durable qui sous-tend les réponses favorables ou défavorables de l'individu à un objet dans l'espace social qui l'entoure.

L'apprentissage d'une langue comme activité cognitive, ne pourra s'effectuer qu'à partir d'un certain rapport et d'une certaine attitude à la langue et aux facteurs qui la produisent, bref en interaction avec le milieu socioculturel.

On ne peut pas diviser entre la cognition, l'attitude et les rapports sociaux. Selon J.-M. Seca (2001 : 33) : « opposer l'individu (psychologie) et la société (sociologie) n'a pas de sens théorique pertinent. ».

Ainsi, pour étudier l'attitude de l'enseignant face à la langue – comme langue et comme matière enseignée, nous devons tenir compte du cadre socioculturel où il se trouve. En d'autres termes, une connaissance de « la place » ou du statut de la langue dans une société donnée (dans notre cas c'est le Liban-Sud), et aussi une connaissance de « la place » et du statut de l'enseignant de FLE en général dans la même société, permettra de mieux voir les raisons de la genèse d'une telle ou telle attitude face à la langue.

4. Bilan de la première partie

Après une définition du principe de la phonation volontaire et involontaire, nous avons défini les paramètres de la voix de l'enseignant (l'intensité, la fréquence, le timbre, la pause, la durée) concernés dans la présente étude. Ils varient selon le rapport qui les relie au passé et au présent de l'action. Nous avons présenté dans cette partie les facteurs influents liés au passé (le facteur biologique, l'héritage socioculturel, l'inconscient, le degré de maîtrise de la langue étrangère, la formation, et l'expérience).

L'origine de la production de la voix en situation se rapporte en partie à des facteurs du passé, à des formes de phonation innées et acquises incorporées au fur et à mesure des rencontres de divers contextes sociaux. Elle dépend aussi du degré de la maîtrise de la langue communiquée. Ainsi nous soulignons l'importance qu'il y a à écouter un natif de la langue étrangère pendant la période de l'apprentissage de la langue.

La part conscientisée de l'influence des facteurs du passé peut être recueillie à partir des questionnaires ou des entretiens qui laissent émerger des représentations de la voix perçue et produite, des modèles de références, des répertoires tonals, des attitudes vis-à-vis de la langue française et des manières de la parler. La partie suivante concerne les méthodes adoptées pour le recueil des facteurs du passé influents sur le comportement vocal de l'enseignant en situation.

DEUXIEME PARTIE

LES METHODES ADOPTEES POUR LE RECUEIL DES INFLUENCES LIEES AU PASSE ET LA CONSTITUTION DU CORPUS CORRESPONDANT

« Il n'y a pas une méthode unique pour analyser les choses »

Aristote

1. Les méthodes adoptées pour le recueil des représentations

R. Mucchielli souligne que « l'identification est de l'ordre des faits, les comportements déclarés et les opinions déclarées sont en revanche de l'ordre de la représentation » (1968 : 154).

Les données à recueillir portent aussi bien sur les opinions déclarées que sur les comportements déclarés, elles sont ainsi de l'ordre des représentations.

1.1 Les discours sur la perception et sur la pratique de l'enseignement de la langue

Se basant d'abord sur les théories sociales (J.-M. Seca 2001) et psychosociales (J.-L. Beauvois & J.-C Deschamps1996) qui relient les représentations des individus à l'exécution de l'action, nous avons choisi de partir des discours des enseignants cibles sur leur perception de la langue depuis leur enfance et de ceux sur leur perception de leur pratique didactique.

1.1.1 Pourquoi s'intéresser aux représentations dans les discours

Le point de vue social - notamment celui de J.-M. Seca (2001), de J.-C. Abric (1989) et de P. Bourdieu (1994) - souligne le fait que les comportements des individus ou des groupes « ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation » (J.-C. Abric 1989 :189).

J.-M. Seca (2001 : 5) considère que « les représentations sociales […] ont une emprise sur la genèse de notre culture et de nos idées, sur nos pratiques et nos choix les plus divers » et par là il se demande si nous pouvons voir dans les représentations sociales une « forme de causalité externe des conduites ».

Suivant cette perspective, les comportements et les manières d'agir de l'enseignant (style verbal, non verbal, vocal, méthodologie d'enseignement adoptée etc…) et le (choix du métier et/ou se former spécifiquement pour le métier) seront en grande partie déterminées par leurs représentations qu'ils se forgent sur la langue étrangère et sur le métier depuis l'enfance.

H. Stern (1983)[33] parle, quant à lui, de neuf « sources » susceptibles d'influencer la façon d'enseigner. Nous rapprochons ces sources de la notion de *représentation* :

- les expériences d'acquisition d'une/de langue(s) durant l'enfance dans le contexte familial ;

- les expériences scolaires d'enseignement/apprentissage ;

[33] Cité par R. Porquier & Wagner (1984 : 85).

- les réactions face à l'enseignement scolaire ;
- les expériences d'acquisition/apprentissage des langues étrangères à l'âge adulte ;
- les activités en relation avec les langues dans l'enseignement post-scolaire ;
- les représentations qui circulent autour/à propos des langues, de leur apprentissage et des locuteurs qui les parlent ;
- les formations à l'enseignement des langues ;
- les expériences d'enseignement, les contacts avec les collègues et la formation continue ;
- les lectures en rapport avec la question de l'enseignement/apprentissage.

Que ce soit des contextes familiaux ou scolaires ou socio-culturels multiples, ce sont avant tout les représentations des contextes qui interviennent dans le choix des actions. Les représentations des enseignants sont ainsi susceptibles d'orienter leurs conduites et peuvent être considérées comme « un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage » (E. Charlier 1989 : 46).

F. Cicurel considère l'existence de trois manières ou procédés qui peuvent servir à collecter des informations sur l'action :

- Procédé 1 : une observation de l'extérieur
On observe, on enregistre, on filme et on décrit une interaction. On procède ensuite à une série d'analyses, et on arrive à dégager certaines conclusions à partir de ce qui se joue en surface.
- Procédé 2 : l'entretien avant ou après l'action
Le sujet de l'action produite ou à produire est invité à s'exprimer car en tant que sujet réflexif il a quelque chose à dire sur sa propre action (à venir ou achevée). Comme l'action humaine, tout compte fait, est mystérieuse, on s'appuie sur la capacité que les individus ont d'interpréter eux-mêmes leurs comportements.
- Procédé 3 : les témoignages ou configurations écrites
On cherche à avoir accès à des documents d'accompagnement de l'action : données comme les journaux de bord, les cahiers de préparation de cours, etc. On peut également s'appuyer sur le corpus littéraire (cf. Ricoeur 1986) en considérant qu'il donne un large panorama de modèles d'action[34]

Afin de recueillir des représentations et des attitudes, nous nous appuyons sur les deux derniers procédés ou méthodes : le questionnaire écrit et l'entretien oral. Le premier procédé sera adopté dans l'étude du comportement vocal d'un enseignant en situation.

[34] 2e Colloque international de l'ADCUEFF, Université Charles de Gaulle ; Lille 3, 17 et 18 juin 2005
L'enseignement apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences
« Agir professoral en milieu homoglotte et *francité* ».

1.1.2 Le questionnaire comme méthode de recueil du discours écrit

Nous avons adopté le questionnaire comme première méthode de recueil (à l'écrit) des représentations et des attitudes vis-à-vis de la manière de parler en classe dans le passé.

Ce choix revient au fait que le questionnaire écrit permet à l'enseignant de se trouver seul devant les questions et d'avoir le temps suffisant pour répondre et pour mémoriser et peut choisir de mentionner telle ou telle information et de laisser l'autre.

L'avantage de cette démarche réside dans le fait que l'enseignant se trouve libre de choisir le moment de répondre sans avoir l'obligeance d'être rapide dans ses réponses, le fait qui se présente dans l'entretien.

Notons qu'au départ nous voulions uniquement nous baser sur le questionnaire écrit, et c'est pour cela que les questions écrites avaient plusieurs formes : fermées, semi-ouvertes, mais elles sont essentiellement ouvertes. Ce type de questions permet de recueillir des réponses pertinentes dans le sens où l'enseignant aura plus de liberté d'expression, il n'est pas contraint par le choix d'une réponse parmi d'autres déjà proposées, ce qui donne plus de véracité à ce qu'il évoque.

Cette manière adoptée dans la forme des questions rapproche le questionnaire du discours oral propre à l'entretien, dans la mesure où elle permet de s'exprimer sous forme de rédaction et d'explorer des informations, des représentations et des attitudes qui sont le plus souvent «inattendues ».

Mais ce qui est avantageux pour l'entretien est ce rapport communicatif humain et direct établi avec l'enseignant, et qui rend l'enseignant plus spontané dans ses réponses, ce qui laisse penser à ce que les informations mémorisées sur les actions et sur les raisons d'actions sont particulièrement « vraies ».

1.1.3 L'entretien comme méthode de recueil du discours oral

Comme le définit A. Blanchet (1987 :18), l'entretien est un sous-ensemble de l'interview[35]. Le choix de cette méthode a suivi celle du questionnaire en vue de recueillir plus d'informations sur les mêmes points déjà évoquées à l'écrit. Nous avons prévu des questions principales en avance mais d'autres questions spécifiques sont suscitées par la

[35]L'interview est définie par J.-M. Ketele & X. Roegiers 1996 : 20, De Boeck & Larcier comme étant « une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'information. »

nature de la réponse (interview semi-dirigée), et pour cela nous pouvons dire que les entretiens effectués diffèrent d'un enseignant à un autre avec la différence des questions spécifiques suscitées par la situation de l'entretien.

En effet, parfois la nature des réponses nous incite à poser des questions afin de faire parler l'enseignant plus sur un point particulier, de le motiver à répondre ou à poursuivre l'entretien. A. Blanchet (1987) souligne que :

La caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole. Conçu pour apporter une information biographique, à la demande de A et au bénéfice de la recherche (et de son représentant B), l'entretien de recherche se caractérise enfin par opposition au questionnaire dans la mesure où, visant la production d'un discours linéaire sur un thème donné, il implique que l'on s'abstienne de poser des questions prérédigées. Ce en quoi il est exploration. (p.19)

Ce qui nous a poussée à faire des entretiens – alors que nous avions la volonté de faire uniquement un recueil de données par questionnaires – outre le fait d'enrichir les réponses déjà recueillies dans les questionnaires et ce en faisant peut-être surgir à l'oral des nouvelles représentations et des nouvelles attitudes, c'est l'aspect spontané des réponses qui, à notre avis, leur donnerait plus de pertinence, de véracité et de richesse.

En effet, la spontanéité vient du fait que l'enseignant parlant ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant. Nous pensons que les premières informations sur les positions antérieures et actuelles évoquées sont celles qui ont laissé le plus de traces dans la mémoire du parlant et qui révèlent des représentations sur les raisons d'agir et l'agir dans les différentes situations mémorisées.

Comme le remarque A. Blanchet (1987 :30) « extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis. » Ainsi, l'improvisation et la liberté d'expression sont deux conditions de validité de l'entretien.

1.2 Les stratégies du choix des questions

1.2.1 Eviter les questions directes sur la voix

Le questionnaire[36] adopté respecte la volonté de l'enseignant à préciser son nom. Après une introduction qui « rassure » l'enseignant sur l'objectif de la recherche, le questionnaire renferme deux parties (A et B). La première partie (A) est composée de questions qui servent d'identification (questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9). Ce sont des questions sur l'âge, le sexe, la nationalité, la durée d'enseignement de la langue, sur la région et l'établissement où ils enseignent et enfin sur leurs apprenants.

En plus nous avons introduit dans cette partie deux petites questions précises : une question d'opinions (question n° 8) et une autre portant sur les pratiques prosodiques effectuées en vue de motiver les apprenants (question 10). L'introduction de ces deux questions dans la partie (A), dispersées entre les autres questions avait pour objectif de garantir une pertinence dans les réponses car elles n'étaient pas posées de façon systématique dans une partie à part et ne risquent pas d'être influencées par l'orientation de toutes les questions.

La deuxième partie (B) renferme des questions qui exigent à l'enseignant de rédiger en évoquant ses positions dans le temps.

En choisissant entre les questions, nous nous sommes éloignée des questions directes. La « voix perçue » ou « la voix produite » ne figure pas en tant que sujet de question.

R. Mucchielli (1968 : 35) déclare qu' « on peut regretter qu'il ne suffise pas de poser des questions directes […] car les phénomènes qui sont en cause sont, eux aussi, déjà psycho-sociaux » C'est en quelque sorte une allusion à la difficulté que pose la construction des questions quand il s'agit de recueillir des données à partir des opinions et des représentations et des attitudes. Ecrire, tout en menant une réflexion sur soi, sur sa vie, sur ses expériences n'est pas facile, dans la mesure où l'on « s'expose » à autrui.

1.2.2 Délimiter le cadre thématique des questions

Pour que les informations soient classées après recueillement, elles devaient être orientées vers un objet précis (l'objet voulu par la recherche), car on n'a pas besoin de tout connaître sur la vie de quelqu'un mais juste ce qui entre dans le domaine concerné. Nous avons limité le cadre des questions en sorte de porter seulement sur l'expérience d'apprentissage et d'enseignement du français langue étrangère.

[36] Voir Annexe 2

Pour cela nous avons choisi de poser plusieurs questions de sorte que chacune d'elles traitera un thème à part avec la proposition – tout de suite après la question – d'éléments qui pourront susciter la mémoire ou la réflexion de l'enseignant autour du sujet, sans qu'il se sente obligé d'en parler. Au contraire, il aura toute la liberté de rédiger autour d'un thème précis. C'est en cela que la question posée était orientée sans que la réponse soit vraiment orientée.

Nous pensons que cette forme particulière du questionnaire est fidèle aux pensées de chacun, et puis la liberté de rédiger autour d'un thème précis apportera le plus d'informations pertinentes concernant le thème car ce sont les informations pensées et vécues par chacun à part, donc qu'on ne peut pas deviner au préalable.

Selon R. Mucchielli (1968 : 154), dans les questionnaires, les informations peuvent porter /sur trois types d'objets au moins :

- l'identification (âge, sexe, profession…) ;
- les comportements déclarés (ce qu'il fait habituellement…) ;
- les opinions déclarées (ce qu'il pense de…).

1.2.3 L'entretien

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, l'entretien était la deuxième méthode adoptée afin d'enrichir les informations déjà recueillies à partir du questionnaire écrit. Les questions qui servaient d'identifications dans le questionnaire n'étaient pas présentes dans l'entretien car les personnes interviewées étaient les mêmes (Deux enseignants ont fait uniquement l'entretien)

Les questions de l'entretien ressemblaient en général à celles écrites mais certaines d'entre elles étaient plus orientées vers le discours sur l'oral, sur les interactions verbales et sur la voix de l'enseignant en didactique». Quinze questions étaient préparées à l'avance et étaient identiques dans tous les entretiens. D'autres étaient ajoutées au moment même de l'entrevue, surgies à l'instant même afin d'éclaircir des points ou d'emmener l'enseignant à parler plus sur un point, bref afin d'engager la parole de l'enseignant (interviewé).

Cinq enseignants seulement ont accepté de faire des entretiens. Les autres, selon eux, n'avaient pas le temps. Tous ont choisi l'école (lycée ou collège) comme lieu de l'entretien.

A partir des questions ainsi posées à l'écrit puis à l'oral, nous attendions à vérifier les hypothèses que nous avions formulées dans la partie théorique, mais nous attendions aussi à découvrir des hypothèses ou des réalités nouvelles, ce sont en fait les méthodes adoptées qui permettaient cette découverte, que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

C'est « la perception de soi-même » dont parle J.-M. Ketele & X. Rogieros (1996 : p.148), selon une projection dans le passé et le présent mais aussi selon ce qu'ils appellent « la perception actuelle » et la « perception idéale »[37]. Nous verrons donc chez chacun des enseignants cibles quel apprenant de français était-il, quel enseignant de FLE est-il actuellement mais aussi quel enseignant souhaite-il être.

1.2.4 La notion de perspective ethnosociologique

L'expression *perspective ethnosociologique* désigne selon D. Bertaux « un type de recherche empirique fondé sur l'enquête de terrain […] » (1997 :11). Selon cette perspective il faut tenter de passer du particulier au général, en découvrant au sein du terrain observé des «formes sociales », ou des « processus récurrents ». C'est le social qui est l'objet de cette perspective et non pas l'individuel, et pourtant, selon cette perspective, il faut toujours commencer par l'individu.

Nous considérons que la perspective ethnosociologique répond, dans une certaine mesure, à la façon dont s'effectue le recueil des données concernant le premier objet[38] (les opinions et les représentations des enseignants sur leurs positions passées et présentes). En effet, elle se situe à la limite entre l'étude intérieure des représentations d'une seule personne isolée et entre l'étude de celles de tout un groupe social. Nous reprenons la conception vue par D. Bertaux où il précise que le but de la perspective ethnosociologique :

[…] n'est pas de saisir de l'intérieur les schèmes de représentation ou le système de valeurs d'une personne isolée, ni même ceux d'un groupe social, mais d'étudier un fragment particulier de réalité sociale-historique, un objet social ; de comprendre comment il fonctionne et comment il se transforme, en mettant l'accent sur les configurations de rapports sociaux, les mécanismes, les processus, les logiques d'action qui le caractérisent [...] Elle consiste en effet à concentrer l'étude sur tel ou tel monde social centré sur une activité spécifique, ou sur telle ou telle catégorie de situation regroupant l'ensemble des personnes se trouvant dans une situation sociale donnée. (*ibid* p.7-8)

Ainsi, le centre d'étude de cette perspective est un « objet social » et non pas un «groupe social » ou au contraire un seul individu. Se situant dès le départ au niveau des apports personnels, la perspective ethnosociologique a comme finalité de comparer après

[37] J.-M. Ketele & X. Roegiers (1996 : 148) remarquent deux types de perception :
- la perception actuelle : ce que x pense effectivement de x ou de y. c'est la perception d'une situation actuelle concernant x ou y.
- la perception idéale : ce que x voudrait être, ou ce que x voudrait que x ou y soit. C'est la perception attendue ou souhaitée concernant x ou y.

[38] Le second objet se rattache à la description et à l'analyse des interactions verbales sur le niveau vocal.

entre les apports des enseignants, après que chacun s'est exprimé (à l'écrit et/ou à l'oral) sur son expérience. La perspective ethnosociologique nous servira donc d'inférer sur les points convergents entre les propos des enseignants cibles, et par suite nous donnera une idée sur l'effet du contexte social auquel ils appartiennent.

1.2.5 Une expérience individuelle dans un contexte social commun

Les propos des enseignants cibles ne sauraient rompre complètement avec le réel, sauf à remettre en question le « pacte » implicite qui lie celui qui raconte (ici l'enseignant) à son destinataire (ici nous). Il s'avère évident que la réalité « subjective », les jugements de valeurs, échappent naturellement à tout contrôle empirique.

Par contre, le caractère personnel ou subjectif du récit de vie – adopté comme outil de recueil de données dans la présente recherche et où l'expérience de chacun est racontée de manière individuelle – ne posera pas de problème d'objectivité car nous l'avons orienté vers un objet et un but précis : il s'agit de parler de ses pratiques et de ses raisons d'actions dans ses positions antérieures et actuelles selon des situations contextuelles différentes et/ou qui se ressemblent.

Le fait que nous orientons les questions posées vers la narration sur les positions passées, puis sur celles qui les succèdent dans le temps - tout en regardant les effets des *forces extérieures* (le contexte familial, social, politique, culturel etc.) et ceux des *forces intérieures* sur le choix de l'action- pourra donner une idée vraie du contexte, et des informations qui sont proches de la réalité. C'est ce que fait connaître D. Bertaux :

> *[…] un entretien narratif orienté vers la reconstitution d'enchaînements d'événements, de situations, d'interactions et d'actions contient nécessairement bon nombre d'informations factuelles généralement exactes. On indiquera ensuite tout ce que le recours aux récits de vie pourrait apporter à la connaissance sociologique des principaux domaines sociaux de l'existence*. (*ibid*. : 9)

Nous nous attendons à ce que les propos des enseignants apporteront des récurrences car ils relèvent d'un même monde social ou d'une même catégorie de situation.

Selon R. Muccielli (1968 : 6): «la réalité psychosociale est une réalité spécifique : la réalité sociale a une vie à elle, irréductible à la vie des individus et le problème est justement de saisir certains aspects de cette vie collective à travers l'observation et l'opinion des individus. »

1.2.6 Confrontation entre les objectifs et les questions posées aux enseignants cibles

Dans la mesure où nous essaierons de mettre en relief les éléments et les caractéristiques vocales (perçues et/ou produites) susceptibles d'agir sur la communication verbale entre l'enseignant et ses apprenants, la finalité de la présente recherche s'avère une finalité didactique.

La présente recherche a ainsi un objectif général et trois autres spécifiques concernant les facteurs du passé.

- L'objectif général consiste à découvrir à partir des représentations, les facteurs du passé qui interviennent dans les pratiques vocales (intonatives, prosodiques). Ces facteurs gardés en mémoire, émergent sous forme de discours.

Les objectifs spécifiques qui concernent les facteurs du passé sont les suivants :

- vérifier si la voix perçue dans le passé est un facteur contribuant ou non à la formation des représentations et des attitudes vis-à-vis de la manière de parler la langue en classe.
- explorer dans quelle mesure la voix, perçue dans le passé, est considérée comme étant une source d'influence parmi d'autres.
- explorer les différentes pratiques vocales « conscientisées » par les enseignants et dans quels buts didactiques.
- tenter de relier entre les cas et l'ensemble, entre ce qui est individuel et ce qui relève du groupe d'enseignants (comme un groupe social en miniature).

Nous considérons les apports des enseignants cibles comme étant des données spécifiques car évoquées de façon libre et individuelle par chaque enseignant. En effet, chacun des enseignants cibles est emmené à s'exprimer librement sur :

- Le côté perceptif de la langue et les éléments de souvenir se rattachant à la perception de la langue française et son enseignement ainsi que l'apprenant de français qu'il était dans sa période scolaire. Il s'agit de récupérer les attitudes et les représentations passées (période scolaire) notamment celles conscientisées par les enseignants cibles. Les questions correspondantes sont :

- Dans le questionnaire :

- quel élève de français étiez-vous vous-même ? (question B/n°1)

- Avez-vous un souvenir d'enfance lié au français ? (voix, lecture enseignant, intonation, chanson etc.) (question B/n° 2)

- Dans l'entretien [39]:

- qu'est-ce qui a favorisé votre penchant pour le français, un enseignant, une voix, une lecture, une chanson ?
- quel élève de français étiez-vous, quel était votre niveau ?

Nous observons la place de la perception de la voix parmi d'autres éléments de souvenir et son rôle dans la formation des représentations et des attitudes vis-à-vis de la langue, de son enseignement, et la manière de la parler.

➢ les facteurs qui ont joué un rôle déterminant dans leur choix du métier et dans leur formation à l'enseignement (s'il s'agit de l'influence de la période scolaire ou bien de celle d'une formation reçue pendant la période du choix du métier). Les questions correspondantes sont :

- Dans le questionnaire :

  - qu'est-ce qui vous a poussé à devenir enseignant de français (situations et conditions socio-économiques, culturelles, personnelles) et quelles étaient vos aspirations (à quelle situation d'enseignement vous vous attendiez) ? (question B/ n° 3)

- Dans l'entretien :

  - comment êtes vous devenu enseignant de français ?

Nous observons là les facteurs antérieurs et ceux actuels au choix du métier. Nous mettrons en relief la place de la voix-modèle dans les représentations et celle de la formation vocale dans la formation à l'enseignement.

➢ le côté pratique de l'enseignement de la langue, précisément :

- le début de l'enseignement et les dispositions à enseigner.
- la différence de pratique didactique entre le début de l'enseignement et la situation actuelle (question B/4)
- les outils ou moyens utilisés pour attirer l'attention des apprenants (question A/n°10)

[39] Les questions dans l'entretien n'ont pas de place fixe (au début, au milieu, à la fin). La place des questions dépend de l'enchaînement de l'entretien.

- la différence de pratique entre le privé et le public (question A/n°11)
- leur position en tant qu'enseignant dans la situation actuelle (question B/n°5)

- Les questions présentes dans l'entretien :
  - comment concevez-vous le rôle que joue la voix dans l'enseignement ?
  - vous travaillez le plus l'oral ou l'écrit en classe ? Comment ?
  - qu'est-ce que l'expérience professorale vous a le plus appris, qu'est-ce qu'elle a changé en vous ?

Nous observons là le côté conscientisé des pratiques, et la place de la voix comme pratique stratégique acquise par expérience ainsi que les autres pratiques et comportements ajustés.

Ainsi, il s'agit d'explorer comment chaque enseignant présente (à l'état conscient) les influences du passé (scolaire, choix du métier, début du métier, expérience) sur sa manière d'être enseignant (sur le plan des savoir-faire pratiques dont le « savoir vocal » fait partie).

L'exploration atteindra donc ce niveau de la recherche pour mettre le point sur ce qui est spécifique individuel et sur ce qui est commun et collectif chez l'échantillon de la population concernée.

En guise d'ouverture…. La résilience

La portée méthodique essentielle ici est que les informations données sur les représentations et les attitudes et les positions antérieures et actuelles sont données de manière individuelle et personnelle par chacun. Ce fait permet de connaître comment les enseignants ont réagi (en terme de représentation et d'attitudes face aux contraintes des influences du milieu socioculturel, des forces extérieures.

Nous voulons mettre l'accent ici sur le fait que même si la réalité extérieure évoquée par chaque enseignant n'est pas réellement celle qui existait à une période de sa vie, ce qui nous intéresse c'est qu'il s'agit de ses propres représentations et de ses attitudes suite auxquelles il a agi ou s'est comporté d'une certaine manière.

Connaître quelle représentation et quelle attitude est éprouvée à un moment donnée et quel est son poids par rapport aux forces extérieures mettra le point sur l'importance de la manière dont chacun voit les choses. Mais aussi ils nous donnent une idée sur la manière dont chacun s'inscrit comme auteur de son discours, de son expérience, et ce n'est que lui seul qui pourra en parler :

Ni agent omnipotent radicalement auteur de son histoire, ni victime intégralement soumise aux caprices de la contingence, mais interprète- au sens musical- d'une « partition » qui, à défaut de lui appartenir, n'aurait néanmoins pas été exécutée ainsi sans lui, et qu'il contribue en outre à composer.[40]

Ce n'est qu'à la fin en regroupant les données de chacun que nous pouvons dire si les représentations sont collectives, les mêmes pour les enseignants concernant la langue française, le métier d'enseignement, et les raisons pour lesquelles ils sont devenues enseignants français

[40] J.-M. Baudouin & L. Turkal (2000), « Formation au singulier », *Education permanente* n° 142 pp. 45- 61, p.53.

2. La constitution du corpus

2.1 Le nombre d'enseignants qui ont coopéré

Le choix du terrain n'était pas aléatoire. Des études statistiques (de l'année 1996-1997) ont démontré le nombre d'apprenants de plus en plus grand qui ont recours à l'apprentissage de l'anglais dans les écoles publiques au Liban-Sud[41].

Notons que le nombre d'établissements publics existant au Liban-Sud est beaucoup plus élevé par rapport aux écoles privés, et que le niveau de français dans les écoles privées est beaucoup plus élevé que celui dans les écoles publiques.[42] Ensuite, aller dans les établissements (lycées, collèges) dépendait au prime abord de l'accord du responsable[43] pédagogique.

Il faut ajouter la nécessité d'obtenir l'accord des enseignants pour remplir les questionnaires. Leur accord était conditionné à la fois par leur disponibilité et par leur « volonté » de faire un entretien ou de rédiger car la forme particulière du questionnaire exigeait qu'on soit disponible, tranquille, pour mener une réflexion sur soi et sur ses pratiques.

Tous ces facteurs nous ont empêchée d'avoir une idée anticipée du nombre d'enseignants qui formeront l'échantillon de la population concernée.

Dès les premières rencontres effectuées avec les enseignants nous nous sommes rendu compte de la difficulté à convaincre les enseignants de remplir le questionnaire[44].

Celui-ci demandait beaucoup plus de rédiger que de choisir et cocher une réponse parmi d'autres, il est un peu « volumineux » et exige d'écrire des pages et non pas une seule phrase.

Nous rendons essentiellement ce problème – qui concerne le nombre définitif de questionnaires rendus remplis – à la forme particulière adoptée dans le questionnaire lui-même.

---

[41] Selon ces études, « il semble se dessiner une certaine progression en faveur de l'enseignement de l'anglais », ceci revient dans une certaine mesure à la place accordée à la langue dans le milieu socioculturel fréquenté par les élèves surtout quand il s'agit des médias. En effet, « des études laissent croire que les chaînes libanaise diffusent globalement 52% de programmes en arabe, 28% en anglais et 20 % en français » Le décalage entre le français et l'anglais montre que le français « perd de ses prérogatives au profit de l'anglais » pour plus de détail Cf. www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/liban.htm

[42] Cf. le site web : http//www.1stpaca.com/actualite.php?idactu=984

[43] Il s'agit pour le secteur public d'avoir l'accord au départ du responsable de l'éducation nationale au Liban-Sud et celui du directeur de l'établissement pour contacter les enseignants ou pour entrer dans les classes. Mais pour le secteur privé, il suffisait l'accord du directeur de l'établissement.

[44] Nous devons avouer que le nombre des enseignants qui ont accepté de prendre une copie du questionnaire était plus réduit (32 enseignants) que celui des enseignants réellement rencontrés (46 enseignants). Le nombre d'enseignants qui ont rendu le questionnaire rempli (15 enseignants seulement) était plus réduit que celui de ceux qui ont effectivement pris une copie du questionnaire

En recueillant les questionnaires « remplies » nous avons constaté que la majorité des enseignants qui ont accepté de rédiger appartenaient aux « grandes »[45] écoles ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils avaient peut être une plus grande compétence dans la matière d'écriture ou de parole en langue française.

A ce stade, l'échantillon ainsi constitué – sans que nous ayons la liberté de le former – ne pouvait pas assurer la représentativité de toute la population d'enseignants de FLE existant au Liban-Sud.

Pourtant, l'échantillon représentait uniquement les 17 enseignants qui ont rendu leur questionnaire rempli (deux ont fait uniquement des entretiens), et qu'en fin de compte il reflète une population appartenant aux grandes écoles[46] et qui s'est offerte pour une tâche « peu désirée » généralement (celle de rédiger en français).

Devant cette réalité, nous n'avons pas changé la forme du questionnaire – même depuis le début des rencontres (la période d'essai) – car dès le début nous avions la volonté d'avoir des informations qui relèvent de la liberté d'expression sans limiter la réponse écrite par un espace réduit et sans « obliger » l'enseignant à choisir des informations sur sa propre vie car en fin de compte, il nous est presque impossible de les deviner par avance et de proposer des choix de réponses.

C'est pour cela que le questionnaire était maintenu et nous étions satisfaites du nombre de copies recueillies mais nous avons choisi aussi de les enrichir par des entretiens oraux. Ces derniers ont constitué la deuxième étape du recueil des données (à partir du discours oral).

Le corpus sur lequel s'appuie le recueil des données discursives est donc constitué de 17 questionnaires et de 5 entretiens. Plusieurs facteurs ont participé à la construction du « corpus de référence » et ont décidé de sa forme définitive.

[45] C'est-à-dire connues en tant que tel.

[46] Les « grandes » écoles se répartissent sur 3 régions de Liban-Sud : Tyr, Saïda et Nabatiyé. Ce sont en majorité des lycées. Les enseignants qui enseignent au collège et qui ont rendu le questionnaire rempli sont ceux qui enseignent la dernière année complémentaire avant le Lycée.

2.2 Les effets de contextualisation

Notons que les lectures de la pratique sont aussi soumises à des effets de contextualisation, surtout dans le cas des déclarations de l'enseignant sur ses pratiques réalisées.

On peut imaginer qu'un enseignant parlera différemment de sa pratique professionnelle selon le statut (social, socio-professionnel) de son interlocuteur (nous). D'autre part, il est certain que le lieu et le temps ont des caractéristiques qui influencent également le discours : le contenu du discours et sa forme sont affectés par le fait que les entretiens sont passés sur les lieux du travail des enseignants et non chez eux. Bernard Lahire (2001) souligne aussi le fait que les interviewés ne diront pas la même chose dans deux contextes différents.

Enfin, plus largement, on peut penser que l'objet de la discussion n'est pas non plus sans influence sur l'organisation des actes déclarés par l'individu. Ces actes déclarés ne sont pas indépendants non plus des connaissances, des projets et des émotions à l'instant même. La manière dont l'individu va commencer son entretien, son discours, va limiter ou au contraire augmenter la possibilité de déclarer et de parler de soi.

R. Mucchielli souligne l'existence de « déformations involontaires provenant des attitudes de réponse chez le sujet interrogé » notamment « la réaction de prestige » où il s'agit de « sauver la face » parce qu'on croit courir un risque de jugement. Cette réaction se traduit par la minimisation des opinions, la simulation défensive, le refuge vers des stéréotypes, (c'est-à-dire des clichés socialement admis) […] ou des réponses en fonction de ce qui est « socialement désirable » (1996 : 36).

2.3 Les critères pour évaluer la délimitation du corpus

Le problème de la délimitation du corpus s'est évidemment posé lors de la constitution du corpus de référence. C'est le problème auquel se heurte tout chercheur lorsqu'il doit décider du moment de clôture de son corpus et s'interroge afin de déterminer si le corpus qu'il propose d'analyser est pertinent, valide ou pas. Dans le cas de la recherche actuelle – comme nous l'avons déjà souligné – nous n'avions pas le choix du nombre de questionnaires et d'entretiens réalisés, c'est le terrain lui-même qui en a décidé. Cependant, le corpus ainsi constitué possède des critères qui garantiront sa pertinence et sa validité.

2.3.1 L'analyse des données produites dans un contexte précis

Nous avons pris le choix de nous intéresser aux trajectoires d'enseignants de FLE telles qu'elles sont esquissées dans un terrain précis (le Liban-Sud) afin de connaître les raisons pour lesquelles chacun « choisit »[47] d'être enseignant de français et quelles pratiques didactiques il adoptera une fois qu'il a commencé l'enseignement.

L'étude des rapports entre les différentes positions qu'un enseignant a occupées dans sa vie est le premier chemin vers une analyse de « cas ». Nous proposons par conséquent de mener une analyse de cas qui est d'abord représentative de l'expérience de chacun. Mais l'ensemble des cas appartient à un contexte socioculturel commun donc les représentations sur la langue française et le métier d'enseignement de la langue, existantes dans le même contexte socioculturel des enseignants cibles semblent être connues par tous les cas.

La différence se situera au niveau des *forces intérieures* de chacun, c'est-à-dire comment chacun réagit face à ce qui se présente à lui dans son milieu socioculturel. C'est dans ce sens que l'analyse de cas aboutira à l'analyse de tout un ensemble de groupe social précis.

Nous sommes consciente du fait que le corpus sur lequel nous travaillons n'est pas représentatif de tout le contexte c'est-à-dire de la région de Liban-Sud, mais nous pouvons dire qu'il est représentatif des enseignants qui pratiquent l'enseignement dans « les grandes écoles » au Liban-Sud.

L'effet du contexte sur le choix du métier et d'actions ou comportement futurs ne peut être valide qu'à l'intérieur des frontières de la surface choisie pour l'analyse des cas. Nous envisageons dans l'avenir d'étendre nos analyses à d'autres contextes pour comparer et valider l'effet du contexte en général.

Finalement, le corpus de l'étude concernant les représentations et les attitudes et les actions relatées comprend donc 17 questionnaires et 5 entretiens. Si les questionnaires sont produits par les enseignants seuls chez eux, les entretiens sont par contre effectués à l'école (lycée ou collège).

[47] Le mot « choix » ici peut d'un côté signifier « un choix par volonté affective vis-à-vis du métier mais aussi il peut signifier un « non choix » dans la mesure où c'est un choix contraint par une situation particulière.

3. Les démarches d'analyses appliquées au corpus

3.1 Traitement préalable du corpus

Avant de procéder à l'analyse du corpus proprement dite, les questionnaires et les entretiens ont été exposés à différentes phases de traitement.

3.1.1 La préparation du corpus à sa lecture

Dans un premier temps, les questionnaires ont été placés sous anonymat, conformément à la volonté de la majorité des enseignants, bien que quelques uns aient accepté de mentionner leur nom. Les questionnaires ont été photocopiés, numérotés en lettres alphabétiques et classés afin de garantir l'uniformité de la présentation et surtout afin de faciliter la lecture et le report aux annexes.

La même démarche a été appliquée sur la classification des entretiens (numérotés en lettres alphabétiques). Il sera ainsi facile de deviner qui a dit quoi dans l'entretien et dans le questionnaire. Concernant la présentation du corpus dans l'annexe[48], les questionnaires sont exposés sous leur forme originale c'est-à-dire tels qu'ils ont été écrits (à la main) par les enseignants cibles, tandis que les entretiens sont retapés et transcrits et leur présentation a été rendue uniforme pour une meilleure lecture.

La transcription des entretiens s'est effectuée tout en indiquant les éléments non verbaux et les éléments verbaux avec les nuances de rythme et de volume de voix, car nous pensons que la manière dont un individu répond aux questions ou la manière dont il évoque (oralement) un sujet dénote aussi bien son attachement ou non au sujet, et l'intérêt qu'il porte à son égard. Ce travail de transcription permet l'analyse des apports des enseignants cibles sur deux plans complémentaires: le plan de l'information en tant que telle, et le plan de la manière dont l'information est donnée.

3.1.2 La préparation du corpus à l'analyse

Après avoir subi une phase de préparation à la lecture, le corpus a été préparé pour être analysé.

Comme la majorité des questionnaires été anonyme, les enseignants sont désignés par les lettres alphabétiques de ***A*** jusqu'à ***Q***. (17 enseignants).

[48] Ce travail est présenté à part, dans un volume d'annexe.

Les réponses étaient soulevés et mis sous formes de catégories et de sous catégories dans des grilles. Le choix de grilles n'était pas classique, c'est-à-dire nous n'avons pas adopté des modèles déjà connus. Nous voulions plus explorer ce que les données permettaient de déceler, et l'organisation de la grille s'est faite à partir des catégories[49] parmi lesquelles, certaines étaient prévues à l'avance (depuis nos premières hypothèses), d'autres étaient nouvelles et imprévues.

Rappelons que l'objectif du recueil des données était orienté aussi bien vers la découverte et l'exploration que vers la vérification de données formulées auparavant.

Pour ce fait, notre lecture du corpus n'était pas uniquement fondée sur des catégories connues dans le domaine des recherches en didactique des langues, car les données recueillies appartiennent à une réalité psychosociale où chaque individu a sa propre façon d'exposer les choses et de mettre l'accent sur une information plutôt que d'une autre. Notre lecture entend donc découvrir de nouvelles catégories en gardant parfois les paroles et les expressions prononcées par les enseignants eux-mêmes.

Selon F. François (2002 :10)[50], malgré les diverses réductions possibles d'un corpus constitué de textes longs, il ne peut exister de « méthode d'analyse », de « grille qui une fois pour toutes donnera la clef « de l'étude des textes longs ». Mais nous n'avons pas non plus procédé à une lecture « subjective » des données. Sans suivre une grille prescriptive de lecture, nous avons, avant de commencer les lectures du corpus, fait des hypothèses sur des phénomènes que nous soupçonnons déjà (dont nous avons mentionnées quelques unes au début de cette partie). Au fur et à mesure de l'investigation du corpus, d'autres hypothèses sont venues compléter ou infirmer les premières à partir de phénomènes repérer par les lectures répétées.

La réduction des données a commencé avant le début de l'analyse dès la collecte des données et elle s'est poursuivie et s'est modifiée pendant l'analyse elle-même.

C'est l'objet lui-même qui motive la démarche d'analyse et qui donne à voir des signaux permettant de déterminer des catégories descriptives; l'entrée se fait par ce qui est produit par les enseignants.

Notre perspective d'analyse ici prend en compte l'aspect discursif des données textuelles mais elle se base essentiellement sur l'analyse de catégories choisies selon des thèmes particuliers. J.-P. Cuq & I. Gruca (2003) distinguent entre discours et texte :

[49] Nous parlerons plus en détails dans la suite de la manière dont nous avons choisi les catégories.
[50] Préface de l'ouvrage de A. Quatrevaux (2002).

Bien que l'un et l'autre puissent être utilisés dans le domaine de l'oral et dans celui de l'écrit, discours s'oppose souvent à texte. On peut considérer le texte comme un objet matériel, formel, clos sur lui-même (on est alors dans l'approche de la « grammaire de texte » ou de la « linguistique textuelle »). En revanche, on parlera de discours à propos de l'objet socio-historiquement situé et adressé (on se situe alors dans « l'analyse de discours ».) (p. 73)

La démarche d'analyse appliquée ici s'inscrira alors à la croisée de l'analyse de discours et de la méthodologie de l'analyse de contenu (approche thématique).

L'essentiel c'est de prendre compte de la particularité des cas, c'est-à-dire les propos de chacun seront révélés dans un grand tableau, et selon un thème précis.

4. Bilan de la deuxième partie

Les méthodes que nous avons adoptées pour le recueil des représentations, des attitudes et des opinions sont le questionnaire et l'entretien.

Le questionnement permet essentiellement de saisir comment les *forces intérieures* (représentations et attitudes) de chacun ont réagi face aux *forces extérieures* (les contraintes du contexte) : quelles représentations se sont formées, quelles attitudes et par suite quelles choix d'actions ou actions ont été effectués.

R. Mucchielli (1968) a précisé que le questionnaire se caractérise par une communication «à double sens » et « indirecte », mais l'entretien se caractérise par une communication à double sens et directe, les deux permettent de recueillir des informations sur la pratique actuelle et le passé.

Les questions que nous avons posées aux enseignants cibles et qui se rapportent aux deux périodes précédant la pratique du métier étaient des questions générales et ne spécifiaient pas la perception de la voix[51].

Le choix des questions avait d'abord pour objectif de considérer la place de la perception vocale, dans les périodes qui précèdent la pratique du métier, parmi d'autres types de perceptions comme par exemple : la perception de la lecture, des chansons, de l'attitude enseignante, du regard, des gestes, etc.

Cette méthode de questionnement peut nous renseigner sur la liaison existante entre une langue étrangère et la voix écoutée en cette langue comme sur celle présente entre la langue et la lecture des textes écrits dans la même langue. L'écoute de la langue participe à former des représentations de la langue, de la manière de la produire à l'oral.

[51] Le mot « voix » figurait dans le questionnaire parmi un certain nombre de mots mis entre parenthèses à la fin de chaque question. L'enseignant n'est pas obligé de parler de la voix mais en voyant le mot, il peut se rappeler plus rapidement des influences vocales fondamentales dans sa vie académique.

TROISIEME PARTIE

LA VOIX PERCUE ET PRATIQUEE PAR L'ENSEIGNANT PARMI LES FACTEURS PASSES :

ANALYSE ET RESULTATS

Ce sont des voix qui restent en dernier, tout comme c'est la voix souvent qui, comme un parfum, précède et annonce l'entrée physique de quelqu'un dans votre vie.

Jean-Jacques Schuhl

Ingrid Caven

Afin de considérer dans quelle mesure le comportement vocal de l'enseignant est lié au passé, la démarche tient compte de trois périodes :

- la période scolaire où l'enseignant était apprenant de la langue : c'est une période de perception et d'apprentissage de la langue (que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe) où sera prise en compte la place de la perception auditive dans la mémoire des enseignants concernés.
- la période du choix du métier : c'est une période transitoire où l'individu se prépare (ou non) à l'enseignement, et où nous soulignerons la place de la « formation vocale »).
- La période de la pratique effective du métier : c'est une période d'expérience

B Lahire (2001 : 52) fait remarquer que « la distinction » entre les périodes de socialisation (famille/ école, travail etc.), « est importante » dans la mesure où elle souligne le phénomène de l'incorporation et des répertoires. Dans quelle mesure les enseignants sont-ils conscient de l'influence de la voix perçue parmi les autres influences reçues ?

Nous divisons notre démarche analytique concernant la perception de la langue par les enseignants cibles selon les contextes suivants :

- Les contextes où ils ont perçu la voix produite en français en dehors de la classe.
- Les contextes où ils ont perçu « une (des) voix d'enseignant(s)» du français (principalement à l'intérieur de la classe)[52]

A partir de leurs propos, nous souhaitons explorer

- la place qu'occupe l'influence de(s) voix perçue(s) parmi les influences reçues dans les périodes antérieures à la pratique du métier.

- dans quelle mesure les écrits ou les propos oraux des enseignants cibles pourront nous renseigner sur les modèles de voix ou les répertoires tonals propres à la langue étrangère ?

- Quelles sont les répercussions des influences reçues sur le parcours de leur vie professionnelle, (notamment sur leur manière de parler, de choisir le métier etc.) ?

[52] Ecouter une voix d'enseignant désigne le fait d'écouter quelqu'un qui est en train d'enseigner quelque chose à certains apprenants placés à une certaine distance. Il peut rarement apparaître en dehors d'un contexte semblable à celui de la classe. En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement de la classe présente à l'école ou au lycée. Tout espace où quelqu'un est en position d'enseigner une matière à un certains nombres d'apprenants peut être considéré comme une salle de classe.

1. La perception déclarée et non déclarée de la voix dans la période scolaire

Les questions posées aux enseignants cibles qui se rapportent au passé amènent chacun des enseignants à évoquer un souvenir lié au français et à exprimer ses attitudes et ses représentations de l'apprenant de la langue qu'il était. Donc, les questions n'exigent pas de parler des voix perçues en particulier. Par conséquent, les réponses des enseignants cibles ainsi recueillies serviront

- à déceler dans quelle mesure la voix perçue en langue étrangère peut constituer ou non un élément de souvenir indépendant, un facteur influent déclaré.
- à vérifier si la voix perçue peut former des représentations et des attitudes déclarées vis-à-vis de la langue.
- saisir les lieux et les contextes susceptibles de faire communiquer la langue étrangère et la faire intégrer de manière consciente ou inconsciente dans le souvenir des enseignants.

Les enseignants cibles ont déclaré avoir reçu plusieurs influences. Nous tenterons de souligner celles déclarées et celles non déclarées à propos de la perception de la voix, que ce soit à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe.

1.1 La place de la voix perçue déclarée et non déclarée en dehors de la classe

L'influence de la voix écoutée semble évidente même si l'auditeur n'y fait pas attention surtout quand il s'agit de l'écoute des « voix » appartenant à la vie quotidienne, comme celles produites par la mère ou le père.

1.1.1 La langue écoutée et/ou communiquée dans la famille et dans la société

Le contexte de la famille, de l'école (en dehors de la classe), et celui du milieu socioculturel constituent des lieux où les représentations des formes de phonation en langue étrangère peut se constituer (que ce soit de manière consciente ou inconsciente), selon le contact de l'individu (enfant, adulte) avec la langue. Nous pouvons remarquer dans les propos de quelques enseignants cibles (six enseignants) des influences qui se rapportent à leur famille

et d'autres au milieu socioculturel qui l'entourent. Le tableau suivant reprend les expressions exactes utilisées par les enseignants cibles :

	Influences socioculturelles ou familiales
B[53]	*mon amour pour le français est causé par ma mère qui est elle-même également professeur de français* [Q. (4 : 3-5)][54]
E	*je vivais dans une région où le français n'est pas n'est pas favorisé* [entretien : 5][55]
G	*j'appréciais beaucoup la prononciation de Mireille Mathieu et surt3 out la façon dont elle roulait le « r » et j'essayais de l'imiter* [Q. (4 : 27-30)]
I	*j'ai veillé […] pour écouter un concert de Julio Eglacias* [Q. (4 : 13-16)]
L	*chansons de Chantal Goya […] je l'écoute souvent* [Q. (4 : 16 ; 5 : 4)]

Tableau 2 : Les influences de la société et de la famille sur la cognition et l'attachement à la langue.

Nous pouvons tout d'abord souligner le nombre réduit des enseignants qui ont évoqué des influences reçues concernant le contact avec la langue étrangère en dehors de l'établissement scolaire et de la classe de langue :

Type de contact avec la langue étrangère	**Langue parlée par un membre de la famille**	**Langue écoutée dans les chansons**	**Pas de contact**
Nombre d'enseignants	1 (***B***)	3 (***G, I, L***)	1 (***E***)
Relation avec la langue	communiquée et écoutée	écoutée	….
La perception de la voix	non déclarée	déclarée	…

Tableau 3 : le type de contact avec la langue étrangère en dehors de la classe.

Même si la voix parlée n'est pas déclarée en tant qu'élément perçu à part, en tant que source influente sur les attitudes vis-à-vis de la langue française, nous pouvons déceler, des lieux où la manière de parler en français peut s'approprier en interagissant avec un membre de la famille : la mère de ***B.*** selon les propos de ce dernier, il a aimé la langue grâce à sa mère qui « est elle-même professeur de français ». La qualité de la perception de la langue française par ***B*** est précisée « j'ai aimé la langue », donc ***B*** avait dès le début une représentation

[53] Les lettres (***A, B, C, D***, E etc.) représentent les enseignants cibles, l'échantillon relatif à la population concernée dans la présente étude. Ce sont des enseignants de français langue étrangère dans des collèges et /ou des lycées publics.
[54] [Q. (4 : 3-5)] signifie : [questionnaire (page 4 : lignes de 3 à 5)].
[55] [entretien : 5] signifie : [entretien : ligne 5].

positive et une attitude positive envers la langue. Le facteur qui a joué un rôle déterminant était le métier même de la mère (enseignante de français). Il y a une certaine probabilité que ***B*** a entendu le français parlé à travers sa mère avant d'entrer dans le milieu scolaire. Si l'influence de la voix de la mère n'a pas été mentionnée, c'est qu'elle a été, le plus probablement, incorporée inconsciemment.

Tandis que les enseignantes ***G***, ***I*** et ***K***, ont été attirées par les chansons françaises, précisément par celles de « Mireille Mathieu, Julio Iglésias, et Chantal Goya). La perception vocale en français est accessible de manière directe à travers les paroles des chansons. En effet, en dehors de la classe chacun pourra accéder à la langue étrangère, volontairement ou arbitrairement, à la radio ou à la télévision, etc. Ca sera pour lui beaucoup plus un « choix » de contact avec la langue étrangère qu'un contact « contraint ». Ce nombre restreint d'enseignants écoutant le français reflète un contact « non contraint » avec la langue étrangère (le français) en dehors de la classe. Mais il donne aussi l'impression que les sources médiatiques produisant le français à l'oral en dehors de la classe n'étaient pas abondantes à l'époque. C'est ce que ***E*** a évoqué en parlant d'« une région où le français n'est pas favorisée ». Le contexte régional où ***E*** vivait ne favorisait pas une perception quelconque de la langue française, par conséquent, la manière de parler en langue étrangère n'est pas perçue par l'enseignant ***E*** en dehors de l'établissement scolaire et de la classe.

La perception vocale de la langue française par ***B*** et ***E*** est déduite de manière indirecte, et reste sur le plan de la probabilité, elle n'a pas été évoquée clairement par eux. Ce qui n'est pas le cas pour ***G***, ***I*** et ***K***. L'attitude vis-à-vis du comportement vocal de la chanteuse a été évoquée de manière directe par **G** : *J'appréciais beaucoup la prononciation de Mireille Mathieu et surtout la façon dont elle roulait le « r » et j'essayais de l'imiter* [Q. (4 : 27-30)].

Nous pouvons dire qu'en dehors de la classe et de l'établissement scolaire, la langue étrangère semble plus accessible à travers les chansons, mais en général il n'y a pas eu d'influences considérables ou « conscientes » de la langue écoutée sur les représentations des enseignants.

1.1.2 La nature de l'établissement scolaire et la qualité de l'enseignement reçu

Nous séparons le milieu scolaire du milieu socioculturel et de celui de la famille parce que nous pensons que l'école présente un système pédagogique et éducatif particulier, elle a ses propres exigences au niveau de l'objectif éducatif (faire apprendre) mais aussi au niveau de la langue parlée, des manières de parler, de se comporter, de s'habiller etc. (ces exigences ne se présentent pas dans la famille ou dans la société). Ainsi, ce qui peut influencer les apprenants dans le milieu scolaire peut être très différent de celui qui peut les influencer à son extérieur.

De même nous séparons le milieu scolaire en général du lieu-classe dans la mesure où certaines écoles exigent de parler la langue étrangère en dehors de la classe alors que d'autres écoles ne présentent pas ces exigences.

Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que selon la place que l'école accorde à la langue étrangère dans son système éducatif (nombre d'heure, exigence de parler en français en dehors de la classe par exemple), le taux de l'acquisition et de la perception des manières de parler en cette langue augmente. La nature de l'établissement scolaire peut donner une image sur la qualité de l'enseignement et sur la place qu'il peut accorder ou non à la langue étrangère.

Presque la moitié des enseignants cibles (neuf enseignants) a mentionné la relation entre la nature de l'établissement et la qualité de l'enseignement et d'éducation reçus en langue française (Tableau 4).

Les représentations des enseignants ***A, C, E, H, I, N, P, Q*** de l'établissement privé sont positives : « heureusement, bien équipée ». Particulièrement, dans l'entretien, ***A*** a accentué le mot « **BONNE** » dans « bonne éducation » qui existe dans le collège privé.

Par contre, les représentations de l'établissement public sont négatives sauf pour l'enseignante ***C***[56] qui a été étonnée de la qualité de l'école publique où elle était. Ce qui est remarquable est que le niveau des apprenants en langue française a été construit dans les classes primaires comme le montre le tableau.

Le fait que la majorité des enseignants a été formée dans un établissement privé dénote les représentations présentes dans la société de la qualité de l'enseignement dans le secteur

[56] L'enseignante ***C*** a été étonnée que l'école publique soit de bonne qualité et cet étonnement montre que ses représentations sur l'école publique en général est semblable aux autres enseignants cibles.

privé. Les enseignants ***E*** et ***J***, ont été formés dans le public et ***E*** a mentionné le niveau « faible » de l'établissement.

Ainsi, la représentation de la qualité de l'établissement est liée à celle de la qualité de l'enseignement de la langue française d'une part et à la nature de l'établissement (privé ou public) d'une autre part. Mais qu'est-ce qui, dans l'établissement privé, favorise le niveau cognitif des apprenants en français langue étrangère?

E	***Etablissement***	
	Nature	***Représentations***
A	*privé ; primaire* [Q. (4 : 5)]	*de qualité ;* ***BONNE*** *éducation* [entretien : 5 ; 6]
	officiel ; depuis le 4ème [Q. (4 : 17)]	*là j'ai profité de ma première formation sans pouvoir l'enrichir* [Q. (4 : 18-19)]
C	*privé ; primaire* [entretien : 16)]	…
	école publique [Q. (4 : 4)]	…
E	*école publique [entretien : 14]*	*le point faible* [Q. (4 : 13-14)] *le niveau n'est pas bon* [entretien : 16]
H	*privé* [Q. (4 : 5)]	*bien équipée en supports et matériels audiovisuels* [Q. (4 : 5-7)]
I	*privée* [Q. (4 : 5)]	*qui accordait une très grande importance à la langue étrangère* [Q. (4 : 5-7)]
J	*public* [Q. (4 : 4)]	…
N	*chez les frères* (privée)[57] [Q. (4 : 8)]	*le plaisir de lire, la vie à l'internat* [Q. (4 : 9)]
P	*privé ; élémentaire et complémentaire* [entretien : 14)]	…
	public lycées [entretien : 18]	…
Q	*(privé) ; maternel et primaire* [entretien : 12]	*j'ai beaucoup aimé l'école là-bas* [entretien : 13]
	officielle secondaire [entretien : 15]	*l'ambiance de l'école était vulgaire* [entretien : 26]

Tableau 4 : l'influence de la nature de l'établissement scolaire sur la qualité de l'éducation reçue.

Bien que peu d'enseignants (quatre enseignants) aient nettement évoqué l'influence de l'ambiance (le type d'enseignement intensif et la qualité des enseignants) qui régnait dans l'établissement scolaire où ils étaient sur leur cognition de la langue, nous ne pouvons pas la négliger.

Deux enseignants ***A*** et ***N*** ont évoqué l'influence de l'ambiance générale du système d'enseignement sur leur niveau cognitif : L'enseignant ***A*** parle d'enseignement « intensif » et

[57] Les mots entre parenthèses désignent ceux non prononcés par les enseignants mais que nous pouvons déduire de manière indirecte.

d'un « bain linguistique » qui ont fait qu'il s'est habitué à la langue française; en accentuant les mots «**INTENSIF** » et « **HABITUE** » :

	Le type d'enseignement reçu et les influences par rapport à la langue
A	*ben c'est c'était un enseignement traditionnel dans ↑ + le collège ↓ + dont je parlais mais c'était* ***INTENSIF*** *↓ + hein les matières il y avait tout genre de chose les sciences c'était en français les mathématiques c'était en français ↑ + + oui c'est une ambiance ↑ + un bain linguistique partout le français* [entretien : 34 -36] *je me suis* ***HABITUE*** *à la langue [entretien : 37]. Il y avait le* ***SIGNAL*** *traditionnel ↓ On était obligé* ***MEME*** *dans la cour de l'école de parler français* [entretien : 48-50]
H	*Les enseignants étaient compétents et avaient un très bon niveau en français.* *Ils nous parlaient toujours en français* [Q. (4 : 8-10)] *(ils) nous obligeaient de parler entre nous en français, même dans la cour* [Q. (4 : 10-12)]
J	*Les enseignants étaient de bon niveau, professionnels* [Q. (5 : 6)] *(ils) nous faisaient aimer le français* [Q. (5 : 7)]
N	*la vie à l'internat avec des frères français a facilité la communication et l'aisance de l'expression* [Q. (4 : 10-11)]

Tableau 5 L'influence du type d'enseignement existant dans l'établissement scolaire.

En ce qui concerne la perception vocale de la langue, dans la mesure où ***A*** a reçu une « bonne éducation » au début de son chemin académique, nous pouvons dire qu'une perception vocale de la langue étrangère était disponible dans le milieu scolaire de ***A*** même en dehors de la classe (c'est à dire dans la cour de l'école, la salle de sport, le théâtre de l'école etc.) :

Type de contact conscientisé avec la langue étrangère	**Nombre d'enseignants**	**La perception de la voix**
langue parlée et communiquée en dehors de la classe	3 (***A, H, N***)	non déclarée
pas de contact déclaré en dehors de la classe	14	…

Tableau 6 : type de contact avec la langue étrangère à l'intérieur de la classe.

Les propos de ***A*** et ceux de ***H***, donnent une image de la pédagogie à une époque déterminée ou plutôt de la manière dont, eux-mêmes, ils percevaient l'éducation là-bas. Etre

« obligé » à parler une langue qui n'est pas sa langue maternelle – par peur du « signal »[58] qui une fois l'apprenant le possède sera puni – dénote le sentiment intérieur présent chez tout individu qui préfère parler en sa langue maternelle plutôt que dans sa langue étrangère. La preuve est que, selon le récit de l'enseignant ***A***, ses camarades à l'époque adoptaient une stratégie pour se permettre de parler « l'arabe » qui est leur langue maternelle, comme par exemple le fait d'échapper à la personne qui a le « signal ».

Loin de juger pour le moment cette méthode traditionnelle d'enseigner le français, nous disons qu'un enseignement intensif de la langue peut au même degré « étouffer » les apprenants qui attendront toute occasion pour parler en leur langue maternelle que faire intégrer[59] inconsciemment des manières de parler la langue étrangère dans la mesure où elle est écoutée et parlée tous les jours et dans tous les endroits de l'école d'une autre part. Dans la même perspective l'enseignant ***N*** a souligné que le contact permanent avec des français a facilité sa communication et son expression en langue française.

Deux autres enseignants ***H*** et ***J*** ont évoqué l'influence positive de la compétence des enseignants, précisément en parlant souvent le français, sur leur expression orale et amour de la langue.

Ainsi, une ambiance où le français est « beaucoup » et « bien » parlé c'est-à-dire en quantité et en qualité à l'école, peut habituer les apprenants à la langue étrangère, et favorisera beaucoup plus la chance de percevoir comment la langue est parlée. L'habitude à la langue est une condition probable pour qu'un apprenant quelconque sorte de l'école avec une facilité d'expression considérable en français. Mais le nombre réduit d'enseignants cibles (quatre) qui ont évoqué ce point fait penser à l'existence dans le milieu social du (Liban-Sud) d'autres facteurs plus influents, notamment le lieu-classe.

En effet, à l'intérieur de l'établissement scolaire mais à l'extérieure de la classe, le contact de chacun avec la langue est ou bien arbitraire ou bien volontaire – sauf dans les écoles qui exigent la parole en langue étrangère dans la cours – par opposition au contact présent à l'intérieur de la classe. Là le contact est essentiellement obligatoire, imposé par la position en tant qu'apprenant de français en classe où chacun est soumis à la volonté de son

[58] Selon l'enseignant A, la personne qui possède le signal est celle qui a parlé l'arabe dans la cour et qui sera par la suite punie.

[59] Sur la question de l'incorporation des manières de parler, des mots ou expressions propres à la langue étrangère dans la mémoire de l'apprenant même si ce dernier n'y tient pas compte, nous pensons personnellement que même le fait de « tricher » à l'examen, pourrait être avantageux pour l'apprenant dans une certaine mesure si l'examen est un examen de langue étrangère. Que les méthodes pédagogiques soient « sévères » envers les apprenants en les obligeant à parler en langue étrangère ou au contraire « très tolérantes » peuvent dans tous les cas être relativement utiles (selon des degrés) à l'acquisition de la langue.

professeur qui se permet de parler dans sa langue maternelle, et de favoriser ou non à ses apprenants l'écoute de la langue étrangère.

Cependant, si le fait d'écouter une manière de parler en français en dehors de la classe contribue dans une certaine mesure à construire des représentations de la manière de parler en français mais il ne permet pas, seul, à élaborer des représentations de la manière de parler en tant qu'enseignant à l'intérieur de la classe. Car, la perception d'une « voix d'enseignant » s'avère en rapport étroit avec le contexte de la classe.

1.2 Les influences d'un « professeur»[60] particulier à l'intérieur de la classe

A l'intérieur de la classe, la perception de la langue étrangère va en parallèle avec la perception de « la voix d'enseignant ». La prononciation des mots, la variation de l'intonation, les allongements de syllabes, les accents, les focalisations, la voix projetée[61], ne peuvent être perçus en dehors du contexte de la classe. Elle dépend de la volonté du professeur de parler toujours en langue étrangère avec ses apprenants ou bien de se permettre d'utiliser sa langue maternelle en interagissant avec eux. Elle dépend aussi de son exigence que ses apprenants s'expriment en français.

1.2.1 L'enseignant-modèle sous forme d'attitude positive déclarée

A la question « avez-vous un souvenir d'enfance relié au français? (une lecture, une intonation, des chansons, un enseignant etc.) », presque tous les enseignants (seize enseignants) ont remémoré un professeur qui leur était particulier dans leur période scolaire: L'image d'un enseignant particulier gardé en mémoire apparaît chez la plupart des enseignants cibles (seize enseignants) avec un degré d'admiration variable. Le degré d'admiration positive du professeur apparaît premièrement comme l'expression d'un modèle inoubliable en prononçant son nom chez onze enseignants. Il s'agit d''expressions affectives telles que: « dont je gardais une photo (***A***), j'étais impressionnée (***B***) ; je l'aimais bien (***C***), un excellent sauveur (***D***), m'a le plus influencée (***F***), je n'oublie jamais (***H***), je l'ai beaucoup aimée (***K***), adorable (***L***), que j'adorais (***O***) que j'ai beaucoup aimé (***Q***). L'enseignant ***J*** a

[60] Nous adoptons le mot « professeur » pour désigner l'enseignant de français mémorisé dans la période scolaire, et ce pour que le lecteur distingue entre les enseignants cibles objet de la présente étude et entre le « professeur » objet des souvenirs des enseignants cibles.

[61] Notons que dans les contextes où l'on s'adresse à un public en dehors de la classe, celui qui parle est pourvu d'un micro stable ou dynamique. Donc, il n'est pas obligé de faire un effort pour qu'il soit écouté.

évoqué son admiration pour son prof en indiquant les éléments qu'il admire chez lui : « sa voix théâtrale avec des mimiques qui attirent l'attention et éveillent mon admiration ».

A	*un enseignant dont je garde la photo* [Q. (4 : 26-27)]
B	*mon enfance était impressionnée par l'image de sœur Louise-Marie, une sœur française* [Q. (4 : 5-7)]
C	*une sœur parisienne qui s'appelait Louise-Marie. Je l'aimais bien* [entretien : 19-21]
D	*un excellent sauveur une femme très humaine et cultivée* [Q. (4 : 20)]
E	*j'avais pas de bonne relation avec le prof de français* [entretien : 8-9]
F	*mon prof de français madame Zeinab Dirani m'a le plus influencée* [Q. (4 : 12-13)]
G	*mon professeur de français* [Q. (5 : 4)]
H	*je n'oublie jamais l'enseignante de français* [Q. (4 : 15)]
J	*notre enseignant Ili Nassar* [Q. (4 : 13-14)]
K	*mon enseignante à l'école, je l'ai aimé beaucoup* [Q. (4 : 27)]
L	*enseignante adorable […] elle était française* [Q. (4 : 14)]
M	*une enseignante […] elle s'appelait Mme Alida* [Q. (4 : 14-15)]
N	*un frère* [Q. (5 :1)]
O	*j'avais un prof de français que j'adorais il représentait pour moi, pour mon jeune âge un idéal* [Q. (4 : 18-20)]
P	*c'était une enseignante* ***BELGE*** [entretien : 8]
Q	*ce prof que j'ai beaucoup aimé + euh je l'aime toujours ↑ + je souhaite le rencontrer un jour* [entretien : 5]

Tableau 7: le professeur de français mémorisé comme professeur-modèle admiré.

Cependant le professeur n'était pas toujours admiré, son influence peut être négative « j'étais pas en bonne relation avec mon prof de français » (***E***), « le défi est lancé (***N***) ».

L'admiration ou la « non admiration » d'un professeur particulier qui a marqué la période d'apprentissage du français des enseignants cibles constitue un indice important à soulever comme il s'avère une influence parmi d'autres dans la période scolaire et qui agit sur les représentations qui se formaient de la langue et son enseignement à cette époque. Pour cela, il convient de connaître les éléments qui, dans le personnage de l'enseignant, étaient une source d'admiration ou, au contraire, de défi.

1.2.2 L'influence du professeur natif de la langue étrangère

Le professeur mémorisé est soit une femme soit un homme. Ce qui est d'abord remarquable sans être déclaré comme étant une influence c'est la nationalité étrangère (française, belge) de leur professeur, principalement les enseignants ***B, C, L et P.***

Le fait que l'enseignant soit natif de la langue qu'il enseigne lui attribue peut être une image positive puisqu'il possède la langue de manière parfaite (il la prononce comme il faut, non comme les enseignants libanais qui prononcent un français à la libanaise par exemple).

La compétence linguistique de l'enseignant dont la langue maternelle est celle qu'il enseigne peut donc constituer une première source d'admiration chez les apprenants.

Ainsi, nous pensons qu'il est très important de montrer à l'apprenant comment un natif de la langue étrangère parle, comment il prononce les mots. Nous pensons que l'influence d'une voix produite en langue étrangère dans la période scolaire agit sur la réception phonétique et prosodique en langue étrangère de l'apprenant dans cette période. Les autres sources d'admiration sont clairement précisées et mentionnés par les enseignants cibles. Certains partagent les mêmes images d'un professeur qui a largement marqué leur période d'apprentissage de la langue. L'enseignant communique par sa voix, ses caractéristiques personnelles, une image de lui-même, de manière consciente ou inconsciente, et que les apprenants perçoivent en classe. Le problème est que dans quelle mesure l'apprenant fait attention à ces phénomènes et dans quelle mesure il les reconnaîtra en tant qu'influences agissant sur ses représentations de la langue et de la manière de la parler en classe en tant qu'enseignant dans l'avenir. Les principaux éléments perçus chez le professeur sont : l'attitude du professeur, sa voix, sa manière d'enseigner.

1.2.3 La perception de l'attitude du professeur mémorisé

L'élément le plus cité par les enseignants est l'attitude et le comportement du professeur (neuf enseignants cibles) ce qui amène à penser qu'il s'agit, pour la plupart des enseignants cibles, d'une expérience semblable quant à l'élément influençant mais en même temps particulière à chacun puisque les attitudes et les comportements du prof mémorisé ne sont pas pareils :

B	*elle m'apprenait des cantiques et des prières* [Q. (5: 1-2)]
C	*+ elle était DOUCE ↑ + elle était douce et gentille* [entretien : 8]
D	*qui voulait faire de nous des hommes et des femmes plutôt que des petits génies en dissertation* [Q. (4 : 21-22)]
G	*il m'a contrarié Il n'a pas présenté mon nom pour les deux brevets français* [Q. (5 : 9)]
K	*elle m'encourageait toujours, elle était une deuxième mère pour moi* [Q. (4 : 28-30)]
L	*qui estimait mon travail de manière remarquable* [Q. (4 : 15)]
M	*je garde en souvenir une fête collective qu'elle avait organisée pour la classe à laquelle elle avait invité les parents. […]* [Q. (4 : 18 ; 5 : 1-3)]
N	*jugeant d'après la mine m'a pris pour quelqu'un qui ne veut pas travailler en classe, le défi est lancé […] j'ai gagné le défi et l'amitié du frère Hilario (Alsacien)* [Q. (5 : 1-9)]
O	*il voulait nous éloigner des idées reçues et des préjugés, éveiller notre esprit critique et nous emmener vers l'autonomie et l'indépendance de notre être* [Q. (4 : 20 ; 5 : 2-6)]
Q	*c'est lui qui ↑ + qui a découvert ma vocation […]* [entretien : 6-7]

Tableau 8 : l'attitude et le comportement du professeur mémorisé.

L'expérience n'est pas seulement particulière mais aussi personnelle dans la mesure où chacun a mentionné l'attitude et le comportement de son professeur envers lui et non pas envers toute la classe: « elle m'apprenait des cantiques et des prières (***B***) ; il m'a contrarié […] Il n'a pas présenté mon nom pour les deux brevets français (***G***) ; Elle m'encourageait toujours (***K***) ; qui estimait mon travail de manière remarquable (***L***) ; m'a pris pour quelqu'un qui ne veut pas travailler en classe (***N***); c'est lui qui ↑ + qui a découvert ma vocation (***Q***).

Notons que selon ***E***, ***G*** et ***N***, leur professeur mémorisé n'avait pas de bonne attitude et de bons comportements envers eux.

1.2.4 La perception de la manière d'enseigner du professeur mémorisé

Il existe des manières de parler qui sont propres à la position d'enseignant (hauteur de voix, intonation variée, accentuation, focalisation etc.) et d'autres propres à la prononciation de la langue étrangère en tant que telle (l'agencement rythmique et intonatif des mots d'une phrase). La parole de l'enseignant en classe recouvre ces deux phénomènes.

En effet, quand il lit pour faire une lecture magistrale il n'effectue pas des variations dans le rythme ou dans l'intonation en focalisant un mot par exemple. Tandis que quand il lit pour expliquer [62] et pour recueillir des réponses, ses manières changent car ce sont essentiellement des manières didactiques.

Outre l'acquisition de la manière de parler dans les situations sociales différentes[63], la voix écoutée participe à la formation des représentations particulières, du « modèle-idéal » auquel on souhaite s'identifier, que ce soit de manière consciente ou non.

Le deuxième élément important c'est la manière d'enseigner (mentionné par quatre enseignants cibles) :

H	*elle parlait toujours en français* [Q. (4 : 17)]
K	*elle m'a bien formée, je me souviens des cours qu'elle nous a donnés, de sa façon d'expliquer* [Q. (5 : 2-4)]
M	*sa façon d'enseigner pouvait être qualifiée d'originale.* [Q. (4 : 16-17)]
O	*ce n'est pas une matière qu'il nous enseignait, c'est tout un monde, toute une vie* [Q. (4 : 1-2)]

Tableau 9 : les manières d'enseigner du professeur mémorisé.

[62] La différence entre les deux manières de lecture de l'enseignant selon l'objectif visé (faire une lecture magistrale ou lire pour expliquer), sera traitée et analysée en détail dans la partie portant sur les intentions projetées par le comportement vocal d'un enseignant en situation.

[63] Comment parler, quelle tonalité, débit, rythme, intonation prendre quand on parle, à un proche, à un supérieur hiérarchique, à un ami, etc.

La manière d'enseigner d'un professeur (de la période scolaire) est donc gardée en mémoire par quelques uns « Elle parlait toujours en français (***H***) ; elle m'a bien formée, je me souviens des cours qu'elle nous a donnés, de sa façon d'expliquer (***k***) ; sa façon d'enseigner pouvait être qualifiée d'originale. Elle faisait tout à travers des activités (***M***) ; ce n'est pas une matière qu'il nous enseignait, c'est tout un monde, toute une vie, (***O***). »

Nous pouvons constater que les enseignants cibles ont dans leur répertoire didactique des représentations qui remontent à cette période scolaire, qui concernent les manières d'enseigner et de se comporter avec les apprenants.

1.3 L'influence de la voix du professeur mémorisé

1.3.1 La voix de l'enseignant : source d'admiration ou de haine

Dans quelle mesure les enseignants cibles ont été sensibles à la voix de leur professeur ? La voix du professeur mémorisé est évoquée par trois enseignants cibles avec une réaction différente de chacun :

C	*elle avait une belle voix je ne la quittais pas des yeux quand elle lisait* [entretien : 8]
J	*je me souviens de sa voix théâtrale avec des mimiques qui attirent l'attention et éveillent mon admiration* [Q. (5 :1-2)]
E	*la voix de mon prof au complémentaire était une voix qui me faisait horreur vraiment c'était c'était une voix tellement tellement **AGRESSIVE** je je la voyais* [entretien : 66-68]

Tableau 10 : la perception de la voix du professeur mémorisé dans la période scolaire.

Source d'admiration et d'attirance pour ***C*** (belle voix) et ***J*** (voix théâtrale), la voix du professeur mémorisé s'avère pour l'enseignant ***E*** une source d' « horreur » (voix agressive). Nous pouvons dire que la voix en tant que source d'influence positive a été déclarée par ***C*** et ***J*** alors que celle comme source d'influence négative a été déclarée par ***E.***

Il est à noter que la voix de l'enseignant ***E*** tremblait en parlant de la voix de son professeur mémorisé, c'est comme s'il revit et ressent au présent de l'entretien l' « horreur » de cette voix[64]. Le rythme de ses paroles et l'accentuation du mot « AGRESSIVE » dénotent l'influence psychique négative qu'il a reçue dans cette période.

[64] Que la voix soit mentionnée comme source d'influence nous est un indice important à ne pas négliger.

B. Lahire (2001 :133) a réfléchi sur le « transfert analytique » au cours d'un entretien, où l'individu réactualise le passé et où la situation d'entretien est comme un cadre social particulier dans lequel « une partie de « la mémoire » de l'enquêté (de ses expériences, de ses pratiques […]) va pouvoir s'actualiser » :

On retrouve dans les réflexions psychanalytiques autour de la question du « transfert analytique » des remarques congruentes sur la manière dont la mémoire et l'action sont déclenchées, permettant aux situations passées (conflictuelles et souvent refoulées) de se reproduire, d'être rejouées (action) ou d'être ré-évoquées (mémoire), par transfert analogique, dans le cadre de la psychanalyste/patient (Laplanche et Pontalis, 1990, et Bakhtine, 1980). La structure spécifique de ce rapport constitue donc le cadre qui va provoquer le « réveil », la réactualisation des expériences passées, sédimentées […] l'on voit bien ici que le rapport passé-présent n'est pas simplement déductif, le présent « sortant » naturellement, purement et simplement du passé. (2001 :132)

Nous pouvons dire que l'enseignant ***E*** a réactualisé le passé, ce qu'il a ressenti à l'écoute de la voix de son enseignant dans la période scolaire à travers une voix perturbée, révélant la peur.

Mais ce qui est remarquable est le fait que la voix ait été un obstacle pour ***E*** qui n'a pas pu établir une « bonne » relation avec son professeur, d'une part il s'agit d'une voix « agressive » et qui « fait horreur » et d'autre part, il s'agit d'un « mauvais prof » (entretien : 8). La voix du professeur a donné ainsi une image de lui : si elle est perçue comme une belle voix, le professeur sera considéré comme un « bon professeur » et vice-versa.

1.3.2 La voix professorale : un facteur influent non déclaré

Que seulement trois enseignants cibles ***C, J, E*** mettent en relief leur attitude vis-à-vis de la voix de leur professeur mémorisé nous permet de constater que la perception de la voix d'un enseignant quelconque ne passe pas généralement par la conscience des apprenants, ou bien qu'elle n'est pas saisie en tant que facteur influençant direct permettant l'attachement ou non au « personnage » du prof. Son influence s'avère plutôt indirecte ou minime sauf quand elle est remarquablement distinguée comme celle du professeur mémorisée de ***C*** : « elle avait une belle voix je la quittais pas des yeux quand elle lisait», ou celle de l'enseignant mémorisé par ***J*** : « une voix théâtrale » ou comme celle de l'enseignant mémorisé de ***E*** « faisait horreur, agressive ».

Si la voix de l'enseignant en classe fait partie de son « image » projetée, et si elle n'est pas saisie directement comme source d'influence sur les manières de parler de l'apprenant,

elle peut, par contre, être intégrée dans le répertoire tonal de dernier sous forme de « schèmes de manière de parler ».

C'est pour ce fait que B. Lahire (2001) souligne le fait que la théorie de l'habitus et de l'incorporation de schèmes de perception ou d'action n'a pas été prouvée empiriquement puisqu'il reste au niveau de l'inconscient.

Cependant, si l'apprenant garde inconsciemment des représentations de la manière de parler en tant qu'enseignant de français, il ne va pas nécessairement savoir utiliser sa voix au début de la pratique son métier.

En se rappelant des facteurs influents du professeur mémorisé sur leur rapport à la langue étrangère, les enseignants ont évoqué plutôt des éléments généraux en rapport avec l'attitude et le comportement et la manière d'expliquer.

La voix de leur professeur peut être considérée comme une source d'influence indirecte car non déclarée.

L'apprenant ne saisit pas consciemment les phénomènes de la variation de l'intonation, et de la hauteur de la voix – que ce soit en classe ou en dehors de la classe en tant que facteurs susceptibles d'agir sur son comportement vocal quand il sera enseignant de la langue. Il perçoit plutôt l'effet affectif de la voix, ce qu'il ressent à l'écoute de la voix : une tendresse, un amour, une haine, une agressivité, une pitié, un pouvoir, un idéal etc.

Selon E. Lhote, la matière sonore que revêt la parole émise, constituée par le timbre et le ton de la voix, les accents et le rythme, semble intimement liée à la sensation auditive qu'elle provoque, au sentiment qu'elle suscite et à la conception qu'elle permet de former. D'une manière générale, « la parole change de nature en quittant son auteur » et devient «un signal acoustique » (E. Lhote 1990 : 22).

Dans le cas où c'est le professeur qui parle le plus en langue étrangère en classe, c'est-à-dire quand les outils audiovisuels, comme les bandes sonores, les émissions télévisées, les chansons françaises etc., ne sont pas exploités par le prof, ou bien ne sont pas à sa disposition, la perception auditive de la langue étrangère dans la période scolaire se restreint à celle de la voix de son professeur. A ce stade, ce dernier devient la source unique de la production orale de la langue étrangère en classe. Sa manière de parler le français sera jugée et évaluée par l'apprenant et contribuera à former le « répertoire tonal » de ce dernier - répertoire tonal propre au métier d'enseignement de la langue en question - et plus encore elle participera en quelque sorte à constituer le « modèle tonal » sur lequel il s'appuiera dans ses positions ultérieures quand il va choisir son métier et quand il va pratiquer son métier.

L'influence du personnage du prof, de son image et de sa présence en classe (soit par son physique, soit par sa voix, soit par son attitude et comportement, soit par son style d'enseignement, soit par sa tenue) paraît très importante (seize enseignants l'ont mentionnée). Ceci nous amène à réfléchir sur la manière dont un enseignant doit se présenter en classe, comment il se présentera lui-même à ses apprenants en classe de langue étrangère sur tous ces plans déjà cités, de même sur le fait que l'image du futur enseignant devra être étudiée et prise en compte dans la formation des enseignants.

Ainsi nous pouvons dire qu'il s'agit, pour les enseignants cibles, en même temps d'expérience personnelle puisque chacun a subi différemment l'influence de son enseignant mémorisé et d'une expérience collective dans la mesure où presque tous (16/17) ont été influencés dans la période scolaire par le personnage d'un enseignant particulier, certains par son attitude et comportement, d'autres par sa manière d'enseigner, et d'autres encore par sa voix. Le nombre (16/17) des enseignants dénote que leur plus grand contact avec la langue française était à l'intérieur de la classe (à travers le professeur). Le contexte de la classe et le professeur s'avèrent deux éléments du passé susceptibles de former des représentations et des attitudes vis-à-vis des manières d'être enseignant de français langue étrangère.

En guise d'ouverture…

Les représentations des enseignants des facteurs influents dans la période scolaire qui sont en rapport avec la langue française ont fait découvrir que la perception de la voix n'est pas conscientisée en tant que facteur influent. Cependant, elles ont souligné la perception des voix distinguées qui restent en mémoire, et ce qui est mis en valeur c'est l'effet affectif de ces voix distinguées. Par conséquent tout enseignant pourra agir en classe par sa voix sur le plan affectif et psychique et donner une image de lui qui peut rester dans la mémoire des apprenants au cours du temps.

L'écoute de la langue étrangère dépend de sa présence dans le contexte fréquenté par chacun. Cette remarque a mis en relief le rôle de certaines écoles préconisant la parole en langue étrangère dans la cour, ainsi que celui de certaines familles dont un parent par exemple parle la langue :

> *[…] l'enfant (ou l'adulte) est amené à construire des habitudes, des dispositions, des savoirs et des savoir-faire dans des cadres socialement organisés, sans qu'il y ait eu véritablement « transmission » express (volontaire, intentionnelle) d'un savoir.* (Bernard Lahire, 2001 : 307-308).

L'enseignant ***N*** fréquentant des frères et des sœurs dont la langue maternelle est le français semble conscient de cette influence indirecte de l'acquisition des savoirs parler en langue étrangère :

La vie à l'internat avec des frères français a facilité la communication et l'aisance de l'expression [Q. (4 : 10-11)].

Mais la classe de langue est le contexte où l'apprenant écoute la langue française de façon systématique à partir de la voix de son professeur. Il est fort probable que l'apprenant acquiert des manières de parler ou des schèmes de manière de parler en tant qu'enseignant dans le lieu classe. Un enseignant ne parle pas en langue étrangère de la même manière que le fait un présentateur à la télévision par exemple. Les allongements des syllabes, les durées instables, les insistances multiples sont des savoir-parler en tant qu'enseignant et qui ne peuvent pas être acquis en dehors du contexte appelé (classe : enseignant/apprenants).

L'attitude positive envers la langue apprise est en quelque sorte en rapport avec la manière dont le professeur mémorisé la parle en classe. La perception de la voix n'était pas évoquée de manière consciente par les enseignants, donc nous ne pouvons pas prouver théoriquement que la voix d'un professeur mémorisé influe sur l'attachement à la langue et sur la manière de la parler en tant qu'enseignant.

Comme les enseignants ont remémoré des caractéristiques propres aux attitudes et aux comportements de leur professeur mémorisé, nous pouvons dire que le fait d'écouter la langue étrangère dans le lieu-classe est susceptible de construire des représentations, des répertoires, des modèles de référence concernant la manière d'être enseignant de la langue cible et agir sur le choix d'enseigner la langue ultérieurement.

2. Les influences reçues dans la période du choix du métier

La période du choix du métier est une période importante dans la mesure où elle est considérée comme une période transitoire entre la position d'apprenant et celle d'enseignant effectif. Cette période renferme trois types d'actions :

- le choix d'enseigner,
- le choix de la matière qu'il va enseigner (ici il s'agit du français),
- le choix de se former à l'enseignement.

L'action est définie d'abord comme étant à la fois :

- *ce que fait quelqu'un qui réalise une volonté, une intention.*
- *l'exercice de sa capacité d'agir.*
- *la production d'un effet par un corps ou un agent quelconque sur un autre*[65].

Les deux premières définitions considèrent l'action dans sa relation avec l'individu : d'une part avec son intention et d'autre part avec ses dispositions. Ces dernières sont ainsi conçues comme étant à la base de la réalisation de l'action. Tandis que la troisième définition concerne l'action et sa conséquence ou l'effet produit sur l'autre. Elle fera partie de la période de la pratique du métier où d'autres définitions ont été introduites dans le cadre de l'enseignement, notamment celles de F. Cicurel (2005)[66].

Le choix du métier est une action qui se rapporte aux deux premières définitions. Les deux peuvent se rapprocher des notions étudiées dans notre recherche : les dispositions, les attitudes, les représentations. Il est une action dans la mesure où « l'action n'est pas toujours réductible au geste exécuté, à la parole énoncée ou à la décision prise dans l'urgence. Elle peut durer quelques secondes ou bien s'étendre sur plusieurs mois, voire plusieurs années. (B. Lahire : 256) ».

Les conditions et les influences remontant à la période scolaire et celles qui sont actuelles au choix du métier sont prises en compte pour déceler les raisons du choix du métier. Nous mettons en valeur tout particulièrement l'influence de la perception de la manière de parler et d'enseigner la langue étrangère dans la période scolaire. Nous cherchons aussi à déceler dans quelle mesure la formation à l'enseignement (dans le cas où elle a eu lieu), tient

[65] http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/action/

[66] Nous reprenons la définition de l'action et de l'agir professoral introduite par Francine Cicurel (2005) dans la partie traitant des facteurs liés au contexte présent.

compte de la formation vocale de l'enseignant, et de quelles types de dispositions ce dernier aura au début de la pratique, notamment celles qui concernent les manières de parler. Nous définissons en premier lieu « l'action » et nous verrons le rôle des dispositions sur sa réalisation.

2.1 Place de l'influence de la perception vocale dans la période scolaire sur le choix du métier

2.1.1 Le modèle tonal chez le modèle de référence et le choix d'enseigner le français

Comme la voix de l'enseignant écoutée dans la période scolaire jouera un rôle considérable dans la constitution des représentations et des attitudes positives chez l'apprenant vis-à-vis du métier (en tant que manière de parler désirée, en tant qu'enseignant de FLE aimé sur le plan interpersonnel et respecté car « dominant » vocalement, en tant que langue étrangère apprise et appréciée), c'est que finalement, l'apprenant dans la période scolaire choisit d'être enseignant de français car il s'est projeté dans l'avenir en tant qu'enseignant effectif qui a une position « dominante » à laquelle il souhaitait accéder.

[…] Ces variations vocales correspondant aux statuts peuvent amener des personnes, désireuses de se hausser sur l'échelle sociale, à vouloir adopter la voix des classes dominantes. (G.-D. de Salins (2000 : 272)

Il s'agit d'un « modèle » auquel l'apprenant aspire et qu'il veut imiter afin d'avoir sa place dans l'avenir. C'est de son professeur-modèle qu'il a construit des représentations des formes de phonation en classe, et de la place considérable que peut avoir un enseignant de français. C'est l'une des raisons pour lesquelles certains enseignants cibles ont choisi d'enseigner le français :

L	*j'ai choisi ce métier par amour pour le français et pour imiter mon professeur de langue, j'ai voulu à tout prix être comme elle, dire les mêmes mots, adopter sa méthode* [Q. (6 : 3-7)]
P	*c'était une enseignante BELGE qui m'a enseigné en classe de brevet ↑ + et ça a joué un rôle dans le CHOIX que j'ai fait pour cette langue* [entretien : 9-10]
F	*mon prof de français […] m'a aidée à prendre la décision de me jeter dans l'enseignement* [Q. (4 : 12-15)]

Tableau 11: l'enseignant modèle comme facteur encourageant le choix du métier.

Le professeur mémorisé a ainsi joué un rôle essentiel dans la constitution du modèle de référence chez ces trois enseignants. Le modèle tonal d'une voix d'enseignant modèle fait justement partie des éléments constituants du modèle de référence. Si l'enseignante ***L*** a mentionné les points qu'elle veut imiter dans les manières d'être du professeur : « être comme elle, dire les même mots, adopter sa méthode », par contre, la manière de parler n'est pas évoquée de manière directe dans ses propos. C'est que, comme nous l'avons précisé précédemment, la perception de la voix n'est pas saisie en tant que facteur à part, séparé de la parole, du verbal par l'apprenant. Celui-ci ne semble percevoir que l'effet qu'elle produit sur « l'image » du professeur en général et elle disparaît du champ de ses représentations (sauf quand elle est distinguée, hors du normal, comme les cas des professeurs mémorisés par les enseignants (***C, J, E***). Le professeur mémorisé joue donc un rôle dans le choix d'enseigner et dans le choix de la langue enseignée, quand il est considéré comme modèle de référence.

2.1.2 L'attitude positive vis-à-vis de la langue française

L'attitude d'un individu vis-à-vis d'un objet quelconque aura un effet direct ou non sur la réalisation de l'action (choix du métier). La relation existante entre l'attitude et le comportement est étudiée en psychosociologie notamment par J.C. Deschamps & J.L. Beauvois (1996). Ceux derniers ont présenté - selon un historique de la notion - les études menées dans ce domaine où l'attitude passe d'un simple « état de préparation à l'action », à « l'évaluation de l'objet ». Ils sont parvenus à la conclusion que l'attitude ne conduit pas seule à la réalisation de l'action. Elle est constituée de deux composants qui sont : le sentiment éprouvé et l'intention d'accomplir une action. C'est l'intention qui peut aboutir à l'exécution de l'action si l'individu conçoit que la situation actuelle est favorable à son accomplissement.

B	*comme j'aimais beaucoup le français*
G	*J'ai choisi le français car j'aimais cette langue* [Q. (5 : 23)]
H	*Parce que tout simplement j'aime la langue et la culture française.* [Q. (5 : 17-18)]
L	*J'ai choisi ce métier par amour pour le français* [Q. (6 : 3)]
O	*Je voulais faire des études que j'aimais et c'était la littérature française que j'aimais le plus.* [Q. (5 : 10-15)]
P	*depuis mon enfance je l'ai aimé* ↑ [entretien : 30-31]
Q	*J'ai préféré le français* [entretien : 42-44]

Tableau 12 : l'attitude vis-à-vis de la langue comme facteur influent sur le choix du métier.

Les propos des enseignants cibles ont présenté leurs attitudes vis-à-vis du français comme étant un facteur (parmi d'autres) qui est à l'origine de leur choix d'enseigner le

français. Les attitudes positives des enseignants vis-à-vis de la langue française sont en même temps des sentiments éprouvés et des intentions. Nous constatons que la situation actuelle a joué un rôle dans la réalisation du choix du métier et leurs attitudes interviennent de manière indirecte dans le choix du métier, en étant une tendance, une orientation positive vers la langue enseignée. Elles interviennent plutôt dans le choix de la langue enseignée. La comparaison entre le métier essentiellement désiré chez certains dans leur enfance et celui choisi dans la période du choix du métier met en valeur le rôle de la période actuelle au choix du métier :

A	*neurologue/psychiatre* [Q. (5 : 11)]
D	*mon ambition était la magistrature* [Q (. (5 : 9))
I	*j'avais un penchant à tout ce qui se rapporte à la médecine* [Q. (5 : 6-7)]
K	*mon rêve n'était pas de devenir enseignante de français mais d'étudier la médecine* [Q. (5 : 8-9)]
M	*architecte d'intérieur* [Q.(5 :13)]
N	*mon rêve d'être médecin* [Q. (5 : 24)]

Tableau 13: le métier désiré durant la période scolaire

Le métier désiré chez cinq enseignants était autre que l'enseignement du français : il s'agit pour la plupart d'un métier scientifique comme la médecine (***I***, ***K***, ***N***), l'ingéniorat (***M***), la neurologie ou psychiatrie (***A***). L'orientation concernant le futur métier désiré dans la période scolaire s'avère plus scientifique que littéraire. Ceci nous donne une idée sur la manière de penser dans cette époque, et les représentations positives donnée aux études scientifiques par rapport à celles littéraires. Parmi les dispositions cognitives déclarées concernant l'enseignement du français et qui sont en rapport avec le passé scolaire nous soulignons celles positives (le niveau « stocké »[67] de ***A***) d'un côté et celles négatives (le niveau non satisfaisant de ***E*** et la formation non spécialisée de ***D*)*:***

A	*le niveau que j'avais stocké disons ↑ + en français ↑ + bon je l'ai gardé … que j'ai RECU jusqu'à la classe de cinquième ↓ bon je l'ai gardé* [entretien : 25-28]
D	*J'ai une formation de juriste, j'ai dû faire une formation par mes propres moyens* [Q. (4 : 6,17)
E	*mon niveau en français ne permettait pas de telles aspirations.* [Q. 5 : 5 – 6)]

Tableau 14 : les dispositions cognitives déclarées qui se rapportent à la période scolaire.

[67] Le « stock », selon B. Lahire, « se distingue du « tas » ou de l' « amas » en ce qu'il s'avère organisé sous forme de répertoires sociaux […] de schèmes, répertoires distincts les uns des autres, mais interconnectés et comportant sans doute des éléments communs: il est composé de « produits » (les schèmes d'actions) qui ne sont pas tous nécessaires à tout moment et dans tout contexte ». ((2001 : 61-62). Ainsi, l'enseignant ***A*** utilise ce mot pour désigner plus un stockage d'informations que des schèmes d'actions. Et il pourra s'en servir au moment où il en aura besoin.

Le choix du métier s'avère ainsi conditionné, d'une part, par les représentations et les attitudes positives forgées par l'individu, quand il était apprenant dans sa période scolaire, vis-à-vis du métier et du statut de l'enseignant de FLE, et d'autre part, par son degré de conscience de ce que le milieu socioculturel lui apportera dans la période du choix du métier, comme par exemple les postes disponibles, la place accordée à l'enseignant de FLE et à la langue.

2.2 Le « non-choix » dans le choix du métier

Au moment du choix du métier, les enseignants cibles ont subi les influences de facteurs actuelles qui sont en rapport avec la situation environnante. Les propos des enseignants cibles déclarent en évoquant les influences environnantes comme la famille, la guerre, le besoin de travailler et de toucher de l'argent, qu'il s'agissait beaucoup plus d'un « non choix » que de choix effectif, puisque la plupart désirait pratiquer un métier autre que l'enseignement. Ce « non choix » apparaît parfois directement à travers des expressions comme « par hasard » [***D*** ; Q. (5: 5)], « tout ça est venu comme ça ↓ je n'ai pas prévu d'enseigner » [***C*** : entretien : 49], « l'enseignement je n'y ai pas pensé dans mon enfance; je m'étais trouvé dans cette situation » [***E*** : entretien : 36], « je n'avais PAS le choix d'être prof » [***Q*** : entretien : 38-39].

2.2.1 Les influences de la famille

Dans les propos des enseignants cibles, certains ont évoqué l'influence de leurs parents ou d'un membre de la famille sur leur choix du métier. Ce qui paraît remarquablement mis en relief c'est la pensée des parents qui considèrent que l'enseignement est un métier beaucoup plus pour les filles que pour les garçons : (Tableau 15).

Les représentations des membres de la famille, plus particulièrement celles des parents exercent de grandes influences sur le choix de métier de leurs enfants.

En effet, (***D***) (femme) s'est mariée avec un Libanais, et a changé son lieu de résidence et de pays même (elle était en France maintenant elle est au Liban). Elle se trouve ainsi dans une nouvelle situation où sa formation initiale (juriste) n'a plus de place. C'est son mari qui lui a cherché un métier qui convient si l'on peut dire à la mentalité existante dans la société (l'enseignement est le meilleur travail pour une femme). Sa langue maternelle (le français) l'a aidée à être prise dans ce poste. La question de formation n'était pas à sa portée en ce moment.

A	*mon père était à la retraite ↓ + + (inaudible) donc euh + + rêvait des études en médecine des études en ingéniorat cela me paraissait + difficile ↓* (entretien : 118-1120)
C	*mes deux sœurs à la maison et même mes parents m'ont m'ont poussée à enseigner* [entretien : 47-48)] *c'est un métier pour les filles (rire) c'est un métier respectable ↑ + oui oui euh regardez vos sœurs ↑ + elles ont les week-ends à la fin ↑ + il y a les fêtes il y a les fêtes et tout ça ↑* [entretiens : lignes : 48-49]
D	*le mariage avec un Libanais, j'ai été recruté par l'intermédiaire de mon mari* [Q. (5 : 10-12)]
H	*je suis aujourd'hui enseignante parce que mes parents, professeurs eux aussi, m'ont encouragée à entrer à L'Ecole Normale pour devenir enseignante. C'est comme on dit : « les métiers s'héritent »* [Q. (5 : 12-15)]
I	*j'ai accepté enfin le choix que m'ont proposé mes parents d'étudier la littérature française* [Q. (5 : 10)]
K	*mes parents n'ont pas accepté (d'étudier la médecine) car la médecine exige de longues années d'étude alors que, la littérature française ne demande que quatre ans d'étude. En outre, quand l'élève de la médecine termine ses études, il a besoin de longues années aussi pour devenir célèbre tandis que les élèves des lettres surtout françaises trouvent facilement du travail car sont très peu qui osent entrer et réussir dans ce domaine.* [Q. : 5 : 9-18)]

Tableau 15 : les influences de la famille sur le choix du métier

Le sexe des enfants jouait donc un rôle dans sa manière de penser chez certains parents. Il s'agissait pour ***C***, ***I*** et ***K*** (femme), d'accepter le choix de leurs parents car c'est un métier « respectable » pour les filles (***C***), (***I***), et les études de la littérature française ne prennent pas beaucoup de temps avant de travailler (***K***) en comparant avec celles effectuées en médecine. Tandis que pour (***A***) (homme) son père rêvait d'études scientifiques en médecine ou en ingéniorat etc.

Ainsi, dans la période du choix du métier, certains enseignants cibles n'avaient pas la liberté du choix du métier qu'ils désiraient bien que leur formation scolaire leur permette ce choix. Enseigner s'avère d'abord un métier proposé par les parents ou un membre de la famille mais c'est surtout un métier qui est finalement accepté par les jeunes, ayant justement réfléchi sur les conditions socio-économiques et politiques particulières comme les événements de la guerre et le besoin d'un travail.

2.2.2 Les événements sociopolitiques et le besoin d'un travail

Bien qu'elle ne soit pas mentionnée par la plupart des enseignants cibles comme étant un facteur qui a joué un rôle direct dans le choix du métier (enseigner), la guerre était un événement essentiel qui a agi sur la manière de penser des gens et tous les enseignants cibles

ont vécu dans les mêmes circonstances qu'imposait la guerre dans une période donnée surtout le besoin de travailler et de toucher de l'argent pour survivre. L'influence de la guerre est évoquée par cinq enseignants :

A	*premiers incidents les premiers ↑ + + événements politiques qui avaient préparé la guerre au Liban commençaient à + surgir ↓* [entretien : 117-118]
D	*la guerre ici* [Q. (5 :11)
M	*la guerre au Liban m'a un peu poussée vers ce métier* [Q. (5 : 14-15)]
O	*j'étais en 4ème année (lettres) quand j'ai commencé à enseigner cela est dû au manque de profs à cause de la guerre au Liban* [Q. 5 : 16-18]
Q	*je pense que les circonstances de la guerre ont joué un rôle hein ? + je n'avais PAS le choix d'être prof* [entretien : 38-39]

Tableau 16 : les influences des circonstances de la guerre sur le choix du métier

Le besoin de travailler et de toucher de l'argent dans une situation de guerre a fait que certains laissent tomber leur « rêve » de métier et parfois même le « rêve » de leurs parents (le père de ***A***). C'est le besoin de travailler qui les a poussés à chercher le premier poste qui leur est offert:

E	*pour travailler euh ↑* [entretien : 38]
G	*c'était des problèmes socio-économiques qui m'ont poussé à l'Ecole Normale La rareté des enseignants de la langue française*
I	*ce sont les conditions socio-économiques qui m'ont poussée à devenir enseignante de français.* [Q. 5 : 4 - 6)]
K	*le motif […] c'est la retrouvaille d'un travail sans exiger beaucoup d'effort.* [Q. 6 : 26-27)]
N	*j'ai perdu la vue de mon œil au cours d'un match de foot-basket-ball. J'ai alors 17 ans et je me voyais face à beaucoup de problèmes qui auraient pu par la suite créer un tournant pour me faire finir dans l'enseignement public. oisif à l'âge de 19 ans, j'ai cherché le premier poste qui m'était offert* [Q. (5 : 18- 28)]

Tableau 17 : le besoin de travailler comme motif du choix du métier.

N a une histoire personnelle (la perte de son œil) qui l'a éloigné de la réalisation du choix de son métier désiré (la médecine), et c'est son besoin de travailler qui l'a poussé à enseigner.

La question qui se pose à ce stade est la suivante : si les circonstances environnantes actuelles ont joué un rôle déterminant dans le choix du métier « enseigner », alors on se demande pourquoi les enseignants cibles ont choisi le français comme matière à enseigner et non pas une autre ?

2.2.3 L'Ecole Normale plus un lieu de recrutement que de formation

Si nous observons quels sont les enseignants qui ont été formés à l'enseignement nous trouvons que cinq (***A***, ***E***, ***G***, ***H***, ***J***) ont fait l'Ecole Normale, quatre (***B***, ***K, P, Q***) ont fait les lettres françaises, et trois (***C***, ***D***, ***M***) avaient été formés en d'autres domaines qui sont respectivement l'histoire; la magistrature, et l'ingéniorat. Ces derniers n'ont pas été formés à l'enseignement du français et pourtant ils ont été pris par besoin d'enseignants dans ce domaine. Les cinq restants n'ont parlé d'aucune formation (Tableau 18).

L'essentiel est que les enseignants ont été recrutés pour enseigner le français par manque d'enseignants dans ce domaine. Les enseignants qui se sont présentés à L'Ecole Normale n'avaient pas dans leur tête l'ambition d'enseigner le français, c'est leur note convenable en langue française qui a fait qu'ils ont été sélectionnés. C'est ici qu'on peut parler de dispositions à enseigner le français (comme métier) remontant à la période scolaire. Ainsi, l'influence de la période antérieure apparaît dans la période du choix du métier sous forme de niveau linguistique convenable.

En ce qui concerne les intentions des enseignants cibles au moment du choix du métier, nous constatons qu'ils se sont d'abord présentés à L'Ecole Normale non pas pour se former en français mais parce que l'Ecole Normale à cette époque constitue pour eux beaucoup plus un lieu de recrutement qu'un lieu de formation, c'est-à-dire un lieu qui fait sortir des enseignants en tant que travailleurs. Aller à l'Ecole Normale avait donc pour raison et but le besoin d'un travail qui garantirait un salaire pour la vie, un travail garanti par le gouvernement, donc où il n'y aurait pas de risque de chômage. Ainsi les représentations des enseignants cibles sur l'Ecole Normale à une époque donnée et dans des circonstances particulières (la guerre, manque de prof de français) sont particulières.

Alors que ceux qui ont fait des études universitaires parfois en parallèle avec la formation à l'Ecole Normale avaient pour but d'améliorer leur niveau et connaissances dans la langue française et non pas afin d'acquérir des méthodes et des compétences d'enseignement du français en classe.

Cependant, être « bien installé » dans son métier d'enseignement nécessite sur le plan vocal, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, d'avoir des aptitudes physiologiques (savoir respirer, coordonner entre la respiration et la phonation) et communicationnelles (codifier son intonation selon la situation, donc varier consciemment son débit, l'intensité de sa voix, jouer sur les durées, savoir segmenter etc. de façon à être capable de projeter consciemment ses intentions communicationnelles).

A	*+ il y avait un concours à l'Ecole Normale*[68] *je me suis représenté et puis ↑ +* ***j'ai été ↑ + reçu*** [69] *↑ + + pour la section de français ↓seconde* [entretien : 121-122]
B	*j'ai choisi les lettres françaises pour poursuivre mes études universitaires* [Q. (5 : 7)]
C	*je poursuivais des études en histoire à l'université libanaise* [Q. (5 : 22-23)] *oui autoformation ↑ + je n'ai pas fait une licence ↑ + ou une spécialisation en en langue française ↓ + j'ai seulement suivi des sessions moi aussi je lis vous voyez je lis beaucoup en français ↓* + [entretien : 61-63]
D	*j'ai dû faire une formation par mes propres moyens* [Q. (5 :17)]
E	*c'est à la lumière des résultats de l'examen d'entrée à l'Ecole Normale que* ***j'ai été choisi*** *pour la section de français.* [Q. (5 :7-10)], *j'ai beaucoup travaillé sur moi-même et j'ai obtenu ma licence en littérature française.* [(Q. (5 : 16)]
G	*à la sortie de l'Ecole Normale, j'ai poursuivi des études universitaires en littérature pour améliorer ma culture* [Q. (29-31)]
H	*Ecole Normale*
J	*à l'Ecole Normale de Nabatiyé, 1972, la direction a choisi les étudiants qui avaient une bonne note en français à l'examen final, c. à d. on a sélectionné les étudiants pour faire pour la première fois à l'Ecole Normale, une séction française pour l'enseignement du français seulement. La méthode apprise à ce temps là était la méthode Mixte (analyse te syntèse d'un texte)* [Q. (5 : 7-13)]
K	*littérature française* [Q. (6 : 23)]
M	*je suis architecte d'intérieure de formation, je n'ai jamais fait des études pour enseigner.* [Q. (5 : 14-15)]
P	*littérature française*
Q	*université libanaise (lettres)*

Tableau 18 : la formation reçue par les enseignants cibles durant la période du choix du métier

Etre conscient de l'effet de sa voix semble être le point crucial dans cette phase du choix du métier, car aller travailler sa voix ou « se former vocalement » nécessite avant tout d'avoir un degré de conscience du rôle que pourra jouer sa voix dans sa position ultérieure (enseignant effectif). Mais la question qui se pose à ce stade c'est que si nous supposons que celui qui choisit le métier d'enseigner est conscient de l'importance de travailler sa voix, comment fera-t-il pour améliorer son rendement sonore ? Trouve-t-il les moyens effectifs de formation vocale, pourra-t-il améliorer sa projection vocale personnellement sans formation guidée ?

[68] Le concours était un concours général et c'est la plus haute note sur une matière qui décide de la spécialisation et de la matière à enseigner. C'est ainsi que le niveau cognitif qui se rapporte à la période scolaire intervient dans le choix de la matière à enseigner.

[69] Nous avons précisé en caractère gras quelques expressions qui montrent que le choix d'enseigner la langue française ne se faisait pas à volonté. Les enseignants cibles se sont présentés à l'Ecole Normale et ont passé le concours dans plusieurs matières. C'est leur note élevée en langue française qui a influé l'avis des responsables qui, à leur tour, les ont choisis pour enseigner la langue.

Aller par exemple dans une formation spécifique à l'enseignement du français langue étrangère pourra être expliqué selon le point de vue de J. Py & A. Somat & J. Baillé où :

Le recours assez systématique à la formation comme moyen privilégié de management des ressources humaines s'inscrit dans ce courant où prédomine l'idée que chaque problème humain dans l'organisation a sa solution technique ou, qu'au pire aller en formation, cela n'a jamais fait de mal à personne. (1998 : 32).

Ou bien encore,

Choisir la formation comme vecteur privilégié du changement organisationnel parce que là, mieux qu'ailleurs, il est possible d'agir sur les personnes, (sur les représentations et les attitudes) […] mais ceci n'implique pas nécessairement une modification (dans leurs pratiques et comportements), ou l'adoption par eux de comportements nouveaux. (*ibid* : 33)

Ces réserves conduisent à douter de l'efficacité voire de l'utilité des stratégies qui ont recours à la formation comme vecteur principal ou plutôt comme garantie de bien démarrer le métier d'enseignement. Il faudra prendre en compte de « l'éternel problème du retour à la pratique après la formation » (*ibidem* : 41).

2.2.4 La formation vocale : la phase manquée

La formation générale à l'enseignement de FLE ne tient pas compte jusqu'à présent de l'éveil vocal qui permet à tout enseignant de contrôler l'émission et la projection de sa voix dans le but qu'il veut lui même. L'absence remarquable de cette formation connote une première limite pour la possibilité de travailler sa voix.

L'art de parler consiste en une maîtrise technique de l'intonation, du timbre, du rythme et du débit de la voix. Cette maîtrise, une fois réalisée par l'enseignant pourrait lui permettre dans une grande mesure de ne projeter que l'intonation et le rythme qui conviennent le plus à sa volonté et à son intention de communiquer son message. C'est une technique qui permettrait de passer d'un comportement spontané complexe, affecté par plusieurs facteurs[70] (imbrications, émotionnelles, psychologiques, contextuelles, héréditaire…) à la maîtrise des variations tonales de la voix.

L'enseignant utilise essentiellement sa voix pour montrer la façon de parler en langue cible, mais aussi pour expliquer, diriger, réparer, évaluer, informer etc.

Pour ce fait, il faudra faire une étude qui montre comment sa propre voix pourra être utilisée dans ces différentes fonctions. Nous ferions dans la partie suivante du présent

[70] Voir le chapitre premier de cette partie

mémoire une étude détaillée des manières dont un enseignant particulier (***N***) utilise sa voix pour des objectifs didactiques.

Sa voix se fatiguera donc beaucoup plus vite s'il n'a pas su comment la maîtriser, donc s'il ne l'a pas travaillée auparavant, c'est que dans les situations pédagogiques il faut selon Guimbretière

[…] toujours forcer […] c'est-à-dire de contracter l'ensemble de l'appareil phonatoire au risque, à la longue, d'avoir besoin des soins d'un phoniatre ou d'un orthophoniste pour soigner une inflammation des cordes vocales- maux courants chez les enseignants- par un mauvais placement de la voix et une crispation des muscles du larynx . (2000 : 304).

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue, surtout étrangère, l'efficacité de la voix projetée par l'enseignant est nécessaire, et être efficace vocalement ne veut pas dire nécessairement qu'on doit monter dans les aigus de la voix :

Il n'est nul besoin de crier, c'est-à-dire de monter dans l'aigu pour se faire entendre même si l'on sait que les aigus sont plus audibles, il suffit de placer sa voix vers l'avant, vers l'extérieur, de la projeter au moyen de la respiration […] par exemple. Les techniques employées par les comédiens devraient faire partie des apprentissages de base des enseignants. (*ibid*. : 305).

Il s'agit en premier lieu de réaliser et de maintenir un équilibre dans la dynamique respiratoire et dans celle des muscles de phonation.

Rappelons que l'appareil vocal est constitué de quatre éléments : « La soufflerie », « le vibrateur », « les résonateurs » et « l'espace articulatoire » (C. Fournier 1989 : 45). Chaque élément exige un travail approfondi de détente générale, d'analyse et de précision des actions musculaires et d'indépendance et de coordination. Une connaissance de son anatomie est importante selon E. Guimbretière.

Pour connaître comment peut-on travailler sa voix dans le but de ne pas la casser nous nous référons à C. Fournier (1989) qui propose des exercices pratiques de dix séries Pour savoir respirer et bien projeter sa voix sans crier. Nous n'allons pas présenter les exercices mais nous en donnerons une idée. Ces exercices se font à différentes parties du corps : le squelette vertébral, la musculature abdominale, le thorax et les mouvements respiratoires, le larynx, la bouche et le visage. Fournier souligne que « *seule* » leur coordination volontaire

permet la maîtrise de la voix à des fins précises. Ces exercices mettent donc en relief le rapport qui joint les rythmes corporels, la respiration et la tonalité de la voix.

La recherche d'un « bon équilibre » s'effectue en essayant dans un premier temps de coordonner les « muscles antagonistes » insérés sur la colonne vertébrale et sur les membres inférieurs, et dans un second temps, de se concentrer et d'écouter se propre voix pour effectuer l'échauffement du médium de la voix[71]. De plus, il faudra adopter la respiration au discours projeté sans perturber le rythme respiratoire. Le travail de détente sera donc le plus à mettre en évidence puisqu'il permettra à l'émetteur de maîtriser ses émotions, son stress, son trouble et tout ce qui pourrait perturber le sens « voulu » de la projection vocale.

Durant la diction, toute « exagération » en vue d'influencer l'auditoire sera à éviter. L'influence pourrait se réaliser sans effectuer un effort exagéré. Chercher à augmenter sa capacité pulmonaire par un travail musculaire démesuré serait aussi à éviter. « *L'inspiration diaphragmatique* » dit C. Fournier est « suffisante ». Elle poursuit :

« *Une pression exagérée entraîne généralement une crispation des abdominaux, une résistance glottique trop importante et corrélativement, un forçage vocal et l'impossibilité d'obtenir des nuances* ». (1989 :191)

Les nuances semblent être nécessaires dans le comportement vocal de l'enseignant. Elles lui permettraient de se faire comprendre et de communiquer ses intentions, d'attirer l'attention des apprenants ou de mettre en relief une information ou un sens donné. L'obtention de ces nuances exige un état d'équilibre et de détente.

D'autre part, lors du passage à l'action vocale, c'est le souffle qui est tout d'abord concerné. Un double travail concerne l'appareil respiratoire lors de la phonation : continuer à assurer la respiration vitale et fournir un souffle ajusté aux nécessités de la production vocale. Cette double fonction perturbe généralement le rythme régulier de la respiration si l'émetteur ne travaille pas son appareil respiratoire en vue de maintenir cet équilibre. La maîtrise des émotions et de l'équilibre respiratoire et musculaire serait-elle le point de départ pour une phonation qui pourrait être conçue comme « agréable » et « souple » ? C. Fournier précise que « *seul un mouvement tonique partant de l'état d'équilibre est juste* » (ibid. p. 233)

Ainsi, le but essentiel de l'éveil vocal est de connaître et d'effectuer des mouvements justes par des exercices fonctionnels. Le contrôle de ces mouvements et de l'émission vocale

[71] S'échauffer consiste à passer du repos à l'action sans perturber la tonicité musculaire et l'équilibre des mouvements antagonistes.

nécessite à la fois une « bonne » écoute et une réflexion raisonnée. L'émetteur devrait donc utiliser son intelligence pour parvenir à ce but.

Ce double appel à « l'oreille » de l'émetteur et à son intelligence introduirait peut être des limites du travail de la voix dans le cadre de l'enseignement. Agir sur le débit, la durée, l'intensité, les pauses, est beaucoup plus facile et plus efficace dans les situations pédagogiques mais la grande difficulté, selon E. Guimbretière, réside dans le fait de devoir toujours « faire preuve de vigilance et de maîtrise de soi, lorsqu'on est en situation de classe, mais n'est-ce pas là le risque du métier, la grande contrainte qui demande […] une concentration et une dépense d'énergie maximum". (2000 : 305).

Les exigences du travail de la voix pourraient rendre son application hors de la portée de l'enseignant pour les raisons suivantes : réaliser et maintenir un équilibre dans l'appareil vocal exige un travail conscient des muscles respiratoires et vocaux. Pour parvenir à ce travail, l'enseignant devrait avant tout être préparé à l'écoute raisonnée du rythme de son corps sous forme de tension et de détente. L'écoute raisonnée de son rythme n'est pas une faculté innée. Son acquisition demanderait aussi des règles précises et des circonstances appropriées.

Nous ne pouvons pas parler du « comment travailler » sans connaître l'existence du milieu pédagogique censé formé l'enseignant au « comment ». Il faudrait avant tout dans le « comment » sensibiliser l'enseignant à l'écoute de sa voix externe projetée et non pas à l'écoute de sa voix interne. Cette dernière donnerait une image fausse de la tonalité de la voix externe. Elle est immédiate tandis que l'écoute de la voix externe exige une attention « voulue » et médiate. A ce travail qui demande une préparation et une formation guidées s'ajoute la nécessité de l'entraînement. Apprendre théoriquement la manière de travailler sa voix ne suffit pas pour qu'il sache contrôler son comportement vocal en classe. De plus, si la formation à ce travail est guidée, l'entraînement pratique devrait s'effectuer seul. Ce travail exige donc la patience de l'enseignant. Celle-ci consiste tout d'abord à savoir mener ce travail individuel « régulièrement » en respectant 'le programme de progression » (C. Fournier, 1989 : 236)

Pour toutes ces raisons, la phase de la formation vocale s'avère une phase « manquée » car conditionnée à la fois par une grande conscience et une connaissance de son profil vocal tel qu'il est au départ et par un travail conscient de la projection vocale de manière à en profiter dans les situations pédagogiques particulières, ce qui est absent actuellement dans les programmes de formation à l'enseignement des langues.

2.3 Les résultats des influences reçues dans la période du choix du métier

2.3.1 Tableaux de comparaisons des facteurs influents le choix du métier

Il s'agit d'influences positives (+) et négatives (-) concernant le choix du métier d'enseignement du français.

E	Sexe	Les influences de la période scolaire				Les influences actuelles au choix du métier			
		métier désiré	attitude pour la langue	prof	niveau cognitif	guerre	famille	besoin de travailler	les résultats à l'Ecole Normale
A	m	-			+	+	-	+	+
B	f	+	+						
C	f						+		
D	f	-				+	+		
E	m				-			+	+
F	f			+					
G	f								+
H	f		+				+	+	+
I	f	-					+	+	
J	m								+
K	f	-					+	+	
L	f		+	+					
M	f	-				+			
N	m	-						+	
O	f	+	+			+			
P	f	+	+	+					
Q	f		+			+			

Tableau 19: Résumé des influences déclarées « directes », antérieures et actuelles, sur le choix du métier

De ce tableau, nous constatons d'abord que le niveau cognitif reçu dans la période scolaire n'a pas eu d'influence directe ou plutôt déclarée sur le choix du métier d'enseignement (sauf chez ***A***), bien que tous les enseignants cibles (sauf ***E***) avaient un bon niveau en français.

Ensuite, le fait que treize sur quinze des enseignants cibles sont des femmes accroît la réflexion sur la probabilité suivante : « enseigner le français » s'avère, dans la mentalité des gens au (Liban-Sud), plus un métier pour les femmes que pour les hommes.[72]

En comparant les influences antérieures et actuelles au choix du métier, nous constatons qu'«enseigner » s'avère un métier déterminé plus par les influences de la situation environnante actuelle en T2 (période du choix du métier) que par ceux dans la période scolaire:

Choix causé par les influences dans la période scolaire (T1)	***B, L, P, F***
Choix causé par les influences dans la période actuelle au choix (T2)	***C, D, E, G, I, J, K, M, N***
Choix causé par les influences dans les deux périodes (T1) et (T2)	***A, F, H, O***

Tableau 20 : comparaison des influences subies

Ce qui n'est pas déclaré par la majorité des enseignants et qui intervient d'une manière et d'une autre dans le choix du métier, c'est le sentiment d'être capable de maîtriser le minimum de la langue à communiquer. La formation scolaire intervient dans le sens où l'acquis stocké sous forme de mots, de syntaxe, de sémantique, de manière de prononcer et de parler la langue constitue un facteur contribuant d'une manière ou d'une autre dans le choix de la matière à enseigner.

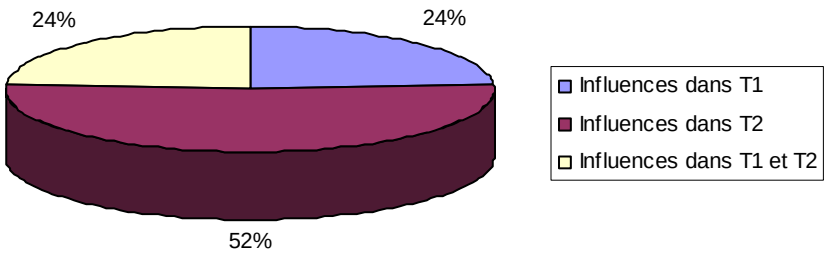


Figure 3 : Pourcentage des influences intervenues dans le choix du métier

Si le choix du métier « enseigner » est, pour la plupart, déterminé par les influences existant dans la période du choix (T2), celui de la matière à enseigner « le français » semble,

[72] Cette probabilité ne peut se confirmer qu'avec un nombre plus grand d'enseignants interrogés dans la région. Le nombre que nous avons entre les mains (17 enseignants cibles) ne représente pas toute la région de Liban-Sud bien qu'ils aient été choisis des grandes écoles de la région. Mais nous pouvons dire que notre étude ouvre des perspectives de recherches nouvelles que nous tentons d'aborder dans nos recherches ultérieures.

par contre, en rapport avec les influences reçues dans la période antérieure T1 (période scolaire) et les dispositions affectives et cognitives construites dans cette période[73].

Nous constatons aussi que la majorité n'était pas « formée » à l'enseignement, précisément à l'Ecole Normale, (personne n'a fait des études dans une faculté de pédagogie), seuls cinq enseignants ont fait l'Ecole Normale. Ce fait nous renseigne un peu sur les dispositions des enseignants cibles à enseigner le français pendant la période du choix du métier.

2.3.2 Le manque de dispositions «didactiques » et « vocales » avant d'entamer l'enseignement

Ceux qui ont fait des études universitaires en lettres françaises (***B***, ***K, P, Q***) (d'âges différents), ont reçu une formation cognitive en ce qui concerne la langue et non pas en ce qui concerne la didactique.

Ceux qui ont fait l'Ecole Normale (***A, E, G, J***) qui sont d'un même âge, ont reçu une formation beaucoup plus théorique que pratique concernant la didactique du français: « Toutes les études étaient presque des études théoriques » résume l'enseignante ***G***.

Avant d'entamer l'enseignement, il y en a qui avaient des représentations concernant l'enseignement, des représentations construites sur la qualité de l'enseignement dans le public et les problèmes qu'endurent les apprenants dans l'apprentissage du français :

E	*ces pauvres élèves de l'école publique que je voyais tout le temps souffrir de la difficulté du français, faute de manque d'enseignants spécialisés ayant ce but de faire un vrai changement quant à la situation d français et au niveau des élèves de l'école publique. (à mon époque de début, le français était un privilège)* [Q. (6 : 2 - 13)]
J	*On savait bien que les élèves des écoles publiques sont faibles en français, surtout au Sud-Liban, à cause des niveaux des enseignants qui apprennent la langue, ils sont parfois obligés à enseigner le français bien que leur niveau ou leurs connaissances soient modérées* [Q. (5 :17-18)]

Tableau 21: Des représentations de certains sur le niveau des apprenants dans le public avant de pratiquer le métier

Si deux enseignants seulement (***E, J***) avaient ces représentations sur l'école publique avant de débuter dans l'enseignement du français, le plus probablement c'est qu'ils avaient fait leurs études scolaires dans un établissement public.

[73] Revoir le tableau des influences dans la période scolaire p. 74.

En guise d'ouverture…

La période du choix du métier constitue l'étape où l'individu passe du statut d'apprenant à celui d'enseignant. Sa voix parlée varie entre ces deux positions : apprenant de la langue et enseignant de la langue. Ce changement de statut et de position va en parallèle avec le changement dans le type de voix produit : d'une voix non projetée à volume réduit en tant qu'apprenant qui respecte son enseignant vers une voix d'enseignant projetée à un public d'apprenants manifestant des intentions de communication didactiques. Cette réflexion fait penser à la préparation consciente ou inconsciente au fait d'« adopter » une « voix professorale » après avoir choisi le métier ; une voix susceptible de porter les messages didactiques et les transmettre dans les conditions souhaitées.

Dans ce chapitre nous avons constaté que la recherche des facteurs influents le choix du métier a contribué à délimiter la manière dont la préparation à la voix d'enseignant a eu lieu ou effectivement n'a pas eu lieu. Les dispositions à enseigner la langue étrangère se réfèrent en grande partie à la période scolaire en tant que :

- modèle forgé sur la manière de parler en tant qu'enseignant en classe ;
- répertoire tonal concernant la manière de parler en langue étrangère ;
- habitudes de manières de parler (conscientisées ou non) face à un public ;
- savoirs cognitifs en la langue étrangère stockés.

Cependant, écouter la manière dont l'enseignant parle ne suffit pas pour que l'apprenant parvienne à adopter, dans la pratique, une « voix d'un enseignant modèle », ou à produire une voix qui peut transmettre les connaissances et les intentions de communication voulues. La place de la formation à l'enseignement est fondamentale pour aider l'individu à franchir le pas vers la position d'enseignant avec le minimum de difficultés. La formation vocale est une phase manquée mais qui s'avère essentielle. Pour pouvoir parler dans une langue il ne suffit pas de l'écouter (B. Lahire 2001 : 309), il faut interagir et communiquer la langue avec autrui dans les situations et les contextes concernés. C'est ainsi que se manifeste le rôle fondamental de la pratique (que ce soit durant la formation à l'enseignement sous forme de stages, ou en pratiquant le métier).

3. La place de la voix dans la pratique didactique conscientisée

3.1 Le début de la pratique et « l'ignorance » de la manière d'être enseignant

Au début de leur pratique du métier, les enseignants cibles n'avaient pas une idée complète sur ce que veut dire « être » enseignant de français en classe, c'est-à-dire comment procéder dans l'explication des leçons ou plus encore comment parler avec les apprenants.

Le début de l'enseignement n'avait pas de durée précise pour les enseignants cibles, mais il constituait pour chacun d'eux une étape à problèmes et à difficultés qui étaient gardés en mémoire même chez les plus expérimentés d'entre eux.

Les problèmes se situaient d'abord au niveau de la voix non adaptée à l'enseignement, au décalage entre la formation antérieure et la pratique didactique en classe particulièrement en ce qui concerne les interactions avec les apprenants.

3.1.1 La voix non adaptée à l'enseignement

La plupart des enseignants cibles ont remarqué que leur voix n'était pas appropriée à la pratique didactique en classe :

B	*Aux trois premières années par manque d'expérience, ma voix était souvent basse* [Q. (7 : 5-6)]
D	*J'ai d'énormes problèmes de voix cassée* [Q. (7 : 15)]
E	*Je croyais d'abord que la voix haute aide le prof à mieux maîtriser sa classe et attirer l'attention des élèves* [Q. (7 : 14-16)]
F	*(Basse)* [Q. (7 : 9-11)]
G	*La voix était (moins) ferme, (non) malléable, (moins) étudiée selon le contexte* [Q. (7 : 6-7)]
I	*D'abord enrouée* [Q. (7 : 7)]
J	*(moins) claire, (moins) assurée, (moins) manipulée* [Q. (7 : 8)]
M	*(ma voix était beaucoup moins haute)* [Q. (7 : 8)]
N	*(Moins de rôle moins douce et moins changée)* [Q. (7 : 5-7)]

Tableau 22: la voix non adaptée à l'enseignement au début de l'enseignement

Ce qui est remarquable dans le tableau ci-dessus c'est que les enseignants ont parlé de leur voix en tant qu'élément essentiel qui leur appartient et qui a subi des influences positives et/ou négatives dans la classe c'est-à-dire les influences du lieu-classe où il s'agissait de parler à distance, à un certain nombre d'apprenants et pour une mission didactique.

La voix au début n'était pas appropriée à sa mission, et au métier soit au niveau de l'usage de l'intensité ou du volume « bas » (car dans ce cas les apprenants du fond ne peuvent

pas écouter), (***B, D, F, J, M***) ou bien au niveau de l'usage intonatif, c'est-à-dire au niveau des variations des fréquences des mélodies ou pour des fins didactiques « voix (moins) changée et (moins) manipulée » (***E, G, J, N***), et parfois pour dominer ou maîtriser la classe (***E***).

L'usage non approprié de la voix ou non adapté à l'enseignement constituait donc une première difficulté, un affrontement entre les influences de l'usage naturel de la voix et son usage provoqué et imposé par la structure de la classe.

3.1.2 Le décalage entre la formation reçue et la réalité didactique

Les difficultés rencontrées dans la pratique didactique au début de l'enseignement reviennent principalement au manque de « formation pratique » dans la période du choix du métier. Se préparer à l'enseignement pratiqué exige d'abord avoir une idée sur le niveau général des apprenants, leurs besoins. Les enseignants sont en général censés posséder des compétences d'interagir dans un contexte dont ils connaissent l'aspect général (par exemple connaître si les apprenants dans les écoles publiques sont de bon ou mauvais niveau, et comment ils pourront agir pour réussir ce premier contact avec les apprenants. C'est que le contact direct avec un public d'apprenants pour la première fois est susceptible de créer des problèmes.

Le manque de « formation pratique » découvert au début de l'enseignement est critiqué de manière directe par trois enseignants qui évaluent leur position en tant qu'enseignant effectif au début du métier :

A	*nous nous sommes formés pour le primaire en principe ↑ + mais ça dépend du besoin de l'école + + euh par hasard à l'école ou j'étais envoyé on avait besoin d'un enseignant pour la 3ème et 4ème année primaire ↑ + donc c'était ↑ + mon domaine et il faut pas oublier que la formation n'était pas la formation rigoureuse à laquelle on s'attendait [….] nous devions donc nous former et nous autoformer* (entretien : 127-135)
D	*dans la mesure où je n'étais pas préparée à l'enseignement, j'ai éprouvé au début un grand nombre de difficultés : (manque de formation, absence de bibliothèque, la guerre etc.)* [Q. (7 : 5-10)]
G	*toutes les études étaient presque des études théoriques, mais sur terre, en réalité, tout a changé* [Q. (5 : 32-33)]

Tableau 23: Le manque de formation mentionné par quelques enseignants

Certains enseignants cibles ont évalué leur interaction verbale avec leurs apprenants en considérant leur manière d'interagir comme étant une compétence manquée au début du métier:

B	*je ne faisais pas une grande interaction verbale avec les apprenants comme je m'attachais beaucoup à mes papiers de préparation* [Q. (7 : 7-8)]
C	*avant, je parlais et elles écoutaient* [Q. 7 : 16)]
G	*avant, j'avais des difficultés au niveau des interactions verbales avec les apprenants* [Q. (7 : 18-19)]

Tableau 24: L'interaction verbale au début de l'enseignement

Les difficultés rencontrées dans l'interaction verbale – que ce soit sous forme d'absence totale de l'interaction verbale (***B***, ***C***) ou d'incompréhension par les apprenants de ce que disait leur enseignante (***G***) – résument un décalage entre le manque d'une formation « rigoureuse » au niveau de l'interaction, reçue que ce soit dans la période scolaire pour (***B***) et (***C***) car ils n'ont pas été formés à l'Ecole Normale), et dans la période du choix du métier pour ***G*** car elle a reçu une formation à l'Ecole Normale).

3.1.3 L'impatience et le manque de confiance en soi

Les difficultés ressenties au début ont eu des répercussions sur les comportements de certains avec leurs apprenants en classe : ils étaient « nerveux », n'avaient « pas de confiance » en eux mêmes, et ne donnaient pas au métier l'importance qu'il fallait surtout au niveau de la préparation :

A	*j'avais peur d'être surveillée par un inspecteur,*
C	*(moins calme)*
E	*j'étais vraiment euh nerveux*
F	*(moins patiente, plus coléreuse)*
G	*avant, j'avais peur de me salir les vêtements (moins confiante en moi)*
M	*timide*
N	*(je ne préparais pas tout le nécessaire)*
P	*au début de ma carrière j'étais plus nerveuse* ↓ +

Tableau 25: Les attitudes et les comportements au début de l'enseignement

Le manque de confiance s'avère un résultat logique du manque de formation pratique d'une part, et du « choc », si nous pouvons dire, subi dans une situation d'enseignement non attendue que ce soit au niveau des apprenants « non sérieux », ou au niveau des manières d'agir et d'interagir avec les apprenants.

Ce sont aussi des indices affectifs que la voix peut porter et transmettre sans que les enseignants en aient conscience et peuvent par conséquent donner une image nous souhaitable des enseignants.

Ces indices reflètent un grand décalage entre ce qu'ils attendaient du métier dans la période du choix du métier (T2) : (l'argent, la stabilité, la tranquillité, la facilité du métier etc.)

et ce qu'ils ont rencontré une fois ils étaient en classe (l'impasse interactionnelle, manque d'expérience pratique concernant la didactique du français).

Nous résumons les influences en mentionnant celles négatives (-) ou positives (+) avec la période antérieure correspondante (T1 : période scolaire) ou (T2 : choix du métier) :

	L'usage de la voix (influencé par T1)	**La qualité de la formation à l'enseignement (influencée par T2)**	**Les représentations sur la qualité des apprenants (influencées par T1)**	**Les répercussions sur les attitudes et les comportements (en début de T3)**
A		-		-
B	-	-		
C	-	-		
D	-	-		
E	-			-
F	-			-
G	-	-		-
H	-			
I	-			
J	-			
M	-			-
N	-			-
O				
P	-		-	-
Q	-			

Tableau 26 : résumé des influences dans les différentes périodes sur les attitudes et comportement en début de l'enseignement

D'après ce tableau, nous constatons que les facteurs qui ont agi négativement sur les pratiques didactiques des enseignants cibles au début du métier sont les seuls mentionnés, c'est-à-dire nous n'avons pas décelé d'influences positives dans les discours des enseignants cibles.

Ce fait dénote qu'au niveau de la mémoire, les seules pratiques qui restent gravées sont celles qui ont rencontré des difficultés ou celles qui ont changé dans le temps. Donc il se peut qu'il y ait des pratiques didactiques réussies mais dont on ne se souvient pas au moment de la parole ou de discours. Les influences antérieures qui s'opposent à celles de la période du début du métier sont : les représentations concernant l'usage de la voix[74], la qualité des

[74] Nous pouvons inscrire l'usage de la voix en début du métier comme faisant partie des compétences que l'enseignant est censé apprendre dans la période d'apprentissage des autres compétences didactique mais comme la question de la voix a été mentionnée par les enseignants cibles en dehors du sujet de formation, nous lui confions un tableau à part.

apprenants et la qualité de la formation à l'enseignement reçue. Il s'agit de problèmes de se faire entendre, de maîtriser la classe, de voix non malléable, non travaillée selon les situations.

Les difficultés du début mettent ainsi en relief l'importance de la formation vocale à l'enseignement dans la mesure où la voix s'avère l'un des principaux éléments qui marquent le début du métier en difficulté de chacun.

3.2 La voix comme moyen privilégié pour accrocher les apprenants

Les propos des enseignants ont manifesté deux intentions présentes tout au long de leur pratique didactique :

- attirer l'attention des apprenants sur soi-même afin de maîtriser la classe (effet affectif).
- attirer l'attention des apprenants sur l'ensemble ou une parie de ce qu'on dit (effet cognitif).

L'origine de ces intentions est la conscience des obstacles qui entravent la motivation des apprenants.

4.2.1 La conscience des obstacles réduisant la motivation des apprenants

Les influences – qui sont négatives pour la plupart des enseignants cibles – rencontrées au cours de l'expérience de l'enseignement se rapportent à l'intérieur de la classe et à son extérieur. Il s'agit, en classe, de matériels didactiques « introuvables », de manuels scolaires et de programmes non appropriées au niveau et aux besoins des apprenants. En dehors de la classe, l'anglais est la langue qui « gagne du terrain » libanais. Tous ces facteurs – selon les enseignants cibles – ont constitué une génération d'apprenants non motivés à apprendre la langue étrangère, et d'un niveau cognitif faible en cette langue.

Les enseignants qui ont parlé d'absence de matériels didactiques (***A, B, H, I, K, L***) sont plus nombreux (six) que ceux qui ont parlé de présence de matériels didactiques (deux). Les autres n'ont pas évoqué les matériels didactiques peut être parce qu'ils ne les considèrent pas comme étant un problème essentiel qui les empêchent de mieux réussir leur mission en classe, ou bien qu'ils ne leur donnent pas cette importance dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue (Tableau 27).

Le besoin de certains enseignants de matériels didactiques s'inscrit dans un but didactique déclaré par quelques uns : motiver à apprendre (***I***) ou faire passer un message, une information quelconque (***B***).

M et ***G*** sont satisfaits de la présence de matériels didactiques et il faut noter que ceci est en rapport avec la qualité de l'établissement où elles enseignent le français. En effet, il s'agit d'un établissement privé de bonne qualité, l'espace de l'établissement scolaire est motivant à tout apprentissage et il est une source de satisfaction pour les enseignantes.

A	*(insatisfait) de l'équipement en matériel pédagogique* [Q. (9 : 18)]
B	*le grand manque des matériels didactiques dans nos établissements de sorte que le professeur doit, dans beaucoup de cas, se débrouiller lui-même pour pouvoir faire parvenir à l'apprenant une information quelconque* [Q. (9 : 8-12)]
G	*(satisfaite) des matériels didactiques* [Q. (9 : 12-13)]
H	*pour travailler l'oral, on a besoin de matériel didactique comme les supports audio-visuels. Mais malheureusement ces supports ne sont pas disponibles à la portée des enseignants* [Q. (9 : 8-12)]
I	*l'absence quasi totale de matériels didactiques qui nous oblige à utiliser seulement des matériels traditionnels qui sont incapables de motiver les apprenants. Utiliser par exemple un rétroprojecteur pour expliquer la leçon peut créer une animation et une motivation qu'on n'arrive pas à susciter si on utilise seulement le tableau* [Q. (9 : 4 -13)]
K	*le manque des matériels didactiques. le seul support qu'on utilise c'est le livre, il n'y a pas même une petite librairie à l'école.* [Q. (9 : 8 -10)]
L	*l'absence des matériels didactiques : vidéo, rétroprojecteur, magnétophone etc. on ne dispose de rien au Lycée, rien n'est disponible* [Q. (9 : 6 -10)]
M	*dans l'établissement où j'enseigne on est bien gâté. Pas de problèmes matériels, on travaille dans un bâtiment moderne, à l'architecture agréable à vivre. On y trouve de vastes classes et plusieurs cours des espaces verts. Une grande bibliothèque assez riche par rapport à à d'autres établissements du Sud. Un amphithéâtre qui accueille les habitants de la ville à plusieurs occasions un grand gymnase. Je peux dire que je suis plutôt satisfaite même si l'enseignement n'a jamais été mon rêve* [Q. (9 : 4 -12)]

Tableau 27 : la carence en matériels pédagogiques

Les enseignants cibles (formés dans la période scolaire selon l'ancien programme), trouvent des difficultés à faire acquérir aux apprenants le contenu des manuels scolaires (écrits selon le nouveau programme) : (Tableau 28).

Bien que le nouveau programme ait l'avantage de donner une place privilégiée à l'oral (***C, H***), les manuels scolaires ne conviennent pas au niveau de l'apprenant libanais ni à ses besoins, ils sont surchargés et leur contenu n'est pas bien organisé, les textes, les objectifs proposés et les évaluations ne sont pas cohérents (***A, B, D, E, G, H, J, K, N, O***). Tous ces inconvénients sont susceptibles de démotiver les apprenants, et par suite de rendre de plus en plus difficile la tâche de maîtriser la classe.

Le dernier facteur extérieur influent la pratique didactique de l'enseignant est la deuxième langue étrangère présente dans le milieu socioculturel des apprenants : l'anglais. Six enseignants cibles seulement l'ont remarqué (Tableau 29). Nous constatons qu'il existe actuellement (dans la période de l'exécution du corpus), une emprise de l'anglais sur le français dans le milieu socioculturel (médias : radio, informatique, télévision, etc.) Cette emprise apparaît dans les expressions comme « prend le dessus » « gagne du terrain » (***D***), « gagne du territoire » (***O***), « le français n'a plu de place réelle » (***E***) « restreignent le domaine du français » (***A***). Notons que les six enseignants sont chevronnés donc ils ont tous une longue

expérience d'enseignement. Cette emprise de l'anglais sur le français n'existait pas dans la période où les enseignants étaient des apprenants de la langue même la période du début de l'enseignement était mieux sur le plan de la place de la langue française.

A	*la politique erronée appliquée par les responsables au niveau des livres scolaires/ des évaluations* [Q. (9 : 12-14)]
B	*le plus grand problème réside dans le contenu des programmes […] mais parfois les objectifs demandés à appliquer ne correspondent pas au texte.* [Q. (9 : 13-20)]
C	*satisfaite des thèmes abordés dans le manuel. […] la plupart d'entre eux parlent de leur vécu et de leur occupation. Et les activités orales [...] pratiquées dans la nouvelle méthodologie sont bonnes parce qu'elles aident les apprenants à s'exprimer oralement pour produire plus tard.* [Q. (9 : 12-21)]
D	*les nouveaux programmes qui détruisent toute motivation chez les élèves et les profs. A vrai dire, je ne sais même pas ce que j'enseigne. Ce fut mal préparé, trop ambitieux, décousu, et ne correspondant en rien à la réalité du niveau en français au Liban* [Q. (9 : 24-31)]
E	*nos programmes sont bien chargés et nous exigeons beaucoup de nos élèves […]* [Q. (9 : 9-14)]
G	*le problème n'est pas dans le programme mais dans la signification du mot « programme »* [Q. (9 : 16-20)] *L'apprentissage consiste à savoir qui est l'apprenant ? […] y a des fois où on se trouve obligé à mettre le livre e côté pour […] en but de remplir les trous qui se trouvent chez les apprenants* [Q. (9 : 20-33)]
H	*les nouveaux programmes mis en application depuis la réforme scolaire de 1997 ont donné une place privilégiée à l'oral Q. (9 : 4 -6)] mais le contenu des manuels scolaires ne répond pas toujours à l'esprit des nouveaux programmes Q. (9 : 6-8)]*
J	*on facilite toujours les manuels scolaires dans les écoles publiques si bien que le niveau des élèves devient de plus en plus faible* [Q. (9 : 11-14)] *le cœfficient de la langue française est sur 40 alors que les autres matières sont sur 60. cela décourage les élèves […]* [Q. (9 : 15-19)]
K	*le livre du bac série sciences […] détourne l'élève au lieu de l'aider. Les textes sont mal choisis, le questionnaire est mal posé […] le prof a recours à utiliser un autre manuel qui peut aider les élèves* [Q. (9 : 17- 24)]
N	*le programme libanais a subi beaucoup de transformations dues aux transformations qui ont eu lieu en France, […] les gens à qui l'on a confié le changement du programme n'ont pas respecté le fond mais la forme. […] sans créer aucune harmonie entre les différentes classes ou respecter ce que peut acquérir un apprenant libanais.* [Q. (9 : 8-20)]
O	*les nouveaux programmes au lieu de résoudre les problèmes dont se plaignaient les professeurs et les apprenants ont créé d'autres difficultés : bien que les thèmes soient en rapport avec le vécu de l'apprenant, les textes, pour la plupart, des moins attrayants. En outre, le contenu du livre constitue pour l'élève une surcharge de plus.* [Q. (9 : 15-21)]

Tableau 28: les programmes et les manuels non adaptés aux besoins des apprenants.

A	*ces facteurs restreignent le domaine du français pour laisser la place à l'anglais* [Q. (9 : 23-25)]
D	*très insatisfaite par la vision générale que l'on a à l'heure actuelle. L'anglais gagne du terrain et cela est normal. Je me demande parfois si tout n'a as été organisé justement pour que les élèves détestent la matière* [Q. (10 : 1-6)]
E	*je m'efforce toujours à convaincre mes élèves que le français est une langue utile, une vraie langue de communication et la réalité démentit ce que je dis […] la réalité qu'on vit est une réalité qui favorise l'anglais […] ce qui me gêne c'est que le français n'a plus de place réelle dans l'entourage de mes élèves … le cinéma, la télé, la publicité, les affiches, l'informatique … tout dans notre contexte social et culturel favorise l'anglais au dépens du français* [Q. (9 : 4-12)]
M	*la place de l'anglais au Liban prend le dessus en ce moment et il n'est pas facile de faire des activités ou de chanter en français avec des enfants qui raffolent de tout ce qui est parlé et chanté en anglais* [Q. (9 : 13 - 16)]
N	*l'anglais, l'ordinateur, la vie devenue plus rapide créent cet écart entre l'enseignant et l'apprenant libanais* [Q. (9 : 30-32)]
O	*l'anglais gagne plus de territoire. Les apprenants qui apprennent le français sont chaque année moins nombreux. Les parents veulent que leurs enfants apprennent l'anglais le considérant plus important que le français : c'est la langue de la technologie, devenue indispensable dans notre vie.* [Q. (9 : 8-14)]

Tableau 29 : l'anglais qui gagne du terrain

Les influences de la place donnée à l'anglais en dehors de la classe se révèlent, dans les propos de quatre enseignants cibles, d'abord à travers l'attitude négative des apprenants face à la matière à l'intérieure de la classe : «les élèves détestent la matière » (***D***), « les apprenants qui apprennent le français sont chaque années moins nombreux » (***O***). Ensuite, elles se révèlent à travers la communication devenue difficile entre l'enseignant et ses apprenants : l'«écart entre l'enseignant et l'apprenant libanais» (***N)***. Enfin, la place donnée à l'anglais en dehors de la classe faisait que les parents « veulent que leurs enfants apprennent l'anglais le considérant plus important que le français » (***O***).

Ainsi, plusieurs facteurs extérieurs à l'enseignant (les programmes et les manuels, les matériels didactiques, l'anglais) et l'enseignante ***P*** a mis le point sur la révolution technologique qui a constitué des apprenants non motivés à la langue :

« La nouvelle génération souffre ↑[75] *+ la nouvelle génération court après la matière ↓ + fascinée par les révolutions technologiques ↑ + informatiques ↑ + c'est la génération d'Internet ↑ + la génération des satellites ↓ »* [entretien : 197-200].

[75] Le signe ↑ est une continuation de l'intonation, c'est-à-dire que l'enseignant quand il s'arrête de parler, son intonation dénote qu'il n'a pas terminé son idée, donc qu'il ne conclue pas. Tandis que le signe ↓ dénote une conclusion de l'intonation, c'est-à-dire que l'enseignant conclue une idée.

Tous ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans la constitution d'un public d'apprenants non motivés à l'apprentissage de la matière.

Nous ne pouvons pas préciser si les influences extérieures ont premièrement agi négativement sur la motivation des apprenants et ensuite leur niveau a régressé, ou si c'est le contraire, c'est à dire qu'elles ont agi d'abord sur le niveau des apprenants ce qui les ont démotivés[76]. L'important c'est qu'en fin de compte, les enseignants se sont trouvés en classe devant un public d'apprenants non intéressés par la matière « le français », et d'un niveau très faible en français.

Depuis le Tableau 30 nous constatons dans les propos des enseignants cibles une relation réciproque de cause à effet entre deux éléments (les attitudes des apprenants face à la matière et leur niveau qui est faible en français.

En effet, l'attitude négative se révèle dans les expressions comme « elles ne sont pas curieuses » (***C***), les élèves n'aiment pas lire » (***K***) ; « en la considérant comme matière fardeau imposée» (***I***).

Et le niveau faible des apprenants paraît dans les expressions comme « leur langue est assez faible (***K***), « difficultés à communiquer en français », « le niveau des élèves devient de plus en plus faible » (***J***), « il y a des des notions de langue qui ne sont pas du tout assimilées » (***E***), « le public concerné ignore la langue » (***O***), La difficulté […] à acquérir le bon usage de la langue française (***B***), « mes élèves ne s'expriment pas et ne produisent pas » (***C***).

Dans la mesure où l'extérieur ne s'améliorait pas, et que les facteurs influents dans le milieu socioculturel et en classe de langue demeuraient « négatifs », c'est-à-dire n'étaient pas favorables à un bon enseignement/apprentissage de la langue française, faire apprendre le français s'avère une tâche pénible pour l'enseignant qui devient un « maître » (dans la forme du métier) mais qui n'est pas « maître » dans sa « position d'enseignant » en classe, ni maître dans sa pratique didactique dont la réalisation des objectifs rencontrent plusieurs obstacles.

La difficulté de réaliser les objectifs didactiques est mentionnée par les enseignants (***I***, ***D***, ***G*** et ***O***). ***I*** parle «d'un « travail compliqué » pour l'enseignant, ***D*** parle de « motivation détruite » chez l'enseignant à cause des nouveaux programmes, pour ***O*** « L'enseignement de la littérature sera très difficile voire même impossible » avec des apprenants d'un faible niveau [Q. (10 : 1-5)] et ***G*** avoue qu'elle ne peut pas utiliser les matériels didactiques » à cause du niveau des apprenants.

[76] P. Bogaards (1988) a parlé de l'influence de l'affectif sur le cognitif et vice versa.

B	*La difficulté ressentie par les apprenants à acquérir le bon usage de la langue française* [Q. (9 : 6-7)]
C	*mes élèves ne s'expriment pas et ne produisent pas. Je ne sais pas si c'est de ma faute ou de la leur. Elles ne sont pas curieuses et se suffisent de ce que je leur donne. Elles ne lisent même pas les documents complémentaires qui se trouvent dans leur manuel pour enrichir leur vocabulaire et leur culture.* [Q. (9 : 22-30)] *Ce n'est pas qu'elles ne l'aiment pas mais elles ne l'entendent qu'à l'école […] elles ne possèdent pas un bagage bien rempli* [Q. (7 : 12 ; 20-21)]
D	*les nouveaux programmes qui détruisent toute motivation chez les élèves et les profs* [Q. ( )]
E	*il y a des des notions de langue qui ne sont pas du tout assimilées* ↓ + [entretien : 114-118]
G	*Les apprenants trouvent beaucoup de difficultés à communiquer en français à l'oral et à l'écrit faute de compréhension - le niveau des apprenants ne me permet pas de les (matériel didactiques) utiliser* [Q. (9 : 7- 13)]
I	*des matériels traditionnels qui sont incapables de motiver les apprenants.* [Q. (9 : 4 -10)] *Le niveau faible des apprenants dû à leur prise de position face au français en le considérant comme matière fardeau imposée sur eux. Très rares sont les élèves qui montrent un intérêt et une attention à l'apprentissage du français. .* [Q. (9 : 14-22)]
K	*Parce que leur langue est assez faible, les élèves n'aiment pas lire autre que ce qui est demandé dans le livre national.* [Q. (9 : 14 - 16)]
J	*le niveau des élèves devient de plus en plus faible* [Q. ()]
O	*le public concerné ignore la langue.* [Q. (10 : 5-6)]

Tableau 30 : la non motivation des apprenants et leur faible niveau

Les enseignants cibles se sont trouvés devant une tâche « très pénible » et ressentent le besoin et l'obligation de travailler leur présence en classe, ce qu'ils devraient être dans l'intention d'accrocher les apprenants et de les attirer les apprenants vers eux, puis vers la langue.

4.2.2 Des stratégies intonatives connues et créées pour accrocher les apprenants

La majorité des enseignants cibles étaient donc « seuls » pour faire face à tous ces problèmes : « se débrouiller lui-même » [***B :*** Q. (9 : 8-12)], « L'enseignant fait tout son possible, recourt à sa force verbale à d'autres manuels » [***N :*** Q. (9 : 20-25)], « l'enseignant se voit obligé de créer des motifs pour que les apprenants aiment et apprennent la langue » [***I.*** : Q. (9 : 14-22)], « Je fais tout mon possible je les pousse […] je les force […] , je retire les mots même si cela s'avère difficile [***C*** : Q. (9 : 7-11)].

Nous pourrions dire tout d'abord, que l'enseignant qui tient compte de ses interlocuteurs-apprenants, en d'autres termes, qui prend en considération leur niveau perceptif

et cognitif, adoptera – de manière volontaire et intentionnelle – des stratégies rythmiques et intonatives qui, selon lui, conviennent le plus à faire passer le message cognitif, à attacher affectivement les apprenants à ce qu'il prononce, et à tenir leur attention en éveil.

Or, les propos des enseignants ne recouvrent pas les productions vocales de chaque situation d'enseignement. Il s'agit plutôt de productions qui relèvent d'un usage permanent dans une situation qui se répète comme celle où les apprenants bavardent entre eux. L'intention permanente est celle d'« attirer leur attention et maîtriser la classe ». Les moyens intonatifs utilisés relèvent en partie des représentations construites dans le passé concernant la manière dont on peut attirer l'attention de quelqu'un, et en d'autre partie, ils sont découverts et créés pendant l'expérience, en choisissant le registre de voix qui convient le mieux à accrocher les apprenants :

D : *j'essaie de varier mon intonation, le débit, car ma matière n'est pas motivante pour eux. Le seul moyen de les récupérer est justement de casser le rythme par tous les moyens*[77]. [Q. (7 : 15-26)]

E : *+ + bien sûr ↑ + on est parfois obligé de changer de ton ↑ + de changer ↑ + changer de débit même ↑ + c'est pas quelque chose qui suit des règles mais ↑ + mais c'est la circonstance qui exige parfois ↑ + + tout d'abord c'est pour casser la monotonie ↑ + parce que c'est la monotonie qui est épouvantable pour les élèves + une voix monotone ↑ + ça fait rêver ↑ + + ça fait penser à autre chose ↑ + oui si l'on change de voix avec toutes les qualités donc de la voix oui c'est ↑ + ça peut capter ↑ + capte l'attention des élèves ↓ +* [entretien : 84-90]

L : *Par rapport à la voix, j'accroche les apprenants par ma voix parce qu'il s'agit surtout d'une langue étrangère mon intonation est claire et audible.* [Q. (7 : 5-8)]

N : *Avec le temps, la voix, son tempo, son inflexion aura certainement un grand rôle dans la classe. Elle peut de même changer pour parfois attirer l'attention soit pour aider les élèves à rester en contact avec l'enseignant.* [Q. (7 : 20-26)].

Ainsi, les pratiques vocales des enseignants sont, en partie, conscientes et répondent à des intentions se situant d'abord au niveau affectif et qui sont : motiver et attirer l'attention. Mais le recours à la variation de l'intonation comme moyen de motivation revient :

- soit à des raisons en rapport avec les représentations antérieures sur les attitudes perceptives des apprenants : « *c'est la monotonie qui est épouvantable pour les élèves + une voix monotone ↑ + ça fait rêver ↑ + + ça fait penser à autre chose* » (***E***) ;

[77] Nous avons marqué par le caractère gras les expressions qui concerne l'intention de motiver et celles qui évoque la variation de l'intonation.

- soit à des représentations concernant la perception de la langue étrangère par les apprenants : « *j'accroche les apprenants par ma voix parce qu'il s'agit surtout d'une langue étrangère* ». (***L***) ;
- soit enfin à des représentations sur la relation enseignant/apprenants où l'écoute attentive des apprenants démontre (au moins dans la forme) que l'enseignant réussit à « avoir » le respect ou l'attitude positive chez ses apprenants : « le seul moyen de les récupérer » (***D***), « aider les élèves à rester en contact avec leur enseignant ». (***N***).

L'écoute, comme le regard, peut suggérer la considération éprouvée envers la personne qui parle, dont tout enseignant a besoin afin de favoriser son respect, son statut et sa position d'enseignant, (même si en réalité celui qui semble écouter est distrait mais regarde dans la direction du parlant).

4.2.3 Des stratégies intonatives différentes d'un enseignant à un autre pour maîtriser la classe

En ce qui concerne les pratiques intonatives conscientisées par les enseignants cibles nous soulignons les stratégies d'attirer l'attention des apprenants qui bavardent entre eux, et qui relèvent de leur style vocal permanent, nous avons décelé des stratégies (Tableau 31). Outre que les stratégies verbales (appeler les apprenants par leurs noms (***O***)), ou non verbales (contact des yeux, regard (***L, O***)) ou méthodologiques (sujet motivant, méthode (***L***)), les stratégies intonatives semblent les plus utilisées pour attirer l'attention des apprenants.

Il s'agit donc d'un usage stratégique de la voix adopté par les enseignants cibles de façon permanente dans la mesure où chacun est conscient de ce qu'il peut faire avec sa voix à chaque fois qu'il veut accrocher ses apprenants. Les stratégies se rapportent à l'intensité[78] de la voix, au débit de la parole et au silence.

Six enseignants (***A, F, G, I, K***, ***O***) haussent leur voix et trois d'entre eux (***A, E, N***) la baisse et sept (***C, D, H, K, L, M, N***) arrêtent l'explication et introduisent le silence.

Nous pouvons inférer que la tendance à hausser la voix pour accrocher quelqu'un est un usage connu socialement et peut être intégré de manière inconsciente dans les comportements intonatifs des enseignants.

[78] Deux paramètres peuvent « se hausser » dans la voix de l'individu : la mélodie (ou la fréquence fondamentale) et l'intensité. En posant la question aux enseignants cibles, nous n'avons pas précisé s'il s'agit d'un haussement d'intensité ou de fréquence car nous pensions que les enseignants n'allaient pas comprendre de quoi il s'agit. Le terme hausser la voix est par contre connu socialement en tant que attribué au « volume » de la voix.

	Hausser la voix	**Baisser la voix**	**Arrêter l'explication**	**Parler plus lentement**	**Accélérer le rythme**	**Autre**
A	+ (2)	+ (1)				
B	+			+		
C			+			
D			+			
E		+		+		
F	+					
G	+			+ (en même temps) Comme le robot		
H			+			
I	+					
J					+	
K	+		+		+	
L			+			
M			+			Contact des yeux, sujet (motivant), méthode
N		+ (2)	+ (1)	+ (2)		
O	+					Je les regarde; je les appelle par leurs noms

Tableau 31 : les stratégies adoptées pour accrocher les apprenants

C'est que « hausser sa voix » est utilisé par tout individu qui veut attirer l'attention de quelqu'un d'autre (qui semble distrait ou qui regarde dans une autre direction). En fait, il s'agit d'abord d'un usage qui contrarie ou qui s'oppose à la hauteur de l'intonation que prend l'individu quand il parle ordinairement. L'enseignant possède lui-même une voix parlée à l'intérieur de la classe qui s'inscrit dans un usage permanent de sa voix en classe.

« Une montée intonative marque iconiquement un appel à l'attention de l'autre [...] (et) l'intensité […] marque la façon dont, en tant que locuteur, il entend gérer son tour de parole M.-A. Morel & L. Danon-Boileau. (1998 :15-16).

L'enseignant en général possède – par sa position en tant qu'enseignant – le droit de gérer, lui, les tours de paroles en classe entre les apprenants d'un côté et lui-même d'un autre côté. Mais il aura besoin parfois de solliciter ce droit auprès des apprenants qui bavardent ou qui ne font pas attention à ce qu'il dit, ou, moins souvent, à ceux qui parlent sans demander la parole.

D'autre part la différence des stratégies utilisées pour attirer l'attention des apprenants est influencée par la différence des contextes (qualité des apprenants qui bavardent et qui sont plus sensibles à tel ou tel usage de l'intonation par l'enseignant) et par l'aptitude physiologique de la voix (capable de monter en intensité ou non, dont le timbre est influent ou non).

4.2.4 Les stratégies intonatives pratiquées selon l'aptitude physiologique de la voix

Puisque les enseignants cibles évoquent l'usage intonatif comme étant une stratégie permanente consciente, elle dénote plus qu'une manière vocale incorporée en dehors de la classe. Il s'agit plutôt d'un usage choisi après expérience qui dépend de deux facteurs essentiels : la conscience de chacun de la force ou de l'aptitude physiologique de sa voix d'un côté, et de la manière dont chacun conçoit la possibilité de réaliser l'objectif (accrocher les apprenants) s'il adopte telle ou telle stratégie avec ce type d'apprenants, dans telle ou telle situation, d'un autre côté (Tableau 32).

En ce qui concerne la force physiologique de la voix, ceux qui ont essentiellement une voix « basse »[79], « douce », « non ferme », ont tendance d'abord à choisir de hausser leur voix (***B, F, G***) comme moyen de s'affirmer, et de manifester leur présence.

Mais la conscience de l'aptitude physiologique semble entrer en jeu dans la pratique intonative dans la mesure où ***D***, par exemple, dont la voix « se casse » tout le temps, choisit d'arrêter l'explication au lieu de hausser sa voix. C'est ce que font encore ***M*** et ***H*** qui possèdent essentiellement une voix « basse ». L'arrêt de l'explication introduit une pause, un silence qui d'un côté marque pour les apprenants auditeurs que quelque chose s'est passée, et d'un autre côté, permet à la voix de l'enseignant de se reposer pendant un moment.

Le rôle de l'expérience est fondamental car c'est elle qui permet à chacun de comparer entre les stratégies qui réussissent et celles qui échouent. ***E*** par exemple possède une voix parlée moyenne en classe (ni très basse ni très haute » mais il a choisi de baisser sa voix pour accrocher les apprenants :

E *Je croyais d'abord que la voix haute aide le prof à mieux maîtriser sa classe et attirer l'attention des élèves [Q. (7 : 14-16)]*

La même stratégie est adoptée par ***N*** et ***A*** dont la voix parlée en classe est généralement haute. En d'autres termes, chacun sait si le fait de parler en haussant la voix à l'intérieure de la classe peut accrocher ses apprenants ou non.

[79] « basse » est écrit dans le sens « d'intensité diminuée » et non pas dans son sens musical « voix basse, voix tenor, voix suprano etc.).

	Qualité et aptitude physiologique de la voix	**Les stratégies pour attirer l'attention**
A	(haute) [80]	hausse et baisse
B	voix basse	hausse sa voix et parle plus lentement
D	(se casse)	arrête l'explication
E	(moyenne)	ne hausse pas sa voix
F	basse	hausse voix
G	moins ferme	hausse la voix
H	voix douce	arrête l'explication
I	…	hausse sa voix
M	voix basse	arrête l'explication
N	(moins douce)	baisse sa voix et arrête l'explication

Tableau 32 : adaptation des stratégies à l'aptitude et à la qualité physiologique de la voix

« Baisser sa voix » pour attirer l'attention s'avère une stratégie créée ou découverte puis adoptée consciemment par les enseignants ***A***, ***E*** et ***N***, au cours de l'expérience. Il s'agit d'un type de stratégie moins commun dans le but d'attirer l'attention que celui de « hausser sa voix ». Il nous suggère des hypothèses et des questionnements en rapport avec la perception des apprenants. Ces derniers auraient parfois besoin de ne plus écouter la voix de leur enseignant si elle est haute pendant une durée assez longue. De plus si l'enseignant a besoin de temps en temps de faire reposer son appareil vocale, les apprenants de leurs côté ont besoin de faire reposer « leur appareil auditoire ». Peut-être ont-ils aussi besoin de parler de temps en temps.

Les variations du débit de la parole accompagnent celles de l'intensité. Chacun choisit sa propre stratégie rythmique qui convient le plus à établir un changement brusque dans sa manière de parler et qui peut accrocher les apprenants.

Ainsi, avoir une compétence communicative en classe de langue étrangère nécessite une conscience de l'« usage » prosodique selon des stratégies adaptées à la nature du contexte (la classe, l'âge des apprenants, leur motivation, leur réaction à tel ou tel type de stratégie). Ainsi il existe des stratégies intonatives que chaque enseignant peut ritualiser ou codifier selon

[80] Les enseignants A et E n'ont pas précisé la nature de leur voix, mais nous avons assisté à leur cours et nous avons remarqué que généralement A parle avec une voix généralement haute bien entendu, tandis que E parle avec une intensité de voix normale (ni haute ni basse).

chaque contexte. Comment aider l'enseignant à acquérir consciemment sa propre stratégie prosodique semble une affaire qui concerne peut être la formation « vocale » avant de procéder dans la pratique du métier.

Outre que l'usage de l'intensité, de la pause, de l'allongement (débit) en vue d'accrocher les apprenants, il existe des stratégies intonatives permanentes mais non déclarées par la majorité des enseignants et qui répondent à leur intention de faire passer le message cognitif.

4.2.5 Varier son intonation pour faire passer le message cognitif

Notons d'abord que deux enseignants seulement ont parlé de la possibilité de faire passer un message par la voix et de focaliser une partie du discours au moyen de la voix dans un but cognitif. Faire passer le message cognitif est une seconde intention préalable.

E :	*pour moi c'est pour insister qu'on est obligé à changer ↓ + en comparant avec l'écrit↑ + c'est lorsque ↑ + comme on écrit en caractère gras par exemple ↓ + c'est pour ressortir ↑+ un mot ↑ + une expression ↑ + idée ↓ + +* [entretien : 95-99].
N	*c'est* à la voix *de porter le message et de le transmettre*[81]. [Q. (7 : 20-21)]

Tableau 33 : le changement d'intonation pour mieux porter le message à transmettre

Notons d'abord que deux enseignants seulement ont parlé de la possibilité de faire passer un message par la voix et de focaliser une partie du discours au moyen de la voix dans un but cognitif.

« Insister », « faire ressortir » sont les expressions utilisées par l'enseignant ***E*** et qui sous-tendent le fait de focaliser. La focalisation intonative a ainsi un but cognitif où celui qui parle (ici l'enseignant) tend à faire garder dans la mémoire de son auditeur un fragment de son discours. L'opération consiste à attirer l'attention sur une partie du discours donc elle agit essentiellement sur l'attitude perceptive de l'apprenant.

. Si l'enseignant ***E*** est conscient de l'effet cognitif de son usage vocal, il est un cas particulier qui reflète une procédure plus ou moins courante dans le système pédagogique en générale qui est « la focalisation ». Les autres enseignants n'ont pas fait attention à cet usage qui semble fréquent ou que les manières de parler (par exemple en lisant ou en expliquant un texte) pourront échapper à la mémoire de l'enseignant bien qu'elles soient conscientes et intentionnelles au moment de la produire en classe pour des buts précis. Elles semblent en rapport d'un côté avec des stratégies ritualisées avec les tâches et les intentions didactiques

[81] Que l'intonation porte un message cognitif est à discuter dans l'analyse du comportement vocal d'un enseignant en situation. L'analyse aura lieu dans la dernière partie du présent mémoire.

qui se répètent de manière quotidienne et d'un autre côté avec celles instantanées, créées au « feu » de l'interaction. Pour ce fait, accéder aux intentions spécifiques « projetées » par la voix de l'enseignant ne pourra se réaliser en dehors d'une observation du comportement vocal en situation d'enseignement. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons procédé à l'analyse de la voix d'un enseignant en situation.

Les usages intonatifs déclarés par les enseignants permettent de circonscrire les premières caractéristiques d' « une voix professorale ».

4.2.6 Les premiers traits de définition d'une voix professorale

D'après les propos des enseignants, nous pouvons parler d'une voix professorale au niveau général et au niveau particulier en même temps. Au niveau général nous pouvons dire qu'une voix professorale est spécifique au métier d'enseignement dans la mesure où elle demande à l'enseignant un effort considérable, une intonation travaillée (les paramètres évoqués par les enseignants sont : l'intensité, l'allongement, la pause). C'est une voix malléable, étudiée et manipulée donc c'est une voix qui n'est pas toujours spontanée ou naturelle. En classe, la voix n'est plus ce qu'elle est en son dehors.

C'est ce qui explique que certains la perdent (***F, P***) ou la casse suite à un usage non approprié (***D***) ; car c'est un usage auquel les enseignants n'étaient pas habitués avant d'entrer en classe, et n'avaient pas pris en compte l'importance de réfléchir sur la manière de produire mieux leur voix «J'ai d'énormes problèmes de voix cassée, car je n'ai certainement pas su la « poser » au niveau de l'interaction verbale avec les élèves » (***D***).

D'autre part, elle est particulière à chaque enseignant dans la mesure où chacun a sa manière propre de travailler sa voix (s'il la travaille), puisque le profil vocal de chacun n'est pas semblable à l'ensemble, à chacun son propre « profil prosodique » (E. Guimbretière 2000). Une voix d'enseignant est encore un usage particulier qui est en rapport avec le contexte de la classe, précisément le type d'apprenants existants (leur niveau, leur motivation). Car si les apprenants ne sont pas motivés, le rôle de la voix est primordial et l'effort de l'enseignant est dans ce cas dédoublé pour casser la monotonie avec l'intonation et le débit et attirer les apprenants à la matière, (***D, E, G***).

Ainsi une étude de l'usage de la voix professorale ne pourra se faire en dehors d'un contexte précis et d'une situation précise, la production de la voix est – comme l'a fait remarquer l'enseignant ***E*** – travaillée selon le contexte, c'est un travail d'adaptation en premier lieu : « j'ai su […] adapter ma voix et mon débit à la classe que j'enseigne ».

Les enseignants étaient conscients beaucoup plus du rôle de leur voix d'attirer l'attention des apprenants que de celui de leur faire passer le message cognitif.

Notons que l'enseignant ***E*** paraît très intéressé et conscient de la manière dont il utilise sa voix en classe. Ceci revient peut être au fait qu'il veut actuellement essayer de faire le contraire de la voix « agressive » de son prof (quand il était apprenant), et ce en projetant à ses apprenants une meilleure image de soi à travers une voix motivante et travaillée.

Ainsi, le changement et l'ajustement vocal effectués par les enseignants sur leur « manière de parler » en classe, durant la période d'enseignement, sont en grande partie conscientisés. Il s'agit d'une décision prise mais qui est contrainte par le contexte direct (l'intérieur de la classe) et le contexte indirect (l'extérieur de la classe) :

E* :** *qu'il faut vraiment changer parce que si moi en tant que personne indépendante et indépendamment de la société du contexte social ↓ + je suis libre d'avoir les qualités que je veux ↓ + mais avec des élèves dans des classes je suis* ***OBLIGE *de […]on se sent comment dire involontairement involontairement changé vers ce qui convient à notre métier à notre métier + bien sûr ↓ + parce que si on change c'est vers le bien vers le bien personnel ↓ + donc euh le mien d'un côté et vers le bien des élèves ↓ + +* [entretien : 169-180]

Le nouveau programme adopté depuis l'année 2000 a annulé les textes littéraires des grands œuvres comme *Antigone*, *Phèdre*, *Le Cid* etc. qui, à l'époque de l'ancien programme contribuaient à approcher les apprenants de la culture française, de sentir la beauté de l'écriture française, et de sentir le plaisir de lire le français. Ces textes ont été remplacés par d'autres plus récents tirés d'articles de presse. Les textes littéraires qui persistent ne sont pas non plus travaillés à la manière utilisée dans l'ancien programme.

Les enseignants se sont rendu compte de la nécessité de ce travail dans l'absence de matériels didactiques et de textes littéraires motivants, il s'agit d'un changement conscient subi différemment par chaque enseignant à part, mais contraint par le contexte qui change dans le temps (dans chaque période de leur vie). C'est pour cela que nous pouvons parler d'un enseignant pluriel dans le temps mais aussi dans l'espace où certains enseignants ont évoqué une adaptation reliée à des classes différentes ou à des établissements différents.

3.3 Les changements de pratiques selon les contextes et au cours du temps

3.3.1 Les changements contraints par la différence des contextes

Dans la période de la pratique du métier, les enseignants (ou plutôt la majorité concernée [82]) ont fait remarquer que leur pratique didactique diffère selon le type d'établissement (public, privé) fréquenté et selon le niveau académique des apprenants (collège, lycée), ou encore dans une même classe quand l'objectif didactique change (expliquer, lire, attirer l'attention etc.).

	changement	***Dans le public***	***Dans le privé***	***Remarques***
A	*non*			*mêmes classes, ma préparation comme mon comportement ne change pas*
B	*oui*	*je dois insister sur les plus petits détails dans l'explication d'une leçon et même dans la correction du devoir*	*je dépasse ces détails, vu que les apprenants en ont déjà fait l'acquisition*	
F	*oui*	*(on n'a pas les moyens didactiques), on travaille plus*	*on a les moyens didactiques (on travaille moins)*	
G		*(il est plus difficile de faire passer le savoir en LE)*	*il est plus facile de faire passer le savoir en LE.*	*c'est le public visé qui nécessite un certain changement dans la méthode d'enseignement.* *Les parents font plus attention à leurs enfants quand ils sont dans une école privée, surtout quand ils ont une certaine base culturelle, ils sont plus intéressés.*
I	*non*			*même méthodologie*
J	*non*	*mais … on doit plus simplifier les choses et les informations selon le niveau : textes généralement faciles, langue courante*	*les textes sont plus longs, plus difficiles, littéraire*	*même langue, même explication*
K	*oui*	*(niveau moins élevé)* *(les élèves ne sont pas bien formés)*	*le niveau est plus élevé* *les élèves sont mieux formés*	
N	*oui*	*manuel différent*	*manuel différent*	*mais la sensibilisation reste la même*

Tableau 34 : Différences de pratiques didactiques entre le public et le privé[83]

[82] C'est-à-dire ceux qui exercent un enseignement dans deux lieux différents.
[83] Les réponses figurent dans le questionnaire (p. 3, question n° 11).

Certains ont parlé de changements dans les manières d'enseigner dans deux classes de même niveau académique mais de niveaux cognitifs différents. Ceux qui enseignent à la fois dans le public et le privé (***A, B, F, G, I, J, K, N***) ont montré qu'ils avaient des manières différentes d'enseigner (sauf ***A et I***).Tableau 34. Il s'agit pour eux de faire beaucoup plus d'effort dans le secteur public par rapport au secteur privé. Il s'agit d'« insister sur les plus petits détails » (***B***), de « travailler plus » (***F***), de difficulté de (faire passer le savoir en langue étrangère) (***G***), de devoir «plus simplifier les choses » (***J***), alors que dans le privé, il s'agit de « petits détails dépassés » (***I***), de (travailler moins) (***F***), de « facilité de faire passer le savoir en langue étrangère » (***G***). Ce changement de pratiques didactiques entre le public et le privé est dû, selon eux, au bas niveau des apprenants dans le public par rapport au privé, aux moyens didactiques présents dans le privé et absents dans le public (***F***), aux « parents d'élèves » qui s'intéressent plus à leurs apprenants dans le privé que dans le public (***G***) et finalement au types de manuel différents dans les deux classes (***N***). Vu le passé scolaire des enseignants cibles nous pouvons rendre ce changement à la fois à des représentations construites depuis la période scolaire sur la qualité des apprenants qui est meilleure dans le privée (voir le premier chapitre de cette partie) et à des représentations actuelles surgies en contact direct avec les apprenants dans les deux milieux différents. Les enseignants cibles (***A, G, K, M, N***) qui enseignent deux niveaux académiques différents (collège, lycée) ont tous mentionné que leur manière de se comporter avec les apprenants change :

	changement	**Dans le complémentaire**	**Dans le secondaire**	**Remarques**
A	*oui*			*le passage d'un niveau à l'autre implique une stratégie différente*
G	*oui*	*on se comporte d'une manière plus enfantine avec la classe d'EB7 (12 ans) qu'avec le secondaire*	*on se comporte d'une façon aussi sévère qu'amicale*	
K	*oui*	*(les élèves demandent moins d'effort)*	*les élèves demandent plus d'effort*	*l'enseignant doit former les élèves pour arriver au Lycée*
M	*oui*			
N	*oui*	*l'apprenant […] moins apte à acquérir*	*l'apprenant […] plus apte à acquérir que dans les autres cycles ou classe*	*selon le niveau, le cycle*

Tableau 35: Différence de pratiques didactiques entre le complémentaire et le secondaire[84]

[84] Les réponses figurent dans le questionnaire (p. 3, question n° 12).

S'adapter au niveau académique donc à l'âge du public d'apprenant est expliqué par l'enseignante ***G*** qui se comporte d'une manière « plus enfantine » avec les apprenants de 12 ans, et d'une manière « amicale » et « sévère » avec ceux des classes de seconde (16 ans).

Il y en a qui changent leurs « manières d'être », c'est-à-dire leurs pratiques didactiques, leurs comportements (verbaux, vocaux etc.) et attitudes selon qu'ils se trouvent dans deux classes de niveaux cognitif différents même s'ils ont le même niveau académique et se trouvent dans le même type d'établissement. C'est le cas de l'enseignant ***E***.

En effet, l'enseignant ***E*** parle dans l'entretien d'un changement dans sa « manière d'être » : « *comme s'il s'agissait d'une autre personne* ↓» quand il se trouve dans deux classes de même niveau académique (classes de seconde) et qui se trouvent dans le même établissement mais qui ont un niveau différent en langue française.

Le changement apparaît d'abord sous forme d'attitudes : gêné dans l'interaction avec ses apprenants dans la classe « moins bonne», « à l'aise » dans la classe « bonne », il procède différemment dans les deux classes : « *même si sachant que je suis dans une classe de seconde mais je travaille parfois comme si j'étais dans une classe* ↑ + *du complémentaire* ↓ + *même même du primaire même du primaire* » [entretien : 114-118].

C'est la classe, considérée comme une « ambiance différente » à chaque fois selon ses constituants - place de la langue, motivation des apprenants, niveaux des apprenants - type d'interactions - qui oblige l'enseignant à changer ses manières didactiques et ses manières d'être : *le français lui-même pour pour l'autre classe n'est pas n'est pas + intéressant + pour elles* ↓ + + *elles sont vraiment vraiment faibles il y a des notions euh ça me gêne* ↓… *des notions de langue qui ne sont pas du tout assimilées* ↓ + [entretien : 106-112]

L'enseignant ***E*** voulait toujours montrer une bonne image de lui-même en ne montrant pas sa gêne à la classe « moins bonne » :

+ ***MEME*** *si je me trouve intérieurement gêné* ↑ + *euh je tiens ou j'espère de tenir vraiment le contrôle dans mes relations + + on on est obligé de le faire parce que en fin de compte* ↑ + *considérer une classe comme faible pour moi pour moi ça ne va pas dire ne pas travailler disons les objectifs de la classe ou les compétences exigées par le programme* ↑ + ***MAIS*** ↑ + *faire le travail autrement par exemple dans la classe bonne + qui a un niveau plus élevé* ↑ + + *j'arrive à faire beaucoup plus d'activités* ↓ + + *avec la classe la moins bonne je dirais le temps non je ne le compte pas comme dans la première* ↑ + + *c'est-à-dire je leur donne le temps nécessaire à l'accomplissement du travail parce que si je limite le temps de l'activité l'activité ne va pas être euh finie* ↓ [entretien : 128-141]

Ainsi, il s'agit pour l'enseignant ***E*** d'un changement contraint par la situation mais conscient et stratégique en donnant plus de temps à la classe « moins bonne ».

D'autre part, les enseignants cibles – se trouvent dans la même classe – ont recours parfois à des outils (verbaux, non verbaux ou vocaux) afin de réaliser un objectif didactique particulier par exemple attirer l'attention des apprenants

La majorité donc utilise sa voix pour attirer l'attention de ses apprenants mais chacun a sa propre manière. Il s'agit d'un usage stratégique de la voix chez les enseignants cibles dans la mesure où chacun est conscient de ce qu'il peut faire avec sa voix (selon ses dispositions vocales; le volume naturel de sa voix haute ou basse, résonnante cassée etc.) et de ce qu'il veut faire (accrocher apprenants) donc hausser la voix si elle est basse, et vice versa, parler plus lentement si le débit naturel est rapide, ou arrêter l'explication.

Si le changement est d'abord contraint par la situation, il est avant tout conscient dans la mesure où chaque enseignant sait qu'il change de stratégie pour mieux mener sa mission en classe.

La conception de B. Lahire concernant la théorie de l'action consiste à donner beaucoup plus d'importance à la variabilité des contextes qu'un individu fréquente dans la détermination de ses actions:

Les acteurs sont ce que leurs multiples expériences sociales font d'eux ; ils sont appelés à avoir des comportements, des attitudes variées selon les contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer […] *Les acteurs ont traversé dans le passé et traversent en permanence de multiples contextes sociaux (univers, institution, groupes, situations…); ils sont les fruits (et les porteurs) de toutes les expériences (pas toujours compatibles, pas toujours cumulables, et parfois hautement contradictoires) qu'ils ont vécues dans de multiples contextes.* (2001 : 343)

Au niveau synchronique, la voix professorale est une voix attachée et liée au lieu classe en comparaison avec l'usage naturel en dehors de la classe. Enfin, la voix s'inscrit dans un agir professoral dans la mesure où elle est une action consciente (les enseignants cibles l'ont travaillée avec conscience) et puisque encore la voix fait partie de la présence de chaque enseignant, de sa manière d'expliquer bref de son image projetée en classe.

3.3.2 Les changements sous l'effet de l'expérience dans le temps

Les enseignants ont évoqué des changements qui se situent au niveau de la voix, au niveau du psychisme, de la tenue, des interactions avec les apprenants, des représentations du métier. L'image de soi après un certain temps n'est pas la même chez tous les enseignants. Certains enseignants ont parlé d'un travail d'élaboration de la voix (***B***), « d'adaptation » (***E***),

de malléabilité (***G***), d'un usage approprié à la situation (***E***), et d'une voix « étudiée » (***G***) d'une voix manipulée (***J***). D'autres ont parlé d'un changement dans sa nature « plus ferme » (***G***), maintenant sonore (***I***). La voix de certains était basse au début du métier, « parler plus haut » a eu lieu au cours de l'expérience :

***G* :** *La voix est devenue plus ferme* [Q. (7 : 6-7)]
***I* :** *Maintenant sonore* [Q. (7 : 7)]
***J* :** *Plus claire, plus assurée* [Q. (7 : 8)]
***M* :** *ma voix est beaucoup plus haute* [Q. (7 : 8)]

Le changement dans la nature de la voix n'est pas toujours positif au cours de l'expérience, certains d'entre eux ont perdu la qualité naturelle de leur voix :

***C* :** *ma voix ne résonne plus comme avant* [Q. (7 : 7-8)]
***F* :** *Ma voix devient de plus en plus haute c'est pour cela je la perds trop souvent*
***P* :** *Avec le temps elle est devenue enrhumée ↑ + je ne sais pas pourquoi [entretien : 115-116]*
***D* :** *J'ai d'énormes problèmes de voix cassée, car je n'ai certainement pas su la « poser » au niveau de l'interaction verbale avec les élèves [Q. (7 : 15-26)]*

Pour ce fait, nous nous demandons dans quelle mesure la formation vocale à l'enseignement servira à éviter tous ces problèmes présents tant au niveau de la réalisation de l'intention d'accrocher les apprenants et de maîtriser la classe que de celle de faire passer le message cognitif. La perturbation, le manque de confiance, l'angoisse et la nervosité du début de l'enseignement se sont transformés avec le temps et l'expérience chez dix enseignants, en confiance en soi, en attitude aimable et en patience.

En effet, ***C, E, F*** et ***P*** sont devenus plus patients, indulgents, avec leurs apprenants, ***G*** et ***M*** ont plus de confiance en elles mêmes. Il y en a quand même qui ne ressentent aucune évolution dans leurs attitudes et comportements envers leurs apprenants : (Tableau 36). Etre plus indulgent et plus sûr de soi-même s'inscrit aussi dans le souci de donner une image confiante et sécurisante de soi-même.

C	*aujourd'hui je suis plus calme, je ne m'énerve plus… je me suis résignée* [Q. (7 : 5-7)]
D	*je ne sais pas si j'ai évolué* [Q. (7 : 14)]
E	*personnellement, j'ai vu beaucoup de changements dans mes attitudes en classe parce que je me suis rendu compte que tout, dans la personne du prof, a son importance. peut être euh aujourd'hui je ne suis pas je sais pas surtout en classe ↓ + mais oui on apprend ↑ + on apprend à être patient ↓ + patient je peux dire que je peux **MIEUX** comprendre les autres parce que parce que avant avant je comprenais qui je voulais ↓ + mes amis mon entourage familial quoi mais avec l'expérience non j'ai appris vraiment à comprendre surtout mes élèves mes collègues euh chacun a son tempérament ↓ + c'est une habitude donc euh je m'adapte ↓ +* [entretien : 199-204]
F	*je suis devenue plus patiente, moins colérique*
G	*j'ai surmonté ma timidité - maintenant j'ai beaucoup plus confiance en moi-même. Je peux facilement faire face et le convaincre (l'inspecteur)* [Q. (7 : 24-26)]
M	*avec l'âge, les années d'expérience, beaucoup de choses ont changé dans le comportement de la fille timide que j'étais : Je suis sûre de ce que je fais* [Q. (7 : 5-7)]
K	*ce qui a changé en moi c'est la façon de traiter les enfants. Il faut être toujours tendre et aimable avec les élèves pour qu'ils aiment cette langue car en aimant le prof, on aime aussi la matière qu'il enseigne.* [Q. (7 : 15-19)].
N	*j'ai commencé alors à travailler sur ce que je dois être en classe et à l'extérieur aussi* [Q. (7 : 7-9)] *je n'acceptais jamais d'être en classe avant d'être prêt à tout savoir sinon j'avais beaucoup peur que je sois dans une situation difficile devant mes élèves qui pourraient parfois me poser des questions auxquelles peut-être j'avais des réponses imprécises ou indécises* [Q. (7 : 9-14)]
P	*je me sens plus patiente ↑ + + plus indulgente même avec les élèves ↑ + j'essaie de les comprendre* [entretien : 190]
Q	*je suis toujours la même (moralement)* [entretien : 151]

Tableau 36: le comportement et l'attitude ajustés au cours de l'expérience d'enseignement

L'expression « j'ai commencé alors à travailler sur ce que je dois être en classe» prononcée par l'enseignant ***N*** résume la conscience que chacun (ou la majorité) a de la nécessité de présenter aux apprenants la meilleure image de soi sur tous les plans. Il s'agit ainsi dans le Tableau 37 d'un mouvement de l'enseignant vers l'apprenant qui se concrétise dans une relation ajustée dans le rapport (enseignant/apprenant). Etre plus « proche » de l'apprenant est une stratégie adoptée par la majorité des enseignants cibles et c'est une source de satisfaction morale pour eux, (treize enseignants) puisqu'ils pourront se garantir de bons résultats que ce soit au niveau affectif (des apprenants intéressé par leur enseignant) ou au niveau cognitif (les apprenants s'améliorent au niveau de l'apprentissage de la langue) (Tableau 37)

Ecouter les apprenants et communiquer verbalement avec eux est une voie qui d'un côté aide les apprenants à apprendre la langue et d'un autre côté elle aide l'enseignant à comprendre le besoin de ses apprenants sur le plan cognitif et par suite connaître sur quoi il doit insister dans ses explications ultérieures : « le dialogue est toujours maintenu » (***D***) « plus je donne du temps […] à l'expression de mes élèves plus il y a apprentissage »(***E***),

« l'interaction verbale est devenue une habitude » (***G***), « je les écoute, je les comprends » (***H***), « Je leur présente ↑ + l'occasion de s'exprimer librement ↑ » (***P***).

A	*mon interaction verbale avec les apprenants se développe* [Q. (7 : 9-10)]
C	*je crois que ma relation avec mes élèves est bonne* [Q. (9 : 5-6)]
D	*satisfaite de mon rapport avec les élèves. le dialogue est toujours maintenu et je reste assez ouverte aux remarques, aux questions* **,** *des rapports humains qui ont pu être créés avec un grand nombre d'élèves, même ceux réputés difficiles. Même après leur départ de l'école, nous continuons à communiquer.* [Q. (9 : 4-18)]
E	*l'expérience m'a appris que plus je donne du temps et de l'importance au discours et à l'expression de mes élèves, plus il y a apprentissage.* *les discussions que je tiens avec mes élèves et la compréhension de leurs problèmes et de leurs difficultés me rendent plus proche d'eux, ce qui crée toujours cette confiance mutuelle dont on a besoin pour qu'il y ait apprentissage.* [Q. (7 : 21-29)]
F	*satisfaite de la relation que j'ai avec les apprenants et qui m'aide à avoir par la suite de bons résultats* [Q. (9 : 4 -7)]
G	*maintenant cette question [interaction verbale] est devenue une habitude, ou une seconde nature, et cela à force de communiquer avec les apprenants* [Q. (7 : 20-22)]
H	*très Satisfaite de de ma relation avec les apprenants je les écoute, je les comprends, je réponds à leurs besoins. Même en dehors de la classe je suis leur amie, j'écoute leurs problèmes et j'essaie de les résoudre tant que possible.* [Q. (9 : 13-17)]
I	*ma relation avec mes élèves est très bonne je les considère comme mes frères et sœurs et je les traite amicalement* [Q. (7 : 512-14)]
J	*la relation avec les apprenants est toujours bonne, il faut que l'élève aime l'enseignant pour aimer la matière.* [Q. (9 : 8 - 10)]
K	*puisque j'ai un âge qui n'est pas très loin des élèves, ceci m'aide beaucoup. Notre relation n'est pas seulement la relation enseignante/élève mais au contraire ils me considèrent comme une amie et cela facilite beaucoup ma tâche.* [Q. (7 : 24-29)] *très satisfaite de ma relation avec mes élèves, je suis satisfaite non pas seulement sur le plan de notre relation mais parce que leur niveau s'est beaucoup amélioré* [Q. (9 : 4 -7)]
M	*j'arrive à avoir de bons contacts même avec les enfants censés être difficiles ou à problèmes. Je me sens à la fois enseignante, animatrice, psychologue, comédienne.* [Q. (7 : 8-10)]
P	*étant enseignante ↑ + je suis toujours de bonne humeur avec les apprenants ↑ + et j'essaie + toujours de l'être ↓ + j'aime mes élèves ↑ + j'essaie de les comprendre ↑ + de comprendre leurs euh ↑ + problèmes ↑ + leurs souffrances ↑ + pour que nous soyons tous une famille qui pense de la même façon ↑ […] Je leur présente ↑ + l'occasion de s'exprimer librement ↑ + de s'épancher ↑ + de bien de la classe ↓ + je les aide donc je dire leurs problèmes même devant les autres élèves parce qu'on est là tous pour s'entraider ↓ +* [entretien : 119-125] *j'essaie de les comprendre d'être une mère pour eux de les aider d'être plus proche d'eux* [entretien : 5]
Q	*j'insiste surtout sur ↑ + sur mon amour pour eux ↓ +* [entretien : 158]

Tableau 37 : les attitudes et les comportements envers leurs apprenants améliorés volontairement

Le travail de la relation enseignant/apprenants est effectué ainsi pour certains en donnant de la place à l'expression verbale des apprenants (avant l'enseignant était le centre en classe).

L'apprenant est dès lors écouté au lieu d'être celui qui écoute. Ces enseignants ont réalisé que l'apprenant jouait un rôle et participait à son propre apprentissage de la langue.

D'autre part, nous remarquons les différents types de relation qui s'installent entre les enseignants et les apprenants, principalement des relations familiales et amicales : il s'agit «de comprendre leurs problèmes et difficultés » et d'être « proche d'eux » (***E***), d'être un « frère, une sœur » (***I***), une « amie » (***K***), « une mère » (***P***), d'établir de bonne relation avec les apprenants (***F***, ***M***), de leur montrer son « amour pour eux » (***Q***).

Il semble que les enseignants évitent le plus possible le rapport du « maître à disciple » et en adoptant à sa place une relation affective et une relation d'aide.

En classe, le métier a influencé la manière de s'habiller de quelques enseignants. La manière En effet, ***G, M*** ont porté des tenues simples et des « souliers confortables ». Tandis que***, I,*** et ***J***, c'est la langue enseignée, le français, qui les a influencées en plus du métier. Elle a fait que la tenue de ***E*** et de ***J*** sera « élégante », et distinguée car « on dit que les enseignants de français sont toujours élégants ». Il s'agit pour certains d'une « allure » d'enseignant travaillée et prise en compte afin de projeter une image acceptable de soi-même (***B, G, I, J***). (Tableau 35)

Le fait de s'intéresser à la tenue est commun à ces enseignants dans la mesure où il permet de mieux intégrer chacun (tout individu qu'il est) dans la personnalité de l'enseignant (qui est un métier commun). L'image de soi spécifique à chaque enseignant entre le début de la pratique et l'expérience est en rapport avec le contact établi entre les facteurs passés innés et acquis en dehors de la classe et ceux acquis par expérience et en communication permanente avec les apprenants.

B	*je suis parvenue à élaborer […] une tenue professorale personnelle* [Q. 7 : 10-14)]
E	*ma tenue, elle est généralement ordinaire, mais élégante. Je n'y accorde pas une attention particulière, ce n'est pas elle qui va me faire accepter de mes élèves, pourtant, elle n'est guère à négliger.* [Q. (8 : 1-6)]
G	*ma tenue s'est améliorée avec le temps, je porte toujours des souliers confortables.* [Q. (7 : 14-17)] *on s'est familiarisé avec le torchon et la craie* [Q. (7 : 16-17)]
I	*je deviens plus consciente de mon apparence car je crois que c'est une chose primordiale pour chaque enseignant et reflète son fond.* [Q. (7 : 8-11)]
J	*on m'a dit toujours que ma tenue est distinguée d'autres enseignants, on dit que les enseignants de français sont toujours élégants, ils choisissent avec soins leurs habits. avoir une 2ème langue c'est avoir une 2ème civilisation et une nouvelle personnalité* [Q. (7 : 13-19)]
M	*ma tenue n'a pas tellement changée je suis toujours décontractée avec des tenues simples me permettant d'être à l'aise dans ma fonction [Q. (7 : 11-13)]*
N	*la tenue est indispensable à toute acquisition* [Q. (7 : 27)]

Tableau 38: le travail de son apparence professorale

L'image ou la représentation de soi commune à la plupart des enseignants le début de la pratique et après l'expérience se résume comme suit :

Au début de la pratique		**Après l'expérience**
impatient	→	patient
moins de confiance en soi	→	plus de confiance en soi
maîtrise peu la classe	→	maîtrise mieux la classe
voix basse moins variée	→	voix audible malléable et travaillée
plus de distance avec les apprenants	→	plus proche des apprenants

Tableau 39 : la représentation de soi entre le début de la pratique et après l'expérience

Dans la mesure où les changements s'effectuent au cours de l'expérience, nous pouvons souligner le rôle fondamental de l'expérience comme facteur agissant sur les manières d'être de l'enseignant, précisément sur l'usage de la voix et le comportement avec les apprenants.

Leur réussite à créer une ambiance « intime » et « motivante » en classe les a encouragés à continuer dans le métier et à s'y engager.

3.3.3 Entre le rêve « splendide » et la réalité « décevante » : l'enseignant engagé :

Avant de commencer le métier, certains enseignants avaient des ambitions et des représentations concernant la qualité et le niveau des apprenants et la possibilité d'améliorer leur niveau :

E	*je ne voulais que réussir [...] Je voulais vraiment faire quelques chose pour ces pauvres élèves de l'école publique que je voyais tout le temps souffrir de la difficulté du Français, faute de manque d'enseignants spécialisés ayant ce but de faire un vrai changement quant à la situation d français et au niveau des élèves de l'école publique. (à mon époque de début, le français était un privilège)* [Q. (6 : 2 -13)]
G	*j'ai voulu former une génération cultivée avec des têtes « bien faites » [Q. ( )]*
L	*Je m'attendais à changer le monde !* [Q. (6 : 3)]
Q	*Je m'attendais à quelque chose de mieux* [entretien : 47]

Tableau 40 : les ambitions de certains enseignants cibles avant d'entamer l'enseignement

Des expressions employées par l'enseignant ***E*** résume le changement des représentations concernant les aptitudes, ce qu'il imagine qu'il peut faire et entre ce qu'il peut réellement faire selon la situation et le contexte didactique où il est :

Vivre dans le rêve et la possibilité de réaliser des miracles dans l'enseignement d'un côté et devenir plus réaliste et ne faire que « quelque chose de valable » d'un autre côté :

E : *au début il y a surtout le rêve qui domine euh ↑ + on vit on vit dans le rêve de voir après des miracles dans notre métier vraiment des miracles dans notre expérience + après une longue expérience on devient plus réaliste ↓ + on a toujours le rêve mais on finit par s'adapter un peu avec le niveau on ne prétend pas faire des miracles mais on essaie toujours de faire quelque chose de valable ↓ + + [entretien : 169-180]*

L'expérience limite les ambitions de l'enseignant qui demeure quand même angagé dans le sens de donner le mieux, ce qui peut agir positivement sur l'apprentissage des apprenants. Pourtant la déception arrive au premier contact avec les apprenants :

En mettant en relief la qualité de ses apprenants, l'enseignante (***P***) résume un sentiment plus général qui est, selon elle, éprouvé pour toute une génération d'apprenants. Le public d'apprenants auquel elle s'était attendue dans la période scolaire n'était pas celui quelle a retrouvé en début du métier:

*je m'attendais à une génération plus sérieuse ↑ + une génération **PLUS** sérieuse ↑ + une génération qui nous ressemble j'ai été choquée donc par la nouvelle génération ↓ + […] une génération qui ne veut pas travailler ↑ + une génération qui ne lis pas ↑ + qui n'a pas de culture ↑ + euh qui n'a pas donc de connaissance ↑ + qui ne voit pas plus que son nez euh + qui ne veut pas travailler qui veut que tout soit prêt ↓ + voilà qui ne fait pas d'effort comme nous ↓ + [entretien : 58-65]*

Les propos de l'enseignante ***P*** reflètent sa déception « j'ai été choquée ». L'enseignante l'éprouve de manière indirecte :

Ce sentiment est né à partir d'une comparaison entre l'actuel de la pratique didactique et le passé scolaire. En effet, elle a évoqué une ressemblance voulue, ou à laquelle elle s'attendait entre les apprenants actuels et ceux de son temps: « une génération qui nous ressemble », « comme nous ». Cette comparaison, qui sous-tend une ressemblance souhaitée, met en relief que ses représentations sur la manière d'être des apprenants étaient construites depuis la période scolaire.

Notons que la majorité des enseignants cibles ont évoqué cette déception concernant la motivation des apprenants, en parlant de leur pratique actuelle et non pas de celle du début du métier. Un public d'apprenants non sérieux est une source d'insatisfaction[85] pour les enseignants en classe.

Le temps a ici un rôle déterminant dans la constitution des « manières d'être » de quelques enseignants cible :

[85] L'insatisfaction à cause de la qualité des apprenants sera étudiée dans le chapitre suivant.

C	*ça vient avec le temps* ↓ + *vous voyez j'aime enseigner* ↓ *peut être j'ai une une vocation* ↓ + [entretien : 66-67]
E	*après une longue expérience on devient plus réaliste* ↓ + *on a toujours le rêve mais on finit par s'adapter un peu avec le niveau on ne prétend pas faire des miracles mais on essaie toujours de faire quelque chose de valable* ↓ + + [entretien : 169-180]
K	*D'une année à l'autre, le professeur sera capable de remédier à ses fautes, de changer dans sa façon d'enseigner pour qu'il trouve la meilleure façon* [Q. (7 : 20-23)]
N	*Cela subit beaucoup de changements avec l'âge mûr pour aborder à la permanence dans ce métier.* [Q. (7 : 5 -7)]

Tableau 41 : le rôle du temps de l'expérience dans le changement des manières d'être des enseignants.

. En effet, c'est avec le temps que l'enseignante ***C*** a découvert sa vocation pour le métier, que l'enseignant ***E*** est devenue apte à comprendre ses élèves, que l'enseignante ***K*** a pu « remédier » à ses fautes et trouver sa meilleure façon d'enseigner et que ***N*** a « beaucoup » changé pour pouvoir continuer à exercer son métier. Il s'agit donc d'une forte articulation pour certains entre leur passé et leur présent dans la mesure où ils se comparent entre (avant et maintenant), et c'est cette articulation qui a participé à leur pluralité dans le temps, puisqu'ils ont changé au fur et à mesure de rencontrer des contextes différents dans le temps :

L'articulation passé-présent ne prend donc tout son sens que lorsque « passé » (incorporé) et « présent » (contextuel) sont différents et elle revêt une importance particulière lorsque « passé » et « présent » sont eux-mêmes fondamentalement pluriels, hétérogènes. (Bernard Lahire, 2001 : 80)

Le changement est à la fois conscient (puisque déclaré) et contraint (« obligé », « involontairement ») par la situation et le contexte qui changent dans le temps : (le public d'apprenants ne présente pas les mêmes soucis, les mêmes motivations pour la langue, la place de la langue n'est plus la même, le métier est vu d'une autre manière etc.).

Nous pouvons attribuer le fait de choisir de nouvelles stratégies dans les pratiques (vocales, verbales, non verbales etc.) au type de contact expérimenté selon le principe qui dit qu'une action « réussie » est susceptible d'être reprise et effectuée à nouveau si les mêmes conditions se présentent à nouveau et si l'action est maîtrisée :

Dans les interactions sujet-environnement, y compris celles conduisant à l'intégration des données formelles imposées par le monde extérieur, c'est le sujet qui est actif. […] c'est donc l'action qui constitue le principe même de l'intégration de moyens d'action nouveaux, de capacités nouvelles (P. Vayer & C. Roncin 1999 : 66)

Dans la même perspective, R.V. Joule & J.-L Beauvois (1987) et R.V. Joule (1994), l'obtention d'une modification dans les pratiques est souvent facilitée par l'engagement

comportemental des personnes dans des activités liées aux transformations souhaitées. Nous pensons ainsi que le concept d'*engagement comportemental* reflète aussi un aspect relié au concept d'intention comportementale susceptible de réaliser le comportement souhaité quand les circonstances, entourant l'individu, le favorisent.

Au moment de l'entretien ou des rédactions, les enseignants ont révélé leurs sentiments et leur position actuelle comme enseignants de français par rapport à ce qu'ils étaient : (Tableau 42).

A	*Je suis bien dans ma position actuelle, je ne la regrette pas* [Q. (5 :13-14) – *la formation évolutive que je reçois, l'autoformation, plus facile à s'approprier avec la quantité de livres et de documents disponibles, ainsi qu'en présence du matériel informatique efficace à portée de tout le monde* [Q. (9 : 4 -10)]
C	*J'enseigne une matière que j'aime* [Q. (9 :4-5)]
D	*Je n'avais que le « feeling » pour essayer de m'adapter à ces responsabilités que je n'avais pas recherchées.* [Q. (7 :10-13)]
E	*cette satisfaction ne peut jamais venir qu'après ↑ + qu'après un travail ↑ + + un effort qui mérite vraiment d'être nommé ou qualifié de pénible oui notre métier il est il est difficile ↓ +*
G	*J'ai plus d'expérience, je peux connaître l'élève à la première vue, au premier contact* [Q. (7 : 9-12)] *problème de santé au niveau vocal, des maux de gorge* [Q. (9 : 14 -15)] *financièrement, le salaire n'est pas convenable ou à la hauteur du travail effectué* [Q. (10 : 7-10)]
J	*Ma langue devient de plus en plus courante, correcte qui respecte la grammaire à l'oral comme à l'écrit* [Q. (7 : 5-7)] *Satisfaite parce qu'on s'intéresse beaucoup à la formation continuelle des enseignants dans les écoles publiques et privées* [Q. (9 : 4 - 6)]
L	*Je tiens en considération le niveau de mes apprenants et j'ai souvent recours à la langue maternelle pour expliquer une idée compliquée, ou pour plaisanter avec quelques uns.* [Q. (7 : 8-14)]
M	*Je me sens à la fois enseignante, animatrice, psychologue, comédienne* [Q. (7 : 10)]
N	*Les vingt premières années j'étais vraiment satisfait dans ma situation d'enseignement* [Q. (9 : 4-5)] *J'ai appris alors le respect du métier, la responsabilité vis-à-vis de mes devoirs et j'ai eu aussi le plaisir de découvrir, de donner et même le dévouement envers les élèves qui nous sont confiés* [Q. (7 : 15-19)] *Je ne sens pas que je suis très utile en classe* [Q. (9 : 28-29)]
P	*l'expérience professorale m'a énormément marquée et a enrichi donc mon expérience d'enseignante de littérature française ↓ + + je suis plus maîtresse aujourd'hui de ma classe ↑ + plus forte en connaissances ↑ + je possède un style plus fort ↑ + une expérience plus riche même ↓ [entretien 185-188]*
Q	*Très pénible mais moi je l'aime beaucoup* [entretien : 138] *Elle a fait de moi un poète*

Tableau 42: les sentiments et les positions des enseignants cibles actuelles par rapport à ce qu'ils étaient

Nous pouvons dire qu'avec le temps, l'enseignant sera plus « enseignant » de la langue, car il est plus expérimenté et connaît plus son public. Nous pouvons ajouter aussi « l'enseignant expérimenté » et « l'enseignant ajusté » dans le temps de la pratique du métier : Ainsi les enseignants jeunes et non expérimentés devront attendre encore de temps pour changer leur « manière d'être ».

Le changement est aussi particulier que nous ne pouvons pas le généraliser : il faut que l'individu ait la conscience de s'améliorer, une acceptation du nouveau cadre, et une malléabilité dans le fait d'accepter de changer sa manière d'être, et d'adapter ses facultés à la « nouvelle situation ».

Bilan de la troisième partie

L'analyse des questionnaires et des entretiens a mis en relief la place de la voix dans les pratiques didactiques dans la mesure où les enseignants ne s'en rendent compte qu'après l'exercice du métier. La voix perçue n'est pas conscientisée en tant que facteur influent sur la manière de parler quand il s'agit de mémoire ou du souvenir de la période d'apprentissage de la langue.

La voix est par contre au premier plan quand il s'agit de se souvenir des pratiques effectuées depuis le début du métier.

Parmi les facteurs du passé conscientisés nous avons souligné d'abord le facteur biologique affecté par le contexte de la classe où l'intensité de la voix augmente automatiquement (il s'agit d'un héritage socioculturel concernant l'augmentation du volume de la voix en public). Ensuite, nous avons mis en valeur le rôle de l'expérience pratique où la voix varie dans le temps et selon les contextes, elle devient malléable, travaillée, claire, entendue si l'enseignant la travaille bien, et enrhumée, cassée, faible suite à un mauvais usage en situation.

Les autres facteurs (degré de maîtrise du système tonal, attitudes refoulées) ne sont pas conscientisés par les enseignants.

L'analyse a exploré deux phénomènes : le premier est l'importance de la phase de formation et précisément de la formation vocale puisque le début de la pratique du métier a été marqué par des problèmes qui sont essentiellement des problèmes vocaux.

Le second phénomène concerne l'expérience pratique qui fait émerger des intentions de communication qui relèvent de l'habituel et du quotidien et non pas en rapport avec l'action instantanée en situation. Attirer l'attention des apprenants par sa voix est une intention permanente où l'usage de la voix de l'enseignant devient un usage codifié, stratégique, planifié dans la mesure où l'enseignant connaît d'avance quelle intonation convient le mieux pour les accrocher. Ces intentions diffèrent de celles émergées dans le feu de l'interaction verbale.

Il s'agit là d'une habitude qui ne ressemble pas à l'habitude non réflexive (théorie de l'habitus) de P. Bourdieu, mais à l'habitude « réflexive » – selon l'expression de B. Lahire – puisqu'elle est conscientisée :

On a donc toujours affaire à un subtil mélange d'habitudes sensori-motrices et d'habitudes planificatrices ou réflexives, et il est tout aussi absurde de présupposer que les acteurs ne sont jamais stratégiques, intentionnels etc., que de postuler qu'ils le sont tous et toujours (2001 : 258).

L'intention de faire ressortir un fragment du discours, de focaliser une partie du parlé fait aussi partie des intentions habituelles réflexives et stratégiques mais n'a été conscientisée que par deux enseignants. Par conséquent, l'observation et l'enregistrement des cours mettront en valeur les « petits » usages intonatifs utilisés par l'enseignant qui répondent à ses intentions de communications relatives à l'instant de l'interaction, ce qui fait l'objet de la dernière partie du présent mémoire.

Si, au niveau de la perception de la voix, l'apprenant ressent son effet plus qu'il ne perçoit le mécanisme à partir duquel la voix a été produite, nous avons préféré vérifier dans quelle mesure l'intention déclarée d'un enseignant quelconque de motiver ses apprenants est réalisée au moyen de sa voix.

QUATRIEME PARTIE

LA VOIX COMME FACTEUR DE MOTIVATION

Le cas de l'enseignant *N* : analyse de ses points de vues et de ceux de ses apprenants

Les voix ont un pouvoir étrange sur les mots. Une seule intonation sur une syllabe est touchante

Claire France

Autour de toi, Tristan

1. L'intention de motiver : d'une vision générale vers l'étude de cas

Choisir d'étudier un cas particulier revient à des raisons fondamentales qui sont en rapport avec la diversité de stratégies de chacun et à ses caractéristiques et facultés particulières, bref à la position de chacun dans son contexte (la classe de langue).

1.1 Les influences individuelles et contextuelles

1.1.1 Diversités de stratégies selon les caractéristiques de chacun

L'attitude générale des enseignants cibles se résume - au niveau macro - en tant que travail tourné vers eux-mêmes en vue de motiver leurs apprenants. C'étaient des actions multiples et diverses (travail de voix, de méthode, de comportements, d'attitudes etc.), en vue de « changer vers le mieux » leurs pratiques en classe. Or, les stratégies adoptées diffèrent selon les caractéristiques de chacun. Par exemple, l'enseignante ***D*** puisqu'elle n'a pas été formée à l'enseignement, elle adopte une méthode qui lui est particulière qu'elle appelle le « feeling » [Q. (7 : 11)], afin de motiver les apprenants. Si elle essaie de varier son intonation, elle a toujours des problèmes de voix cassée, donc elle ne peut pas trop faire avec sa voix. Le feeling lui permet de sentir si les apprenants veulent changer d'activité ou s'ils sont motivés.

Tandis que l'enseignante ***L*** par exemple a une intonation « claire et audible », elle « accroche les apprenants » par sa voix. Elle a parfois recours à la langue maternelle pour expliquer une idée ou pour plaisanter avec les apprenants. [Q. (7 : 8-12)].

Nous avons remarqué aussi que l'âge des enseignants cibles avait un rôle dans la structuration de la relation enseignant/apprenants: nous pouvons dire que les plus jeunes (***K, H, I***) étaient plus capables de créer une relation amicale mais risquaient de perdre la relation de maître/disciple, tandis qu'il était difficile aux enseignants âgés de réaliser la relation amicale et de jouer le rôle « d'égal à égal » donc d'amener les apprenants à oublier l'image du « Maître » pourvu du pouvoir. C'est pour ce fait qu'ils ont essayé de jouer le rôle du père ou de la mère sur le plan affectif (***P, N***).

Plus encore, les différences apparaissent au fur et à mesure que nous analysons des cas particuliers, comme le dit B. Lahire en critiquant la théorie de l'habitus de P. Bourdieu :

Ce type d'exemple, qui parfois condense ou cumule l'ensemble des propriétés statistiquement les plus attachées à un groupe social, est utile pour illustrer des modèles macrosociologiques. Il peut cependant devenir trompeur et caricatural dès lors qu'il n'a plus le statut d'illustration, mais qu'il est pris pour un cas particulier. Car la réalité sociale incarnée dans chaque acteur singulier est toujours moins lisse et moins simple que cela. (2001 : 26)

A ce stade, le choix d'agir et les stratégies adoptées diffèrent avec la diversité des individus en question. Et la réussite d'une stratégie dépend aussi des caractéristiques de chacun et de sa relation avec son propre public et contexte (la classe). Etre en classe c'est être quelqu'un de particulier, même particulier à soi-même.

1.1.2 La relation enseignant/apprenants comme une relation généralisée

Dans la mesure où la classe présente des différences de positions dans les rôles à jouer (enseigner/apprendre), ainsi que des différences dans la connaissance du code de la communication qui est la langue étrangère (connue plus par l'enseignant que l'apprenant), et, dans la mesure où l'enseignant se trouve « contraint » de trouver des moyens pour maîtriser la classe (car sinon il ne peut pas exercer son métier avec « tranquillité »), la classe s'avère un lieu où l'attitude de l'enseignant vise en premier lieu à « lutter » pour garder sa place, sauver sa « face » et bien mener son travail didactique.

La structure de la classe fait de sorte que la relation entre l'enseignant et ses apprenants soit consacrée et déterminée par les différences hiérarchiques « imposées » si l'on peut dire par les rôles sociaux à jouer (enseigner/apprendre), lesquels rôles s'avèrent inéluctables, dans la mesure où chacun ne naît pas avec des connaissances linguistiques déjà prêtes et où il a besoin de les acquérir par socialisation à travers un autre ou des autres qui sont « plus connaissant » en matière linguistique que lui. Mais il existe autant de relations (enseignant/apprenants) que de contextes ou plutôt de position dans chaque contexte (qualité d'apprenants, situation d'interactions etc.). Pourtant, la forme que prend la relation (enseignant/apprenant) change avec la qualité des apprenants une fois que les deux (l'enseignant et ses apprenants) entrent en interaction. Car les manières d'interagir ne se ressemblent pas entre tous les enseignants et leurs apprenants, et le fait que l'enseignant maîtrise la classe ou non dépend avant tout de ses dispositions personnelles (niveau, compétences, manière de parler, qualité vocale, expériences, manières d'interagir avec les apprenants etc.), et de ses intentions de communication. L'enseignant peut maîtriser sa position en classe selon ses caractéristiques spécifiques : son âge, sa voix, ses connaissances, sa volonté ou non d'agir.

D'autre part, sa position dépend du degré de motivation de ses apprenants (motivation à écouter ce qu'il dit, ou, à apprendre la langue qu'il enseigne), ainsi que des représentations présentes chez les apprenants à propos de l'importance de la langue française et de l'image de l'enseignant.

Pour toutes ces raisons, le recours à l'étude de cas s'avère pour nous à la fois un besoin et une évidence.

1.2 La position de l'enseignant *N* à l'intérieur de sa classe

L'enseignant ***N*** est l'un des enseignants qui ont rempli le questionnaire en 2005[86]. Il a été choisi parce qu'il a été enregistré en 2003[87] en donnant son cours en classe. Nous avons repris le même enregistrement dans la présente recherche afin d'analyser son comportement vocal en situation (dans la dernière partie du mémoire). Il a de même répondu à nos questions en 2003 (sous forme de questionnaire), et ses réponses constituent dans la présente recherche une matière de comparaison avec ses propos déclarées en 2005. Les questions prises en compte sont celles qui portaient sur sa position en tant qu'enseignant de langue française dans le lieu-classe, et sur les stratégies qu'il adoptait en vue de motiver ses apprenants. La position de l'enseignant ***N*** à l'intérieur de sa classe est déterminée par la qualité du public d'apprenants à qui il communique la langue étrangère.

1.2.1 L'âge et la qualité des apprenants : un facteur déterminant la relation enseignant/apprenants

L'enseignant ***N*** est beaucoup plus âgé que ses apprenants, et parle beaucoup mieux qu'eux le français. Ceux-ci sont des adolescents.

Les apprenants cibles sont des adolescents âgés de 15 à 18 ans. Ce sont les apprenants de l'enseignant ***N*** interrogés en 2003 puis en 2005. Il s'agit du même niveau académique mais dans deux périodes différentes. Donc ce ne sont pas les mêmes apprenants. Ceci permet de déceler le degré de leur motivation pour l'apprentissage du français, comment ils considèrent leur enseignant de français, leurs représentations sur la langue française.

Apprendre une langue, peu ou non connue à l'âge adolescent, pourrait engendrer des problèmes affectifs que nous tenterons d'expliciter à travers la psychanalyse.

[86] Période de notre préparation du doctorat.
[87] Période de notre préparation du DEA.

Le psychanalyste R. Cahn (1998 :186) a fait remarquer les caractéristiques propres à la période de l'adolescence : « d'une part d'être particulièrement sensible aux influences de l'environnement, et d'autre part de correspondre à un certain moment conclusif du processus de subjectivation » C'est bien cette sensibilité, évoquée par R. Cahn, que les apprenants en 2003 ont manifesté face à l'influence du comportement affectif de l'enseignant, rendue par sa voix, sa manière d'expliquer et de se soucier d'eux.

En outre, cette période (l'adolescence) se présente comme une phase de « transformations, de mutation, de passage » (1998 :10) aussi bien au niveau psychique que physiologique. C'est une phase « d'équilibre instable » qui fait déclencher « les angoisses identitaires » (1998 :193). L'adolescent cherche donc à se réaliser, à se mettre en valeur. Parler, donner son point de vue, agir par sa voix sont pour lui des besoins pour réaliser son identité et sa « subjectivation ». R. Cahn a souligné ce point en affirmant la nécessité de l'existence « des moyens de communication, notamment verbale, à la fois efficaces et socialement acceptables pour exprimer, pour soi et pour les autres, ses sentiments, ses désirs, ses conflits, ses pensées […] ».

Le manque de ces moyens rendait difficile le processus de subjectivation au niveau du mouvement vers l'indépendance. » (1998 :190). Il ressort que le risque de ne pas accéder à ces moyens verbaux - risque probable dans une classe de langue étrangère - pourrait bien faire surgir le sentiment de l'impasse dans ses capacités d'autonomisation et de créativité, à savoir les « angoisses identitaires » pour reprendre l'expression de R. Cahn.

Le décalage au niveau de l'âge et de la parole en langue étrangère reflète un décalage sur le plan des manières communicationnelles et sur le plan des besoins chez les deux partenaires de l'interaction (l'enseignant d'une part, et les apprenants de l'autre part).

Pour éclaircir ce point, nous prenons un trait présent chez l'enseignant ***N***, sa voix. Le comportement vocal de l'enseignant ***N*** a été étudié en 2003 (dans notre mémoire de DEA) en tant que facteur influent les attitudes et la motivation des apprenants adolescents en classe. Nous reprenons cette étude ici pour mettre en valeur le risque de perdre la position de dominant à travers un usage de la voix non adapté aux besoins des apprenants adolescents.

En effet, avec l'âge, la voix devient de plus en plus grave (le cas de l'enseignant ***N***), et ce fait pourra lui conférer une certaine autorité sans qu'il y pense nécessairement.

Prendre en compte l'impact de sa voix sur son public l'amènera à ajuster sa manière de projeter sa voix. D'autre part, l'âge des apprenants, leurs besoins au niveau cognitif (lexique français, parler en français etc.) et affectif (sentir que l'enseignant se soucie d'eux,

écouter une voix « non agressive » par exemple), est un facteur qui influe, si l'enseignant en prend compte, sur ses manières d'agir en classe.

1.2.2 Les apprenants adolescents face à leur enseignant

Dans une classe de langue étrangère, l'expression verbale de l'apprenant adolescent serait beaucoup plus « étouffée » que « libérée » par le comportement vocal de l'enseignant quand ce dernier tente consciemment ou non, de manifester son « emprise » sur la classe. Désiré ou voulu, le « pouvoir » de l'enseignant ***N*** est incarné par le ton grave de sa voix (puisqu'il est âgé), le rythme rapide avec lequel il prend et donne la parole (comme nous l'avons remarqué dans l'analyse des séquences enregistrées et transcrites), l'intensité et la durée selon lesquelles il procède dans son discours.

C. Kramsch (1984 :60) a souligné la relation entre prédominance d'un tour de parole et comportement vocal, précisément « *intensité et timbre de voix* », « *durée du tour* » et *« moment de l'intervention »*.

Ne pas connaître le code linguistique de la langue cible, alors que l'enseignant le connaît, est un obstacle chez l'apprenant à la réalisation de son identité. De plus, être confronté au « poids » de la voix de l'enseignant pourrait être un autre obstacle, associé à la sensibilité excessive de l'apprenant dans la période de l'adolescence et à la tendance de montrer, dans le cas où il s'agit d'un garçon, le changement qui a eu lieu dans sa voix. Ce changement physiologique propre à cette phase de développement accroît cette aspiration de l'adolescent à se réaliser vocalement ; aspiration à laquelle une voix plus « forte », plus « touchante » de l'enseignant ferait obstacle.

A. Freud (citée par V. François 1994 :237) a souligné que l'agressivité d'un adolescent est un mécanisme de défense pour maîtriser son angoisse. Cependant, face à la «force » rendue par la voix de son enseignant, l'apprenant adolescent pourrait avoir d'autres réactions : garder le silence et se taire.

Le silence « dit » beaucoup sur l'attitude d'un apprenant adolescent mais en même temps ne nous rassure pas sur sa vraie « révélation ». Sur le plan affectif, nous ne pourrons pas être sûr, s'il écoute attentivement, s'il est satisfait de ce qu'il entend, s'il a peur de participer et répondre à une question pour ne pas commettre des fautes et par la suite faire apparaître sa faiblesse linguistique, ou plus encore s'il a peur de l'intonation que va prendre l'enseignant s'il commet des fautes. « *Je n'aime pas être grondé devant mes camarades* » était une des réponses que nous avons eue à plusieurs reprises à la question posée en 2003 et

qui est la suivante : « *Dites pourquoi il arrive que vous ne répondiez pas aux questions posées par votre enseignant.* » « Etre grondé » reflète, à la fois, l'intonation « blessante » que l'enseignant prend à la suite d'une réponse fausse d'un apprenant et la sensibilité de l'apprenant soucieux dans cette période d'adolescence à montrer qu'il est « capable »

Des rapports de force s'établissent donc entre l'enseignant et les apprenants adolescents au niveau verbal et vocal. Réussir la communication verbale en langue étrangère nécessite une négociation des rapports de forces au niveau vocal.

L'âge des apprenants auxquels l'enseignant ***N*** enseigne le français, influe ainsi sur sa position en classe, car l'adolescence est une période de besoin de s'affirmer, de montrer qu'on est capable. De telle manière l'enseignant ***N*** risque d'être dominé par la « force » réagissant influente de la nature et de la qualité de son public d'apprenants.

L'aptitude à manipuler ces rapports de forces semble prendre priorité sur l'aptitude à négocier le sens du thème même de son discours en classe. Mais qui est censé négocier ces rapports, l'enseignant ou l'apprenant? Si nous prenons en compte la pédagogie moderne qui prône un mouvement de l'enseignant vers l'apprenant par opposition à la pédagogie traditionnelle où il s'agissait d'un mouvement de l'apprenant vers l'enseignant, c'est à l'enseignant de savoir manipuler sa voix, utiliser son « diapason » afin d'établir un équilibre, un certain « accordage affectif » dans son interaction vocale en classe […] Mais dans quelle mesure l'enseignant ***N*** voulait agir et dans quelle mesure serait il capable de négocier ces rapports de forces ?

1.3 La « modestie » : un mouvement de l'enseignant *N* vers ses apprenants

L'enseignant ***N*** a évoqué dans le questionnaire écrit une situation d'enseignement « difficile » surtout durant les dix dernières années de son enseignement en comparaison avec les vingt premières années, période de l'ancien programme qu'il préfère à celui du Nouveau programme (introduit dans les dix dernière années) :

Le programme libanais a subi beaucoup de transformations dues aux transformations qui ont eu lieu en France. Le pas[88] *a mutilé l'enseignement au Liban car les gens à qui l'on a confié le changement du programme n'ont pas respecté le fond mais la forme. […] sans créer aucune harmonie entre les différentes classes ou respecter ce que peut acquérir un apprenant libanais.* [Q. (9 : 8-20)]

[88] L'enseignant voulait dire par le mot « pas », l'action effectuée et qui est le fait de changer le programme libanais selon le programme français.

La difficulté ressentie se situe essentiellement au niveau de la distance qui s'accroît entre lui (enseignant) et ses apprenants suite à plusieurs facteurs : le Nouveau programme, et l'anglais, la technologie etc. :

L'anglais, l'ordinateur, la vie devenue plus rapide créent cet écart entre l'enseignant et l'apprenant libanais. [Q. (9 : 30-32)]

Et la difficulté est liée ainsi, selon lui, à des facteurs non motivants pour les apprenants (manuel compliqué, programme surchargé non adapté au niveau et au besoin des apprenants, matériels pédagogiques absents, coefficient, etc.).

1.3.1 Comment l'enseignant *N* considère ses apprenants ?

En comparant les propos de l'enseignant ***N*** entre 2003 et 2005 nous remarquons que ses points de vue sur lui-même décrivaient de plus en plus un « être » qui essayait toujours de faire un « pas » vers son public d'apprenants afin de les motiver à participer et à l'écouter car ses apprenants « s'éloignaient » de plus en plus de lui et de la langue qu'il enseignait.

L'enseignant ***N*** ne parlait de lui-même qu'en évoquant son public d'apprenants. C'est comme si son agir dans le lieu classe ne pouvait s'effectuer qu'en prenant en compte la qualité (niveau cognitif, attitudes etc.) de ses apprenants.

En 2003[89], le niveau des apprenants n'entraînait pas un enseignement « facile » de la langue : 70 % des apprenants parlaient en arabe (leur langue maternelle) en intervenant verbalement; le programme du manuel scolaire était selon lui suffisant mais n'assurait pas aux apprenants les compétences désirées surtout celles qui concernaient l'expression en langue française, c'est que la formation primaire est à son avis la plus importante :

Ils ne participaient pas à cause de leur faiblesse due à leur apprentissage dans le cycle primaire (Annexe 3 question n° 12)

En 2005, l'enseignant ***N*** présente les raisons de son agir dans ses pratiques didactiques en classe suite à plusieurs facteurs à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe qui contribuaient à changer sa manière d'être enseignant de français en classe à travers le temps. La qualité de ses apprenants (affectée, selon lui, par un « mauvais » programme et une « mauvaise » politique pédagogique) est un facteur essentiel qui détermine sa manière d'être (sur tous les plans verbal, non verbal, vocal, attitudes, comportement etc.) en classe.

[89] Voir le questionnaire destiné à l'enseignant ***N*** en 2003 dans l'annexe.

Rappelons encore qu'il a dit que dans les vingt premières années, il se sentait bien dans sa classe, et que dans les dix dernières années jusqu'à présent, il ne se sent plus « utile » en classe :

- *Les vingt premières années j'étais vraiment satisfait dans ma situation d'enseignement.* [Q. (9 : 4-5)]
- *(Aujourd'hui) je ne sens pas que je suis très utile en classe.* [Q. (9 : 28-29)]

Ainsi, le sentiment de satisfaction est rendu par des apprenants intéressés, respectueux, suite au rôle assigné à l'enseignant de français dans la première période (les vingt premières années). Alors que l'insatisfaction de l'enseignant dans la seconde période (les dix dernières années), est imputée à une génération d'apprenants non intéressés à la langue.

Or, les apprenants dans la première période diffèrent, selon lui, de ceux de la seconde période (qui date de 1995-2005) par leur motivation à l'apprentissage de la langue qui est grande dans la première et faible dans la seconde. L'enseignant comme individu est toujours le même (en chair), mais ce sont les facteurs qui sont intervenus au cours du temps comme la concurrence de l'anglais, le Nouveau Programme, la place de moins en moins donnée à l'enseignant de la langue française, ont agi négativement sur les attitudes et les représentations des apprenants, selon l'enseignant ***N***.

A ce stade, l'enseignant ***N*** parle d'un statut d'enseignant « satisfaisant » dans les vingt premières années de sa carrière (qui date de 1975-1995) période de l'ancien programme et période « non technologique », et « non satisfaisante» dans les dix dernières années de son métier.

Ainsi, devant ces difficultés, nous pouvons dire que l'enseignant ***N*** ne se considérait pas (en 2003 et en 2005) satisfait dans son métier, il faisait des efforts personnels pour remédier à la situation imposée à lui et afin de « corriger » sa position d'enseignant.

1.3.2 L'enseignant *N* décrit ses propres actions pour accrocher les apprenants

C'est parce que ses apprenants (en 2003) étaient faibles en langue française, et, indifférents à l'apprentissage de la langue, qu'il se servait de plusieurs outils afin de les accrocher :

- *« le tableau*
- *marcher entre les rangées*
- *baisser la voix et (parfois) hausser la voix*
- *poser des questions, les faire participer à l'idée qui est en question*. »

Plus encore, faire intervenir les apprenants se faisait :

- *en posant des questions*
- *en laissant une pause de silence après chaque idée*
- *selon leur regard et leur attitude* (Annexe 3 : question n°14)

Cette situation d'insatisfaction et de fatigue dues essentiellement au fait que l'enseignant ***N*** se trouvait seul pour faire face à des facteurs extérieurs à lui (comme les apprenants mal formés et non motivés, le manuel non adapté), l'emmenait – à lancer à la fin des solutions qui pourraient motiver les apprenants :

- *faire sentir l'apprenant à un âge donné du profit qu'il pourrait tirer d'une langue étrangère*
- *une bonne formation c'est créer tout d'abord des objectifs lesquels puissent motiver l'apprenant*
- *pour une bonne formation, il faut avant tout un bon formateur* (Annexe 3 : question n° 17)

D'après l'enseignant ***N***, il faut en même temps travailler sur les représentations des apprenants de sorte que la langue étrangère qu'ils étudient à l'école soit importante à leurs yeux, et sur les programmes du manuel en créant des objectifs motivants, et enfin sur la qualité du formateur c'est-à-dire de l'enseignant lui-même.

En 2005, les propos de l'enseignant ***N*** révélaient les mêmes stratégies et les mêmes angoisses mais avec plus de détails concernant les apprenants de moins en moins motivés et de plus en plus faibles en français : selon lui, le programme est toujours l'une des causes qui ont affecté le niveau et la motivation des apprenants : « *les gens à qui l'on a confié le changement du programme n'ont pas respecté le fond mais la forme. […] sans créer aucune harmonie entre les différentes classes ou respecter ce que peut acquérir un apprenant libanais* ». [Q. (9 : 8-20)]. De plus, la période technologique et la langue anglaise attirent l'attention des apprenants adolescents dans leur milieu socioculturel en dehors de l'a classe : « *L'anglais, l'ordinateur, la vie devenue plus rapide créent cet écart entre l'enseignant et l'apprenant libanais* ». [Q. (9 : 30-32)]

Notons que la méthodologie d'enseignement des enseignants cibles a changé avec l'arrivage du Nouveau Programme qui a prôné la participation de l'apprenant à son propre apprentissage (en interagissant verbalement en classe), et qui a imposé par là une coupure avec l'ancienne méthodologie où c'était l'enseignant qui « donnait » les informations et les

connaissances à l'apprenant. Il a introduit aussi des notions nouvelles comme les objectifs et les compétences.

Les influences des événements qui ont eu lieu depuis l'an 1995 (le changement de programme, l'anglais, la technologie, l'Internet etc.) ont divisé l'expérience de l'enseignant ***N*** (trente ans) en deux phases où chacune s'est traduite par un sentiment, une attitude particulière : être inutile.

Mais socialement, le même corps passe par des états différents et est fatalement porteur de schèmes d'action ou d'habitudes hétérogènes et même contradictoires. B. Lahire (2001 : 34)

L'enseignant ***N*** a enfin réalisé qu'il est censé agir pour motiver ses apprenants :

- *J'ai commencé alors à travailler sur ce que je dois être en classe et à l'extérieur aussi* [Q. (7 : 7-9)]
- *Je n'acceptais jamais d'être en classe avant d'être prêt à tout savoir sinon j'avais beaucoup peur que je sois dans une situation difficile devant mes élèves qui pourraient parfois me poser des questions auxquelles peut-être j'avais des réponses imprécises ou indécises* [Q. (7 : 9-14)]

Outre que ce qu'il a dit en détail en 2003, sa manière d'agir se fait essentiellement sur le plan vocal en vue d'accrocher l'attention. A la question : pour quelles raisons vous vous trouvez entraîné à parler beaucoup plus vite ou plus lentement que d'habitude ?, l'enseignant ***N*** a répondu de la manière suivante : *La seule raison est que les élèves d'aujourd'hui ont perdu l'habitude de s'occuper à une langue étrangère surtout quand ils n'ont que six périodes par semaine* […] (Annexe 3 question n° 7).

En 2005, il était conscient du rôle motivant de sa voix :

« *C'est à la voix d'être douce, de porter le message et de le transmettre. Elle peut de même changer pour parfois attirer l'attention soit pour aider les élèves à rester en contact avec l'enseignant.* [Q. (7 : 20-26)] », mais aussi en vue de maîtriser la classe : *« par sa voix, par le regard on peut aisément être maître de sa classe.* [Q. (7 : 5-7)]. C'est ensuite un agir non verbal (regard, déplacement, gestes), verbal et attitudinal[90].

Le mouvement de l'enseignant ***N*** vers ses apprenants s'est traduit ainsi par un changement de conduites verbales (parler moins ou plus que d'habitudes), vocal (parler plus lentement, ou plus rapidement, plus haut ou plus bas, accentuer, focaliser), adopter des stratégies qui ont pour objectif primordial celui de ramener les apprenants vers lui-même, les

[90] Revoir la partie précédente pp. 271-280.

attirer vers ce qu'il dit. C'est donc un agir contraint mais conscient qui a un but didactique essentiel celui de motiver, c'est « un agir provoqué » pour « agir sur ».

De cette manière le rapport maître/disciple a changé dans la mesure où le « Maître » avec un grand « M » comme position hiérarchique devient plus un « maître » avec un petit « m » par un mouvement de l'enseignant vers l'apprenant, donc par une « modestie » de position imposée par le champ. Ainsi, le rapport maître/disciple dans la forme, devient dans le fond, une relation d'aide, une adaptation à chaque situation d'enseignement, un regard tourné vers soi en tant qu'enseignant (au niveau de rôle social), en tant que sauveur (au niveau de l'aide à offrir aux apprenants « faibles du point de vu linguistique) et en tant que séducteur-affectif (au niveau de l'affection et de l'attirance que l'enseignant tient à montrer aux apprenants). Il a réalisé l'importance du travail sur lui-même, sur son profil d'enseignant, sur l'image de soi qu'il devrait montrer à ses apprenants afin de faire face aux influences extérieures Il s'agit donc d'une conscience « imposée » par le champ de la classe), par une situation donnée (programme inadapté et public non motivé), par une position non souhaitée (être non respecté, non écouté), une conscience qui demande de lui – pour maintenir sa position de dominant - de « faire plus » qu'il le faisait auparavant..

C'est cette « modestie » imposée par le contexte de la classe (public, programme, manuel) qui, enfin, rend la mission didactique plus exigeante du côté de l'enseignant qui se voit contraint de s'adapter à chaque situation, et beaucoup moins exigeante du côté de l'apprenant. Dès lors, « lutter » pour garder la position de « dominant » ne se comprend pas selon l'exercice du pouvoir « sans tolérance » (le pouvoir d'être enseignant), mais selon un agir particulier ayant pour but celui de parvenir à motiver ses apprenants. Agir pour motiver est le seul moyen qui allait « sauver » la position de l'enseignant ***N*** en tant qu'enseignant de français plus aimé que respecté ou plutôt en tant qu'enseignant de français respecté plus parce qu'il est aimé que parce qu'il est « enseignant ».

1.3.3 La nécessité d'interroger les apprenants sur leur motivation

La réussite de la pratique de l'enseignant ***N*** représentée par l'adoption de stratégies (essentiellement vocales en classe) en vue de « motiver ses apprenants», dépend avant tout de sa conscience de la nécessité d'agir de telle ou telle manière, et en même temps, de sa capacité à agir de telle ou telle façon. Car « motiver » quelqu'un exige l'usage « adéquat » de ses facultés (comportementales, verbales, surtout vocales, non verbales etc.) tout en prenant compte des besoins et des dispositions des apprenants et de leurs réactions positives en retour, bien entendu. En fin de compte, l'action de l'enseignant ***N*** en classe est déterminée en grande

partie par ce qu'il conçoit lui-même comme influences ou facteurs extérieurs ou intérieurs agissant et non pas à la réalité en tant que telle. A ce stade, nous pouvons croire à l'inutilité de connaître les attitudes et les représentations des apprenants puisque l'enseignant n'agit qu'à travers ses propres représentations et non pas à travers celles des apprenants. Et s'il parle ou produit sa voix d'une certaine manière dans le but de les motiver, ce n'est que suite à ses propres représentations du besoin d'écoute de ses apprenants, c'est-à-dire selon ce qu'il considère ou non que ses apprenants ont besoin de telle production vocale pour être accrochés ou non. Mais nous pouvons au même titre penser que les comportements et les attitudes observables des apprenants sont en partie remarqués par l'enseignant qui agit soit pour les favoriser soit pour les changer vers le mieux (comme les amener à mieux écouter ce qu'il dit, à participer plus, à l'aimer lui-même etc.) et en d'autre partie qu'ils sont cachés et non remarqués par lui.

Ainsi, dans la mesure où les apprenants constituent l'un des facteurs influençant l'agir de leur enseignant en classe, il s'avère essentiel de connaître en réalité leurs attitudes et représentations vis-à-vis de la langue française (en tant que matière ou langue) et vis-à-vis de leur enseignant ***N*** afin de savoir si ce dernier a réussi ou non à les motiver et à donner une meilleure image de lui-même (adaptée, ajusté, convenable) sur tous les plans précisément sur le plan vocal.

1.3.4 Le questionnaire destiné aux apprenants de l'enseignant *N*

Choisir de recueillir des informations auprès des apprenants de l'enseignant ***N*** était pour nous une méthode indispensable dans la mesure où elle permet de considérer les points de vue réciproques de l'enseignant et de ses apprenants. Ceci permettra de confronter la perception qu'ont les apprenants de leur enseignant (personnalité, voix, comportement) et de la langue qu'il enseigne d'un côté, à la perception que l'enseignant a de ses apprenants et de lui-même. Pour ce fait nous avons opté pour la méthode du questionnaire dont la forme ne ressemble pas à celle du questionnaire destiné aux enseignants, au contraire elle est simple et renferme des petites questions fermées et semi-ouvertes (Annexe 6). Compte tenu de la difficulté rencontrée par la majorité des apprenants cibles à s'exprimer en français nous avons choisi que les questions du questionnaire soient écrites dans leur langue maternelle. Cette stratégie permet d'obtenir des réponses pertinentes car ce que nous cherchons à explorer ce sont des attitudes et des représentations, donc des informations qui relèvent du subjectif de chaque apprenant. Ainsi le fait que les apprenants s'expriment en leur langue maternelle permet de mieux recueillir leurs opinions et leurs attitudes.

2. L'enseignant (N) a-t-il réussi à motiver ses apprenants?

Les apprenants de l'enseignant ***N*** ont été interrogés en 2003 et en 2005 afin de mesurer le degré de réussite de l'enseignant ***N*** à les attirer et à les accrocher à sa personne comme à la langue qu'il enseigne.

2.1 Les points de vue des apprenants sur la langue étrangère

En 2003, les réponses des apprenants à une question concernant les sentiments éprouvés et l'attitude pendant la séance de français, révélaient une attitude positive, et une grande motivation à l'intérieur de la classe. Le questionnement en 2005 cherchait aussi à retirer des attitudes mais la démarche de questionnement était plus stratégique et détaillée.

Les questions sont divisées en deux types : celles qui cherchent à savoir les raisons des attitudes positives ou négatives vis-à-vis de la langue française à l'intérieur de la classe (notamment le rôle de « l'image reçue » de l'enseignant ***N***), et celles qui se rapportent à la langue étrangère écoutée à volonté en dehors de la classe, bien entendu, parmi les langues présentes dans leur milieu socioculturel précisément à la télévision, à la radio, et lors de l'usage de l'ordinateur (clavier anglais ou français, ou arabe). La comparaison entre les réponses aux deux types de questions permet de déceler les principales influences qui ont donné forme aux attitudes des apprenants vis-à-vis de la langue française.

2.1.1 La langue étrangère préférée par les apprenants : le français?

Il s'agit de neuf apprenants[91] dont l'âge varie entre 14 et 17 ans. Ils sont surnommés (**A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9**) en classe de EB9 (3ème), dont un seul garçon (**A1**). Le nombre de filles par rapport aux garçons est dans une certaine mesure révélateur d'une mentalité présente chez les parents (le français est plus une langue qui attire le sexe féminin[92]).

[91] Le nombre des apprenants de l'enseignant ***N*** (même niveau académique) du français en 2005 (période de diffusion des questionnaires aux apprenants pour le mémoire de doctorat) a beaucoup diminué en le comparant avec celui en 2003 (période de diffusion des questionnaires pour le mémoire de DEA). De 22 apprenants en 2003 à 9 apprenants en 2005, cette diminution révèle le recours de plus en plus grand des apprenants à l'apprentissage de l'anglais (18 apprenants dans la section de l'anglais).

[92] En comparant avec la classe d'anglais, le nombre de garçons est supérieur à celui des filles. Cette constatation reste une remarque et non pas un résultat. Mais elle permet de penser à des recherches nouvelles sur la relation entre langue apprise et le sexe (masculin ou féminin) de celui qui l'apprend. En d'autres termes, de chercher dans quelle mesure une langue étrangère révèle une image masculine ou féminine dans la mentalité des gens, et dans quelle mesure ces représentations affectent les opinions des parents qui choisissent de faire apprendre à leurs enfants une langue étrangère plutôt que d'une autre.

Notons premièrement que les apprenants ont préféré répondre en arabe. Nous avons préparé des questionnaires dans les deux langues (arabe et française)[93].

En ce qui concerne la langue étrangère préférée (que ce soit en dehors ou à l'intérieur de la classe), il s'agit du français pour (**A1, A3, A5, A6, A8**) et de l'anglais pour (**A4, A7, A9**) l'anglais. Par contre, **A2** préfère l'allemand :

Les raisons de préférence ou non de l'apprentissage de la langue étrangère préférée sont en rapport d'abord avec les représentations de chacun qui diffèrent avec la différence de chacun et avec la différence de la langue. Par exemple concernant la langue française : c'est une belle langue (**A1**), elle forme la personnalité et aide à communiquer (**A8**),

A1	car c'est la langue la plus belle
A8	car elle contribue à la formation de la personnalité et à apprendre comment communiquer avec les autres

Tableau 43 : les représentations sur la langue comme raisons de préférence de la langue étrangère

Tandis que l'anglais est pour **A4**, **A7 et A9** une langue « célèbre » et davantage demandée dans le monde :

A4	car elle est plus célèbre et plus utilisée dans plusieurs domaines
A7	car c'est la langue la plus répandue dans le monde et c'est la langue de l'époque actuelle
A9	car elle est très demandée dans le pays du monde mais le français non

Tableau 44 : les représentations comme raisons de préférences de l'anglais comme langue étrangère

Ensuite la préférence est en rapport avec des besoins personnels comme le fait de voyager en France (**A6**), de devenir une « forte » enseignante comme l'enseignant ***N*** **(A5)**. Ou plus encore, d'être comme les autres membres de la famille en apprenant l'allemand (**A2**) :

A2	car toute la famille parle allemand sauf moi
A5	pour devenir une « forte » enseignante comme M. Antoine (l'enseignant ***N***)
A6	car le rêve de ma vie est de voyager en France

Tableau 3: le besoin d'accéder à la classe dominante comme raison de préférence de la langue étrangère

[93] Dans l'annexe, vous trouvez les questionnaires dans les deux langues (français et arabe). Nous avons traduit les réponses des apprenants en français.

Le besoin paraît essentiellement un besoin d'accéder à une position dominante en imitant une autre personne, ou un groupe, ou bien en devenant un membre du groupe dominant. C'est pour ce fait que l'enseignant ***N*** est qualifié de « fort » quand il parle français. Parler français semble garantir le fait de devenir fort comme lui (**A5**). Et visiter la France signifie être parmi une classe dominante, ce qui nécessite l'apprentissage du français. Enfin, pour **A2**, il s'agit d'un besoin d'apprendre l'allemand afin de se sentir important en faisant partie et en s'homogénéisant avec le groupe (sa famille). Ainsi, l'allemand pour **A2** est devenu une langue préférée car parlée par sa famille et écoutée dans son milieu le plus proche (la famille). C'est une langue « dominante » pour **A2**, et c'est un cas particulier en rapport avec la particularité de sa situation familiale.

Ainsi la langue étrangère préférée diffère avec la différence des représentations de chacun de la langue « dominante » à ses yeux et avec les besoins de chacun, dans des lieux et situations particulières. Ce qui veut dire que les

s de la langue préférée sont construites par socialisation, par contact avec des lieux et des personnes qui assignent une importance considérable ou non à la langue.

Que l'anglais soit préféré par des apprenants qui apprennent le français depuis les petites classes renseigne sur le fait que l'anglais commence à « prendre la place du français ». Ce fait croise les propos de l'enseignant *N* : *« L'anglais, l'ordinateur, la vie devenue plus rapide créent cet écart entre l'enseignant et l'apprenant libanais.* [Q. (9 : 30-32)] ». La relation enseignant/apprenant est donc aussi affectée par des influences extérieures (comme l'anglais).

2.1.2 Les attitudes des apprenants vis-à-vis de la langue française apprise en classe

La langue française apprise dans la classe, est aimée par sept apprenants (**A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8**). **A7** préfère l'anglais, **A9** déteste le français. Les raisons des attitudes positives ou négatives vis-à-vis de la langue française sont diverses. L'attitude positive vis-à-vis de la langue apprise en classe se rapporte pour (**A1, A4**, **A5, A6**) uniquement à leur enseignant (l'enseignant ***N***), et pour **A3** à la fois au professeur et à la langue en elle-même, et enfin pour **A2 et A8** à la langue en elle-même. **A7** préfère l'anglais car le français n'a plus sa place dans le monde.

A1	j'aime le professeur (mais) la langue est un peu difficile
A2	j'aime la langue en elle même
A3	j'aime le professeur et la langue en elle même
A4	j'aime le professeur
A5	j'aime le professeur
A6	j'aime le professeur
A7	je l'aime mais je préfère l'anglais, elle n'a plus sa place qu'elle avait autrefois, elle n'est plus aussi importante qu'avant
A8	la langue en elle-même car elle nous permet d'exprimer nos pensées avec liberté
A9	je n'aime pas la langue elle-même à cause du prof et car elle n'est pas demandée dans toutes les régions

Tableau 45: les raisons des attitudes positives et négatives vis-à-vis de la langue apprise en classe.

Alors que l'attitude négative de **A9** revient à la fois à son prof et au fait qu' « elle n'est plus demandée dans toutes les régions ».

Nous constatons ainsi que c'est l'enseignant ***N*** qui a réussi à motiver (**A1, A4, A5, A6**) à aimer la langue française qu'il enseigne en classe. Alors que pour **A2, A3, et A8**, il s'agit en même temps d'influences extérieures au champ classe et à l'enseignant. Il suffit de comparer la langue qu'ils écoutent à l'intérieur de la classe avec celle écoutée à l'extérieur de la classe (que ce soit à la radio ou à la télévision ou celle qui se trouve dans les logiciels informatiques), pour savoir le poids dominant de l'une ou de l'autre (Tableau 46)

Ainsi, si **A2, A3, et A8** aiment la langue française pour elle-même, **A5** et **A6** aiment le français grâce à leur enseignant. Ces apprenants écoutent la langue en dehors de la classe. Nous pouvons dire qu'aimer la langue pour elle-même est en rapport en même temps avec ce qu'ils écoutent en classe (à travers leur enseignant) et à son extérieur (les chansons françaises, les chaînes françaises). Pour **A5** et **A6**, nous pouvons facilement déduire dire que l'enseignant - comme motif de l'attitude positive envers la langue - a réussi à les attirer à la langue en dehors du champ de la classe, car il est, selon eux, le seul facteur qui les a attirés vers la langue française.

As[94]	LE écoutée à la radio	LE écoutée à la télé	LE dans l'usage informatique
1	l'anglais	l'anglais	l'anglais
2	le français et l'anglais	l'anglais	le français
3	le français et l'anglais	le français et l'anglais	le français
4	l'anglais	l'anglais	L'anglais
5	le français	le français	le français
6	le français	le français	l'anglais
7	l'anglais	l'anglais	l'anglais
8	l'anglais et le français	l'anglais	l'anglais car présent à la maison
9	je n'aime pas les chansons	je n'aime pas les chansons	l'anglais

Tableau 46 : la langue étrangère rencontrée en dehors de la classe.

D'autre part**, A1, A4,** et **A7**, bien que leur attitude positive envers la langue soit favorisée par leur professeur, ils n'écoutent que l'anglais (comme langue étrangère) en dehors de la classe. La préférence de l'anglais est en rapport avec leur représentation de l'anglais (langue facile, langue plus répandue et plus importante), en comparaison avec le français « elle est une langue difficile (**A1**), « je l'aime mais je préfère l'anglais (**A7**) ». De telle manière, l'enseignant ***N*** n'a pas eu d'influences « positives suffisantes » sur ces trois apprenants, ou mieux encore, le milieu socioculturel « étroit » de ces apprenants (famille, connaissance, activités etc.) assigne une plus grande importance à l'anglais en comparaison avec les propos des autres apprenants. L'anglais a conquis l'univers culturel des apprenants de sorte que leur écoute de l'anglais devient une écoute naturelle et non contrainte, c'est-à-dire que leur apprentissage de l'anglais est indirect car il n'est pas contraint par le lieu classe. Les apprenants ont le choix d'écouter soit le français soit l'anglais quand ils sont à l'extérieur de la classe. L'écoute de l'anglais (considérée comme une « nouvelle » langue étrangère après le français), dénote qu'elle est appréciée par les apprenants, et sa présence dans leur entourage sans qu'ils se sentent obligés de l'apprendre, est un facteur favorisant les représentations positives concernant l'anglais, ils ressentent qu'elle est importante, qu'elle a sa place, et leur permet, s'ils la connaissent, de se sentir aussi importants qu'elle, donc d'accéder à une position de « dominants ».

[94] **As** est l'ensemble des apprenants et les chiffres désignent les apprenants par exemple : ***1*** désigne **A1**, ***2*** désigne **A2** etc.

2.2 Les raisons des attitudes positives ou négatives envers l'enseignant *N*

Tous les apprenants sauf **A9** ont été attirés par leur enseignant en classe, tous ont évoqué des attitudes positives vis-à-vis de leur enseignant ***N*.** De ce fait nous posons la question suivante : qu'est-ce qui, chez l'enseignant ***N*,** peut accrocher et motiver les apprenants ? **A1, A3, A4, A5, A6, A7** trouvent qu'il est « aimable », **A2, A3, A4, A8** sont attirés par sa manière d'expliquer, **A2, A4, A5, A6** aiment leur enseignant grâce à sa voix et à la façon dont il prononce les mots français.

En prenant **A9** comme un cas à part, les raisons des attitudes positives des autres apprenants se rapportaient d'abord à la manière dont ils considèrent l'attitude de leur enseignant envers eux (s'il montre son souci à ce qu'ils comprennent ce qu'il dit), ensuite à son caractère apparent en classe (sérieux, amusant patient etc.), enfin à la manière dont ils perçoivent sa voix (audible, douce, bonne, monotone, ennuyeuse etc.).

2.2.1 L'attitude de l'enseignant *N* envers ses apprenants : perçue et souhaitée par eux

Les apprenants en 2005 avaient à préciser dans la question n°8 les caractéristiques qui sont présentes ou non chez leur enseignant ***N***[95]**.** Ils avaient à noter ensuite (question n°9) les caractéristiques qu'ils souhaitent en général, être présentes chez leur enseignant de français. Ces deux questions permettent de savoir dans quelle mesure les caractéristiques souhaitées correspondent à celles présentes chez l'enseignant ***N***, et d'autre part elles permettent de comparer les représentations des apprenants.

Nous retenons pour le moment celles en rapport avec l'attitude de l'enseignant ***N*** ainsi perçue par eux envers eux. Tous ont précisé que leur enseignant les aime, sauf **A9** qui trouve que son enseignant « aime peu ses élèves »

Le cas de l'apprenant **A9** est particulier et ne reflète pas une attitude générale. En effet, Dans sa réponse à la question : « quelles sont les caractéristiques que tu souhaites être présentes chez ton enseignant de français ? » ; **A9** a insisté sur le fait que son enseignant devra aimer tous ses élèves sans distinction.

L'attitude négative exprimée par **A9** montre que ses représentations construites sur l'image de son enseignant avaient comme origine un comportement indifférent de son

[95] Les apprenants avaient à cocher la case qui correspondait à une caractéristique présente (oui, peu, non) chez leur enseignant de français. (Voir annexe, questionnaire destiné aux apprenants de l'enseignant ***N***).

enseignant envers lui en particulier (l'enseignant ne lui prête pas l'attention au même degré de la prêter aux autres). Ainsi, il a considéré dans la réponse d'avant, que son enseignant ***N*** « n'est pas aimable » pour une raison particulière qui est le « manque de souci » chez son enseignant. Nous pouvons constater que l'attitude négative de **A9** à l'égard de son enseignant s'est traduite par une attitude négative envers la langue en elle-même : *« Je n'aime pas la langue elle-même à cause du prof et car elle n'est pas demandée dans toutes les régions »*.

Notons que la caractéristique soulignée par **A9** (l'enseignant distingue entre ses élèves) qui s'inscrit au niveau de la relation interpersonnelle, n'est pas évoquée par les autres apprenants, donc il s'agit d'un « jugement » subjectif.

Quant à l'attitude souhaitée, il s'agit pour **A2 A3, A7, A8** de préférer un enseignant qui aime ses apprenants et qui prend soin de leurs besoins et de leurs opinions :

A2	qu'il nous organise des sorties
A3	aime ses élèves, qu'il écoute les avis et les opinions de ses élèves.
A7	qu'il soit proche de ses élèves
A8	comprend ses élèves, aime ses élèves.
A9	(qu'il) aime ses élèves, ne distingue pas entre eux.

Tableau 47: les caractéristiques souhaitées chez l'enseignant *N* au niveau de l'attitude

En comparant les caractéristiques souhaitées au niveau de l'attitude de l'enseignant ***N*** avec celles réellement saisies chez l'enseignant ***N***, nous constatons qu'elles sont compatibles et qu'en général les apprenants ressentaient une attitude positive de l'enseignant ***N*** envers eux, ce qui n'est pas le cas pour l'apprenant **A9**.

Nous constatons d'autre part, que pour **A1, A4, A5, et A6**, le fait que l'enseignant aime ses apprenants n'est pas essentiel dans les caractéristiques souhaitées. Alors qu'au niveau du caractère, ils ont précisé des caractéristiques qu'ils souhaitent et qui sont présentes en même temps chez leur enseignant ***N***.

2.2.2 Les traits perçus et souhaités dans le caractère de l'enseignant N

An niveau des traits de caractère perçus chez l'enseignant ***N*** , il y en a qui sont communs à tous les apprenants comme le fait d'être aimable, souriant, amusant et patient, et d'autres qui sont perçus différemment comme le fait d'être actif, sérieux et exigeant :

A2	aimable, actif, souriant, amusant, peu sérieux, patient, exigeant
A3	aimable, non actif, souriant, amusant, peu sérieux, patient, peu exigeant
A4	aimable, actif, souriant, amusant, sérieux, patient, exigeant
A5	aimable, non actif, souriant, amusant, non sérieux, patient, exigeant
A6	aimable, actif, souriant, amusant, peu sérieux, patient, non exigeant
A7	aimable, non actif, souriant, amusant, sérieux, patient, exigeant
A8	aimable, actif, peu souriant, peu amusant, sérieux, patient, non exigeant

Tableau 48: Les traits de caractère perçus chez l'enseignant *N*

Nous pouvons dire que les traits de caractère perçus par la majorité des apprenants, peuvent servir à donner une idée sur le caractère réel de l'enseignant ***N*** mais ceux perçus différemment ne nous rassurent en rien et sont en rapport avec le caractère et le besoin même de chaque apprenant. Le jugement est aussi subjectif que nous ne pouvons pas généraliser.

En ce qui concerne le caractère que les apprenants souhaitent être présent chez l'enseignant ***N*** il s'agit de favoriser une ambiance de joie, de convivialité et de souci pour eux : « amusant » (**A2, A3, A4, A6, A8**), « souriant » (**A4, A8**), d'être « aimable » (**A3, A7**), « patient » (**A3, A5, A8**). Par contre « sérieux » (**A3, A8**).

Pour **A5**, il s'agit d'une image idéale présente chez l'enseignant ***N***, c'est pour ce fait qu'elle aspire à être une enseignante « forte » comme lui dans l'avenir :

A2	amusant
A3	patient, amusant, aimable, actif, qu'il soit sérieux un peu, qu'il enseigne de tout son cœur
A4	amusant, souriant, non sérieux
A5	comme notre enseignant et patient
A6	amusant
A7	aimable
A8	patient, sérieux, souriant, actif et amusant

Tableau 49 : les traits de caractère souhaités être présents chez l'enseignant *N*

En comparant les caractéristiques perçues et celles souhaitées au niveau du caractère nous constatons que le trait « amusant » est le plus cité. Ainsi, une atmosphère de gaîté semble être fondamentale pour les apprenants d'une langue étrangère.

2.2.3 Les caractéristiques vocales perçues et souhaitées chez l'enseignant *N*

L'attitude de tous les apprenants envers la voix de leur enseignant était positive (une bonne voix, audible) mais négative chez **A9**. Tandis que le débit de sa parole n'est pas perçu de la même manière par tous. Il s'agit d'un débit de parole de l'enseignant ***N*** lent pour **A1**, **A4** et **A8**, peu lent pour **A2** et **A6** et rapide pour **A3**, **A5**, **A7** et **A9** :

	Les caractéristiques présentes chez l'enseignant *N*
2	voix audible, bonne, non monotone, parle un peu lentement,
3	voix audible, bonne, non monotone, parle rapidement,
5	voix audible, bonne, non monotone, parle rapidement
6	voix audible, bonne, non monotone, parle peu lentement
7	voix audible, bonne, non monotone, parle peu lentement,
8	voix audible, bonne, non monotone, parle lentement
9	voix peu audible, pas très bonne, peu monotone, parle rapidement

Tableau 50 : les caractéristiques vocales chez l'enseignant *N* perçues par les apprenants

Les différences de la représentation du débit sont en rapport avec celles du rythme d'écoute qui n'est pas le même chez tous les apprenants cibles. Nous pouvons aussi considérer que les attitudes déclarées de **A9** sont influencées par un comportement « injuste » – ainsi perçu par lui – de l'enseignant ***N*** envers lui en particulier. Alors que pour les autres apprenants, les attitudes positives concernant la qualité de la voix (bonne audible) sont plus proches du réel (puisque tous les autres ont révélé des attitudes positives) Les caractéristiques vocales souhaitées par les apprenants au niveau vocal correspondent en général à celles perçues par eux et présentes chez l'enseignant ***N*** *(*sauf pour **A9**).

2	belle et douce
3	voix bien audible et haute.
5	comme notre enseignant sa voix me plait beaucoup il a une très bonne voix
6	qu'il ait une voix douce
7	qu'il ait une belle voix.
8	que sa voix soit bien audible, bonne, parle lentement pour qu'on arrive à comprendre ce qu'il dit car la langue française demande beaucoup d'attention.
9	que sa voix soit bonne.

Tableau 51 : les caractéristiques que les apprenants souhaitent être présentes dans la voix de leur enseignant

Par contre, la douceur de la voix exigée par **A2** et **A6** reflète un besoin d'écoute de voix qui soit non blessante, non autoritaire et non agressive, qui ne gronde pas, donc d'une voix rassurante.

Ce besoin qui se situe principalement au niveau affectif a été souligné par les apprenants interrogés en 2003. Nous avons demandé aux apprenants cibles de qualifier la voix de leur enseignant. Les réponses des apprenants dans l'année 2003 (ce sont évidemment d'autres élèves que ceux de l'année 2005 ont montré qu'ils étaient très sensibles aux changements vocaliques de leur enseignant ***N***. Ne pouvant pas qualifier musicalement le type de la voix: aiguë, grave, métallique, etc., – ont pourtant éprouvé des attitudes positives ou négatives suivant ce que la voix leur apporte au niveau affectif – reposante, motivante, belle.

Les attitudes des apprenants en 2003, comme ceux en 2005, étaient ainsi positives vis-à-vis du comportement vocal de ***N.***

La sensibilité au comportement vocal de l'enseignant est essentiellement due à l'affectivité avec laquelle l'enseignant prononce son discours. La parole « change de nature en quittant son auteur » et devient «un signal acoustique » (E. Lhote 1990 : 22).

La matière sonore que revêt donc la parole émise, constituée par le timbre et le ton de la voix, les accents et le rythme, est intimement liée à la sensation auditive qu'elle provoque, au sentiment qu'elle suscite et à la conception qu'elle permet de former. Conscient ou non de la tonalité de sa voix et du rythme de son discours, l'enseignant établit des rapports essentiellement affectifs avec les apprenants - auditeurs à travers son comportement vocal.

Nous constatons que le message affectif est principalement communiqué par la voix de l'enseignant ***N***. C'est par le ton affectif de son discours qu'il communique les autres aspects de sa personnalité fait remarquer C. Kramsch (1984 : 76).

Les apprenants en 2003 ont apprécié la motivation et le dynamisme de leur enseignant. Quant aux attitudes négatives, les apprenants ont évoqué des circonstances précises et non pas une caractéristique permanente, celle où l'enseignant change négativement la tonalité de sa voix comme lorsque l'enseignant est « nerveux » et lorsqu'il ne leur consacre pas de temps, donc de l'affectivité, du souci et de l'écoute.

Ainsi, les apprenants de l'enseignant ***N*** (que ce soit en 2003 ou en 2005) ont exprimé leur motivation pour les caractéristiques de leur enseignant, précisément son comportement vocal, qui a joué un rôle dans leur attachement à la langue.

Bilan de la quatrième partie

Dans le cadre d'une étude de cas, nous avons étudié l'attitude d'un enseignant à travers son propre discours dans son contexte, et à travers les opinions de ses apprenants. Les représentations et les attitudes, que ce soit de l'enseignant lui-même sur ses pratiques ou celles des apprenants sur les pratiques de ce dernier ont donné une idée sur ce que c'est une relation enseignant/apprenants dans un contexte précis. Si nous avons étudié la relation enseignant/apprenants, c'est parce que nous considérons la classe avec Van Lier comme un lieu social, et parce que nous adoptons le point de vue de B. Lahire sur le social : « le social c'est la relation » (B. Lahire 2001 : 342).

Le présent chapitre a mis en relief que l'attitude d'un enseignant est étroitement liée à son contexte (la classe), à sa position dans le champ de la classe, et que c'est un agir qui est en grande partie conscient, donc en rapport avec la perception de l'enseignant des influences extérieures qui le poussent à agir afin de maîtriser la classe en accrochant et en attirant les apprenants vers lui-même en classe, sans être vraiment autoritaire.

Comprendre pourquoi « agir pour motiver » a nécessité la prise en compte des « influences intérieures » (les représentations, les attitudes, les intentions d'agir, la capacité d'agir, les stratégies d'agir) de l'enseignant lui-même, et « les influences extérieures » (la qualité des apprenants (bon niveau en français ou non, motivés ou non, leurs représentations et attitudes vis-à-vis de la langue et de leur enseignant et la langue qu'ils écoutent en dehors de la classe).

L'étude du contexte à travers les discours sur soi (l'enseignant) et sur les autres (apprenants) et à travers l'étude des opinions des autres, nous a permis de faire une investigation sur les raisons de l'agir d'un enseignant particulier qui s'y engage afin de motiver ses apprenants en classe. C'est comme le dit B. Lahire (2001 : 344-345) : *Pour comprendre « l'intérieur », il n'y a qu'une seule solution : faire l'étude la plus fine, la plus circonstanciée et la plus systématique possible de « l'extérieur ».*

Parmi les outils utilisés par l'enseignant ***N*** pour agir dans le but de motiver ses élèves, nous avons saisi le rôle fondamental de la voix en classe.

C'est cet élément rarement évoqué dans les études en didactique qui suscite notre attention. Nous pensons que la motivation est essentielle pour tout apprentissage, principalement quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère.

Dans la mesure où la faculté de motiver n'est pas donnée à tout le monde, elle s'effectue essentiellement par un usage adéquat de la voix, et dans la mesure où les défis qui augmentent la distance entre l'enseignant de français langue étrangère et ses apprenants se multiplient dans un contexte social (macro et micro) précis, étudier la voix en situation d'enseignement s'avère un besoin actuel dans tout contexte didactique. La voix s'avère l'un des outils que l'enseignant utilise pour motiver ses apprenants et elle paraît l'un des facteurs faisant que les apprenants construisent des représentations de la langue et s'attachent à la langue et l'apprécient. Nous pouvons dire ainsi qu'elle fait partie de la dimension intersubjective ou « affective » de l'enseignement/apprentissage de la langue.

Si, d'après J.-M. Defays (2003)[96], le succès de l'apprentissage d'une LE dépend des représentations négatives ou positives que l'apprenant (ou toute la communauté) se fait de cette langue, s'intéresser à la voix de l'enseignant en didactique des langues (étrangères ou secondes) peut ainsi contribuer à un meilleur apprentissage de ces langues par les apprenants.

[96] J.-M. Defays (2003), *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage, Mardaga.*

CINQUIEME PARTIE

LA VOIX DE L'ENSEIGNANT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE :

ETUDE DES FACTEURS INFLUENTS LIES AU CONTEXTE PRESENT

La voix ne trompe point même si les paroles trompent

André Suarès

Extrait de *Remarques*

1. La communication en classe et la voix de l'enseignant de langue étrangère

Communiquer un message est le fait de « faire savoir, faire connaître » le message, c'est aussi le fait de « le transmettre »[97], d'établir une relation avec autrui. Pour communiquer un message, il faut un ensemble de moyens et de techniques permettant la diffusion d'un message auprès du récepteur. Mais dans quelle mesure la voix peut-elle porter le message et contribuer à sa communication ?

1.1 Le principe de la communication en classe de langue étrangère

Pour communiquer à ses élèves les connaissances qui se rapportent à la matière qu'il enseigne, l'enseignant se sert des moyens verbaux, et des moyens non verbaux. La voix de l'enseignant entre dans ce qui est à la fois verbalisé et non verbalisé. Elle peut être séparée du verbal dans la mesure où nous pouvons produire des sons sans prononcer des mots (signes linguistiques) et communiquer un message à un auditeur quelconque, et de même, nous pouvons produire le même mot de différentes manières en ayant à chaque fois un sens différent. Selon I. Fonagy (1983), les organes de la parole n'étaient pas destinés à l'origine à véhiculer les messages linguistiques; ils remplissaient plutôt certaines fonctions biologiques. C'est essentiellement la glotte, premier niveau dans la genèse des messages verbaux vocaux, qui est l'organe des messages vocaux émotifs non articulés.

Le message peut être soit affectif (une attitude, une émotion, un sentiment), soit cognitif (les objectifs cognitifs en rapport avec la matière enseignée), soit interactionnel (les tâches que l'enseignant demande à ses apprenants de faire).

1.1.1 La voix de l'enseignant au cœur de la communication en langue étrangère

Toute communication ne peut être prise et définie en dehors de son contexte, du contact établi entre les entités de la communication, et du code utilisé. C'est-ce que fait introduire le linguiste R. Jakobson (1969 : 209-248) dans son schéma de la communication humaine:

97 *Dictionnaire de l'Académie française 9ème édition.*

CONTEXTE

DESTINATEUR……MESSAGE…….DESTINATAIRE

CONTACT

CODE

Figure 4 schéma général de la communication humaine introduit par R. Jakobson.

R. Jakobson développe dans ce schéma un point de vue centré sur le message lui-même. Le schéma est composé de six facteurs. À chacun de ces facteurs est liée une fonction du message :

- **La fonction référentielle :** elle concerne principalement le référent auquel renvoie le message. Autrement dit à cet état du monde dont parle le message. Il s'agit de la fonction informative de tout langage.
- **La fonction expressive** : elle est centrée sur le destinateur, sur l'émetteur et lui permet d'exprimer son attitude, son émotion, et son affectivité par rapport à ce dont il parle. Tous les traits dits suprasegmentaux – intonation, timbre de la voix, etc. – du langage parlé se rattachent à la fonction expressive.
- **La fonction conative :** Elle est centrée sur le destinataire. Il s'agit de reconnaître au langage une visée intentionnelle sur le destinataire et une capacité d'avoir sur ce dernier un effet. C'est cette dernière orientation qui a été développée par les pragmaticiens. Le vocatif, l'impératif sont les formes grammaticales qui permettent l'instanciation de cette fonction.
- **La fonction phatique :** Cette fonction sert "simplement" à établir la communication, à assurer le contact et l'attention entre les interlocuteurs. Il s'agit de rendre la communication effective car ressentie. Il existe donc des modalités de régulation de la communication qui sont contraintes par le contact direct des deux partenaires de la communication. L'absence de ces modalités peut entraver la convivialité et l'efficacité de la communication.
- **La fonction métalinguistique**

La fonction métalinguistique répond à la nécessité d'expliciter parfois les formes mêmes du langage.

- **La fonction poétique**

Cette dernière fonction met l'accent sur le message lui-même et le prend comme objet. Il s'agit donc de mettre en évidence tout ce qui constitue la matérialité propre des signes, et du code. Il s'agit de tous les procédés poétiques comme l'allitération par exemple.

Le modèle de Jakobson devait permettre de classer les différentes formes de production langagière selon des genres en fonction de la fonction dominante puisque, évidemment, les différentes fonctions existent à un degré divers dans toute production langagière.

La fonction expressive du message relative au destinateur est celle que nous prenons en compte dans la mesure où elle se rapporte à la voix comme moyen d'expression. Or, elle n'est pas considérée de manière indépendante des autres facteurs. Les messages que l'enseignant veut communiquer en classe se rapportent au métalangage de la langue cible, à l'organisation et à l'orientation des paroles et des réponses des apprenants.

La communication présentée par R. Jakobson fait penser au fait qu'elle est un système complexe qui prend en compte tout ce qui se passe lorsque des individus entrent en interaction et fait intervenir à la fois des processus cognitifs, affectifs et interactionnels (conscients et inconscients). Dans cette optique, nous considérons que les informations transmises sont toujours multiples, que la transmission d'informations n'est qu'une partie du processus de communication et que différents niveaux de sens circulent simultanément : des informations se rapportant au destinateur, au destinataire, au contexte, au code utilisé, au type de contact établi. La voix peut d'abord communiquer des messages qui se situent au niveau de la personnalité, de l'image de celui qui parle :

La « voix » canal de la parole, est un attribut personnel et social de l'individu. Cet attribut participe activement à la présentation de soi en public, au même titre que l'aspect physique et le vêtement. (G.-D de Salins 2000 : 262).

Ainsi, au moyen de sa voix se révélant dans sa parole, l'individu peut communiquer ses caractéristiques personnelles, notamment son aptitude physiologique de production vocale, ses attitudes (ses intentions, ses sentiments et ses émotions), mais aussi il peut donner une « image de lui-même», de son statut social, du type de la relation et de l'interaction qu'il entretient avec ses écouteurs.

Mais pour communiquer, l'émetteur et le récepteur doivent disposer d'un code commun. La communication se caractérise alors surtout par l'utilisation d'un code établissant les

correspondances entre un signe et son sens qui doit être commun aux interlocuteurs. Si nous appliquons ce schéma à la communication en classe de langue étrangère entre l'enseignant et ses apprenants nous aurons l'explication suivante : Le destinateur est l'enseignant lui même étant censé communiquer aux apprenants destinataires le savoir et savoir faire scientifique, précisément linguistique à travers la parole. Celle-ci fait partie des moyens de communication du message linguistique en classe. Les récepteurs auditeurs doivent suffisamment connaître le code de la communication car, bien entendu, c'est le code qui permet de produire le message.

Mais étant une langue étrangère, le code serait donc totalement ou partiellement inconnu des apprenants. La communication paraît plus ou moins difficile à réaliser surtout au début de l'apprentissage où les apprenants sont incapables encore de saisir le message linguistique. L'absence de code linguistique commun entre l'enseignant-émetteur et l'apprenant-récepteur sera l'une des sources d'échecs de la communication, chacun pouvant supposer que l'autre comprend son code, sans que ce soit le cas. Le contact aura lieu moins au niveau intellectuel conceptuel qu'au niveau sonore, plus entre sons et oreille qu'entre mots et pensée.

Lorsque nous essayons d'appliquer la relation ternaire évoquée par E. Lhote (1990), le même phénomène se présente quand il s'agit de comprendre le message verbal produit en langue étrangère

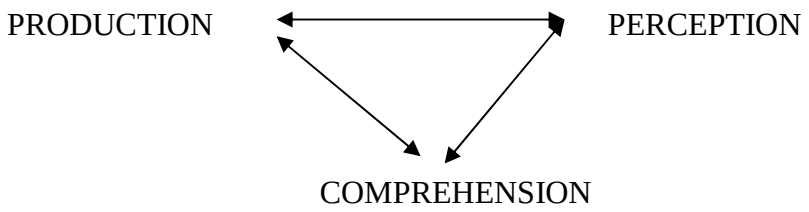


Figure 5 : la relation ternaire introduite par E. Lohte (1990).

Pourtant, la finalité du processus d'enseignement / apprentissage est bien la communication en langue étrangère qui exige une aptitude à produire et à comprendre un message verbal. Dans la mesure où, selon R. Jakobson, la communication est gravée dans un contexte, et qu'elle peut avoir lieu à un instant donné, dans un lieu donné, et vis à vis d'une situation, nous ne pouvons pas parler de communication verbale et/ou vocale entre l'enseignant et ses apprenants en dehors du contexte de la classe, loin du moment de sa production et de la manière dont l'enseignant produit son message. Ainsi, étudier la manière

dont un enseignant quelconque parle en langue étrangère en classe dans le but de la faire communiquer nécessite de localiser les conditions de sa production.

Dans la mesure où le message vocal (parallèle, simultané ou distinct du message verbal) produit par l'enseignant d'une langue étrangère n'est pas nécessairement celui reçu par les apprenants, il vaudra étudier d'abord les facteurs qui interviennent dans production vocale, surtout quand il s'agit d'enseigner une langue étrangère.

Au moyen de sa voix se révélant dans sa parole, l'individu semble communiquer ses caractéristiques personnelles, notamment son aptitude physiologique de production vocale, ses attitudes et ses émotions, mais aussi il donne une « image de lui-même» (son ethos), de son statut social, du type de la relation et de l'interaction qu'il entretient avec ses écouteurs.

Les indices vocaux contribuent à la communication du message à transmettre dans la mesure où ils reflètent, si le locuteur s'en rend compte, ses intentions de communication et ses stratégies explicatives.

1.1.2 Les intentions de communication et les indices de contextualisation

La spécificité du contexte didactique est que la tâche de l'enseignant n'est pas seulement de faire apprendre la matière ou la communiquer aux apprenants. Il a d'autres tâches qui se rapportent à la pédagogie, à l'éducation, faire apprendre des manières de se comporter, de parler, de se mettre debout, de parler en tour de rôle, d'écrire, de lire, etc. les intentions de communication de l'enseignant sont donc multiples. Le contexte didactique fait émerger des tâches essentiellement pédagogiques et interactionnelles communiquées par l'enseignant à travers des indices particuliers. Ces derniers seront compris par les apprenants en tant qu'intention de communication. Selon J.-J. Gumperz, pour comprendre « l'intention » du locuteur et avancer dans l'échange verbal ou plutôt pour maintenir la « coopération conversationnelle »[98], il faut des indices de « contextualisation » ou de « signalement » connues par les deux partenaires de la communication, indices en rapport avec ses « attentes stéréotypées de cooccurrence entre le contenu et le style superficiel » (*ibid.* p. 28). L'intention en question est « l'intention communicative socialement reconnue […] impliquée dans […] le discours ». (1989 : 23).

[98] Selon J.-J Gumperz, « la coopération conversationnelle repose, d'une part, sur les anticipations que font les locuteurs à propos des contributions des autres et, d'autre part, sur les principes conversationnels qui fondent leurs échanges verbaux ». p. 23

Les indices de contextualisation sont des « caractéristiques superficielles » propres à la forme du message. Ils constituent l'outil par lequel les locuteurs signalent et les allocataires interprètent la nature de l'activité en cours, la manière dont chaque phrase se rapporte à ce qui précède ou à ce qui suit. J.-J. Gumperz distingue plusieurs éléments existant dans la parole ayant des fonctions de contextualisation :

- Les processus de commutation de code ;
- le dialecte ou le style ;
- le choix entre des options lexicales et syntaxiques ;
- les expressions stéréotypées ;
- les ouvertures et les clôtures ;
- les stratégies de séquentialisation ;
- une partie des éléments prosodiques conversationnels. (*ibidem*).

Le dernier élément se rapporte à la voix. Celle-ci sert donc d'indice de contextualisation qui reflète la nature de la communication en cours, et permet de connaître les intentions de communication de l'enseignant. Dans le cas que nous étudions, l'enseignant et les apprenants appartiennent au même contexte socioculturel quand ils se trouvent à l'extérieur de la classe puisqu'ils parlent la même langue maternelle dans une manière de parler connue socialement.

A l'intérieur de la classe de langue, si la communication est en la langue étrangère, celle-ci s'avère plus connue par l'enseignant que par les apprenants. On peut s'attendre à l'émergence de malentendus éventuel qui pourront surgir à cause de la différence de maîtrise de la langue étrangère, mais ce malentendu se situera principalement au niveau sémantique et beaucoup moins au niveau des tâches à accomplir par l'un ou l'autre.

En fait, si les intentions communicatives de l'enseignant de FLE diffèrent à chaque moment du cours, selon la nature de la communication, le déroulement de l'interaction et l'activité en cours. Elles diffèrent aussi selon sa présence à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, elles semblent aussi comprises par ses apprenants car répétées dans chaque séance et avec des tâches qui se ressemblent. Nous allons éclaircir notre point de vue dans ce qui suit.

Nous pourrons dire de manière générale que l'intention communicative de l'enseignant quand il se trouve à l'extérieur de la classe est variable avec la variabilité des situations, et des « tâches communicatives » à effectuer. Il veut, par exemple, en savoir davantage sur une opinion ou il veut informer. Il veut dire ce qu'il pense d'une idée, pour discuter ou tout simplement pour saluer.

La question qui se pose à ce stade est la suivante : dans quelle mesure les intentions communicatives de l'enseignant sont connues et reconnues à partir de sa voix par ses apprenants en classe? Par exemple, sauront-ils si une accélération du rythme de la parole signifie que leur enseignant se dépêche ou qu'il veut passer brièvement sur une idée ? Ou encore, sauront-ils dans le cas inverse, si le fait que l'enseignant ralentit le rythme de sa parole signifie qu'il veut focaliser une expression pour qu'ils la perçoivent ou bien qu'il prend le temps nécessaire pour formuler ses idées? Que l'enseignant sache communiquer ses intentions à ses apprenants à partir de ses moyens vocaux rentre dans ce qui relève de sa « compétence communicative ». C'est cette dernière qui permet au message d'être transmis et communiqué selon l'intention et la volonté de son émetteur.

1.1.3 La compétence communicative et les indices vocaux

Une compétence communicative est une aptitude à « diriger » à « s'adapter », à « nouer des relations pour acquérir un pouvoir personnel et social » (J.-J Gumperz 1989 :18). Ainsi l'enseignant pourra rectifier et ajuster sa « position » en tant qu'enseignant dans la classe s'il possède une compétence communicative.

J.-J. Gumperz rapproche aussi la notion de celle de *flexibilité communicative* que E. Goffman (1961) appelle « l'engagement conversationnel ». Selon lui, c'est « en considérant simplement les caractéristiques précises de la performance, dire si deux locuteurs communiquent de façon active » (*ibid* : 22).

En effet, si les paramètres vocaux constituent des *indices de contextualisation* servant à faire passer la communication, la réussite de la communication en langue étrangère entre l'enseignant d'une part et ses apprenants de l'autre, demande un savoir-faire vocal particulier, Dans le même sens, E. Guimbretière estime que la communication passe non seulement par les mots […] mais avant tout par la voix et la maîtrise de parler, savoir gérer ces deux éléments c'est savoir communiquer […] (2000 : 310).

Quels sont les critères pour dire qu'un enseignant de FLE a une compétence communicative à travers son comportement vocal? Quelles sont les intentions de communication liées à la perception du contexte didactique ?

1.2 La perception du contexte didactique et les intentions de communication

En classe, plusieurs facteurs interviennent à l'instant de la production vocale pour conférer à cette dernière une forme particulière. Outre que les facteurs inconscients et conscients dérivant du passé exposés dans la première partie, il s'agit du travail conscient du cerveau qui perçoit instantanément le contexte extérieur. Le côté intentionnel de l'action est primordial mais l'humeur de l'enseignant peut influencer sa manière de parler et parfois contrarier ses intentions de communication.

1.2.1 L'humeur de l'enseignant, ses intentions et le phénomène de l'accentuation

E. Lhote fait remarquer qu'un enseignant ému ou en colère aura tendance à « faire apparaître la proéminence[99] accentuelle sur la syllabe initiale de chaque segment de la phrase qu'il prononce » (1987 :49). Elle donne l'exemple suivant :

Nous demanderons au directeur une augmentation.

A la perception de ces groupes rythmiques, l'apprenant pourrait donc croire qu'ils font partie du système rythmique de la langue française.

Ce qui reste à dire, c'est qu'une méconnaissance des invariantes rythmiques et intonatifs en français laisse apparaître dans le comportement vocal de l'enseignant des interférences rythmiques et intonatives propre à sa langue maternelle[100].

La difficulté de profiter du système tonal de la langue étrangère dans l'échange verbal fait penser – si nous considérons que la communication verbale est essentiellement une communication sociale – à la présence d'autres indices en rapport avec le contexte, avec la situation même de l'échange et de l'interaction verbale à l'intérieur de la classe. De telle manière, les intentions communicatives de l'enseignant seront plus ou moins connues rituellement par ses interlocuteurs selon le contexte social où ils se trouvent à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.

[99] Selon C. Astézano (2001), « les proéminences se réfèrent à tout élément mis en valeur dans son contexte par les moyens tonals, intensifs et temporels ». (p.23).

[100] Ces interférences pourraient déterminer, voire identifier la nationalité de l'enseignant non natif qu'il s'agisse d'un espagnol, d'un anglais ou d'un libanais qui parle français, c'est dans ce sens que Goffmann (1975) présente la voix comme étant l'un des premiers signes porteurs d'informations sociales, un « porte d'identité sociale ». Goffman, E. (1975), *Stigmate, les usages sociaux des handicaps* (trad), Paris : Minuit.

Mais le profil vocal de l'enseignant de FLE est en partie déterminé par la nature de l'intention communicative toute particulière qu'il a quand il se trouve en classe, et qui se révèle à travers le ton et le rythme se sa voix. La voix de l'enseignant fait partie des indices explicitant ses intentions communicatives.

Le rôle de l'enseignant le contraint à être la plupart des temps conscient du déroulement du cours, des réactions des apprenants, puisque c'est lui qui dirige la séance.

La communication verbale à l'intérieur de la classe sera, dans une certaine mesure, engagée selon cette perspective.

On ne peut certes pas conduire toute sa vie sur le mode du calcul rationnel ou de la visée intentionnelle, mais dans une vie (ou dans le cadre d'une trajectoire individuelle) jamais entièrement maîtrisable, prévisible, planifiable, etc., les acteurs peuvent parfois développer des intentions, des plans, des projets, des stratégies, des calculs plus ou moins rationnels, dans tel ou tel domaine, à l'occasion de telle ou telle pratique. Les remarques critiques sur l'intentionnalité et le calcul conscient valent donc pour un type particulier d'action, à une échelle particulière de construction des contextes d'action, à une échelle particulière de construction des contextes d'action, mais non de manière universelle. (B. Lahire, 2001 : 267-268)

Mais les intentions de communication dépendent de chaque enseignant, de sa volonté de s'investir ou non par sa voix, et de sa perception de la situation où il distingue la nécessité d'adopter tel ou tel indice vocal. L'enseignant entend ce qu'il dit (feed-back) et observe en même temps les réactions des apprenants, leur motivation à un moment du déroulement de l'activité ainsi que de l'enchaînement de l'interaction verbale avec ses apprenants. La volonté de l'enseignant de s'investir fait qu'il réagit vocalement afin de réaliser les objectifs didactiques. La production vocale de l'enseignant dépend ainsi de la manière dont il perçoit la situation et de ses intentions de communication (permanentes et instantanées).

La position de l'enseignant dans le contexte de la classe changera ses manières de parler qu'il adopte normalement quand il est en dehors de la classe. Sa perception de la fonction didactique qu'il a à accomplir est liée en partie à des facteurs appartenant au passé principalement l'héritage socioculturel et la formation à l'enseignement. Il suffit de l'écouter parler dans les deux milieux (à l'intérieur et à l'extérieur de la classe) pour saisir la différence de l'émission de sa voix.

Bien que l'espace de la classe soit considéré comme un espace social inclus dans le milieu socioculturel l'extérieur de la classe, il lui est particulier et distinct suite à plusieurs éléments appartenant essentiellement au type de la communication verbale engagée.

Outre que la différence de langue utilisée (maternelle en dehors de classe et étrangère en classe), et la différence de rôles et de position (enseignant-apprenant à l'intérieur de la classe/ (individus sociaux ordinaires à l'extérieur de la classe), c'est la nature de l'intention communicative en cours (faire apprendre) qui fera la principale différence et les tâches qui s'y associent : faire parler, faire comprendre, attirer l'attention etc. Les paramètres de l'intonation d'un individu varient selon le type de la communication verbale en cours.

Dans la mesure où les interactants d'une communication verbale partagent la même culture, et appartiennent au même contexte socio-culturel, l'accomplissement des tâches communicatives ne devra pas poser de problème car l'intention communicative sera connue et partagée par les interactants, à travers les trois types d'éléments cités ci-dessus et dont nous retenons pour le moment le troisième qui se rapporte aux « différentes façons de parler, comme l'intonation et le rythme de la parole. Partager une même culture, donc des mêmes habitudes vocales (socialement ritualisée) évitera les risques de malentendus qui pourront survenir entre les partenaires d'un échange verbal suite à un indice mal interprété.

En effet, « la portée de ces indices dans la communication » dépend selon J.-J. Gumperz de « la conscience tacite qu'en ont les participants […] ». Lorsqu'un interlocuteur ne réagit pas à un indice, ou ignore sa fonction, les interprétations peuvent différer et les malentendus surgir », et par suite un faux jugement sera porté à l'intention communicative de celui qui parle.

Cependant, l'intention de faire parler dépend de chaque enseignant et de son degré de souci envers ses apprenants. I. Fonagy explique aussi comment la prosodie des mots prononcés reflète une attitude particulière, un sentiment quelconque chez le locuteur. Il donne l'exemple du mot « enfin » :

Même séquence de phonèmes /ãfɛ̃/[101] *sera prononcée de différentes manières pour exprimer différentes attitudes et suggérer des situations différentes […] ces précisions, qui font de la phrase « enfin » quatre énoncés concrets distincts sont surtout dues aux modulations prosodiques de la séquence /ãfɛ̃ /* (ibid. p.11).

[101] Il s'agit du mot « enfin » écrit en alphabet phonétique internationale (API).

Ainsi quand l'accent frappe la première syllabe /*ɑ̃*/, cette séquence exprime soit un soulagement, soit une réprobation énergique, mais quand l'accent frappe la deuxième syllabe /*fɛ̃*/, elle exprime soit une hésitation soit une réserve. Ainsi donc un même mot, une même séquence de phonèmes a différents sens selon l'intonation exprimant le sentiment ou l'intention du locuteur.[102] Les sentiments de l'enseignant joueront donc un rôle dans la modulation de son rythme vocal et son intonation à l'intérieur de la classe suivant ce qu'il éprouve dans la classe. Cette modulation pourrait s'effectuer d'une manière volontaire, suivant son intention, étant conscient de l'effet de sa voix sur les apprenants ou au contraire d'une manière involontaire.

La perception du contexte inclue celle du nombre des apprenants, de leur qualité (niveau cognitif, motivation, âge, besoin etc.), et du degré de la difficulté de la leçon par rapport au niveau des apprenants. C'est cette perception première qui conduit un enseignant à avoir des intentions de communication particulières (faire entendre, faire apprendre, faire parler etc.) qui conduisent à adopter tel ou tel indice vocal, selon chaque situation.

1.2.2 L'intention de se faire entendre

Les travaux de G.-N. Fischer[103] (1977) laissent aussi connaître que dans une foule, les individus se comportent différemment que lorsqu'on les prend individuellement. Le nombre des participants oblige chacun à élever la voix pour être entendu. Nous pouvons parler aussi – quand il s'agit de plusieurs participants – d'une « voix collective »[104] dont la grande amplitude dénote selon G.-D. de Salins « un désir de reconnaissance » et de confirmation ».

Le facteur qui entre en jeu est d'abord « la position en tant qu'enseignant » à l'intérieur de la classe qui tient compte d'un public d'apprenants placé à une certaine distance, donc qui nécessite une énergie beaucoup plus grande. Il s'agit d'élever sa voix, plus haut que la normale.

Faire entendre les apprenants de derrière est l'intention permanente chez l'enseignant (qui s'y tient compte) à tous les moments du cours. La perception de l'espace de la classe en tenant compte du besoin d'écoute de tous les apprenants est un premier facteur influent la production vocale de l'enseignant.

Tenir compte du contexte de la classe (où les apprenants ont besoin d'écouter surtout ceux qui sont placés dans les derniers rangs) et de l'énergie ou force vocale peut être un

[102] L'affectivité présente dans la parole est aussi évoquée par (Rudolf Steiner 1995 : 24) : « La parole repose, tout comme le ressentir, sur le rythme constant des effets de la sympathie et de l'antipathie ».
[103] G.-N Fischer (1977) : *La psychologie sociale*, Paris, Seuil, col. Points.
[104] La « voix collective » est une expression empruntée à G.-D. De Salins (2000 : 278)

facteur fondamental contribuant au changement permanent dans l'énergie de la voix de l'enseignant à chaque fois qu'il entre en classe :

Ainsi, nous pouvons dire qu'à l'intérieur de la classe, la voix de l'enseignant augmente d'énergie si l'enseignant tient compte de se faire entendre par tous les apprenants et non seulement ceux du premier rang. Ce qui entre en jeu aussi c'est sa conscience de la nécessité de se faire entendre et par suite de produire une voix claire où la prononciation de la langue entre dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1.2.3 Engager la parole des apprenants : une habitude ou une volonté instantanée ?

J.-J. Gumperz parle de « tâches communicatives » [105] présente dans toute communication verbale telles que « raconter ; expliquer ; argumenter ; accentuer ; instruire ; diriger » et dont l'accomplissement varie avec la variabilité de cultures, plus précisément selon :

« - les différents présupposés culturels à propos de la situation, du comportement approprié et des intentions qui y sont associées ;
- les manières différentes de structurer une information ou un argument dans une conversation ;
- les différentes façons de parler : l'utilisation d'un ensemble distinct de conventions linguistiques inconscientes (tel que le ton de la voix) pour accentuer, signaler les connexions logiques et indiquer la portée de ce qui est en train de se dire en des termes renvoyant à un sens et à des attitudes générales. » (1989 : 18)

Ainsi, chaque enseignant possède des manières de parler conventionnelles inconscientes qui sont en rapport avec la didactique : comme le fait d'accentuer, de focaliser etc. mais la volonté de chaque enseignant intervient dans le choix du moment, de la partie à focaliser, du degré d'accentuation, de l'intensité qu'il prend en parlant, de son rythme de parole etc. Donc, si chaque enseignant possède des manières de parler socialement connues par ses apprenants, il a ses propres manières qu'il crée ou qu'il produit en situation, selon sa volonté ou non d'agir par sa voix.

[105] Selon J.-J. Gumperz (1989) une « tâche communicative » est un « concept renvoyant à des liens sémantiques entre les énoncés constituant une séquence verbale ». p. 18

En outre, l'enseignant qui tient compte de l'importance de l'oral en classe tend à faire parler[106] ses apprenants en langue étrangère car la parole de ces derniers témoigne de leur niveau cognitif et du degré de leur motivation. Les manières intonatives qu'il utilise pour inciter les apprenants à parler entrent à la fois dans ce qui relève de l'habitude didactique de chacun – on dira par exemple c'est ainsi que l'enseignant a l'habitude de faire parler ses apprenants, en laissant toujours des pauses de silence à la fin de son tour de parole, ou en allongeant les dernières syllabes, ou en posant beaucoup de question etc.. – et de sa volonté à d'agir par sa voix dans l'instantanéité de la situation où il se trouve.

1.2.4 L'intention d'attirer l'attention des apprenants et les stratégies intonatives

L'intention consciente qui dépend de la volonté de chaque enseignant est celle de motiver les apprenants, d'attirer leur attention et de casser la monotonie. Cette intention se réalise à travers un changement et une variation voulue de l'intonation.

Dans un dialogue, l'intonation varie selon que l'écouteur considère son interlocuteur comme étant un « coénonciateur » ou comme un « colocuteur ». Dans le premier cas, la représentation entraîne les variations de la fréquence (mélodie) car celui qui parle « cherche à faire reconnaître le bien-fondé de son point de vue », alors que dans le second, « elle entraînera des variations dans l'intensité »[107] car là, le locuteur veille à son droit à la parole, M.-A. Morel (2004).

Dans le cas où l'enseignant est le locuteur, son droit à la parole est d'abord légitimé par sa position en tant qu'enseignant devant des interlocuteurs qui sont des apprenants (classe hiérarchique dominée). Mais dans le cas où il risque de ne pas parvenir à accrocher les apprenants « non maîtrisables », l'enseignant tend à montrer son droit de parler, mais il veut surtout révéler par son intonation, son droit d'être écouté, puis d'être compris.

Pour assurer son métier, l'enseignant de FLE devra donc se montrer cohérent et produire l'amplitude vocale et les signes vocaux « attendus » tout en projetant sa voix. Dans la même perspective, G.-D. de Salins fait remarquer qu'

[106] Notons que « faire parler » les apprenants dépend de la volonté de chaque enseignant. Il y en a qui se contentent de parler eux-mêmes sans laisser du temps à l'expression orale de leurs apprenants.
[107] M.-A. Morel (*ibid* : 338).

Une voix doctorale, une voix péremptoire, une voix bien posée signalent la maîtrise de soi d'une position dominante ; une voix tremblante, « mal assurée », une voix intimidée, une voix flatteuse ou admirative, traduisent une position de dominé [...] Le statut social des interlocuteurs se lit, ou du moins s'interprète, au ton de la voix. (2000 : 272)

1.2.5 L'intention de faire comprendre le message cognitif

L'objectif de faire comprendre le message qui se rapporte à la langue cible (qu'il soit une information sur la syntaxe, sur le style, sur le vocabulaire, sur la grammaire etc.) est un objectif qui est officiellement reconnu. Mais parvenir à réaliser cet objectif dépend de la nature de la communication en cours, de la nature du message, sa difficulté, le niveau des apprenants, l'humeur de l'enseignant etc. Parvenir à réaliser la compréhension par contre ne peut être prouvé à l'instant même. L'usage que peut avoir chaque enseignant de sa voix en vue de réaliser cet objectif diffère d'un enseignant à un autre. Mais ce qui semble universellement connu c'est le fait d'insister sur la partie voulue de l'énoncé car on croit qu'avec l'insistance l'interlocuteur perçoit mieux le message et il le retient plus facilement.

Théoriquement parlant, l'insistance peut se faire au moyen de « l'accent ». I. Fonagy estime que l'accent est un « élément indispensable à la communication d'idées conscientes, d'un outil verbal de haute valeur » (*ibid* : 109). L'accent se déplace suivant les émotions éprouvées, c'est un « accent dynamique » comme l'appelle Fonagy aussi accent d'intensité, c'est une « mise en valeur, une mise en relief d'une syllabe ». (*ibid.* : 107). « L'accent d'insistance », selon M. Rossi (1980) est affectif ou émotionnel, intellectuel ou distinctif, donc il joue un rôle dans la hiérarchisation subjective de l'information. Lors de l'activité de l'hiérarchisation des proéminences, un choix s'opère sur l'axe syntagmatique pour mettre en relief, au moyen de l'accent, l'unité la plus importante de l'énoncé. Nous pouvons parler ainsi des fonctions hiérarchique et informationnelle de l'accentuation.

L'accentuation du français présente la tendance au déplacement d'accent. Il dépend de la place de la syllabe dans le mot, de la place du mot dans l'énoncé, mais aussi, il dépend de facteurs phonétiques (structure phonétique de la syllabe dans le mot), de facteurs syntaxiques (catégories grammaticale et fonction syntaxique du mot), mais également de facteurs informationnels (sémantiques), individuels, émotionnels et contextuels (situationnels).

Nous travaillons surtout sur les derniers facteurs qui sont dépendant pleinement de la situation de communication.

Outre que l'accent, la « palatalisation » est aussi un outil qui pourra servir l'adulte à montrer son affection envers un enfant :

L'adulte qui palatalise évoque cette période précoce du développement du langage. Il se met à la place de l'enfant, pour solliciter les mêmes soins, la même affection qu'on porte au petit, pour marquer une innocence d'enfant – c'est le cas de la palatalisation dans une conversation tendre entre adultes - ou bien - en parlant à un enfant- il s'identifie à lui d'une façon démonstrative […] pour souligner par là sa conformité, sa sympathie […] (ibid. : 79)

L'enseignant aussi palatalise parfois ses voyelles quand il parle en langue étrangère avec ses apprenants même s'ils sont des adultes, c'est peut être une manière effectuée dans l'intention consciente de leur faire « accepter » la langue en réduisant son « étrangeté » au moyen de « la palatalisation » des voyelles. Puisqu'il s'agit d'une langue étrangère, il est préférable que la perception soit réussie au niveau affectif, de sorte que les apprenants ressentent le plaisir à l'écouter. Bien que difficile, l'enseignant pourra parfois, étant conscient de l'effet de sa voix, agir sur son timbre vocalique, pour que sa parole soit plus ou moins mélodieuse en langue étrangère.

Son style vocal dépend donc (en partie) de son intention au moment où il parle en classe, à travers son style vocal. Il peut choisir parfois les arrêts, la hauteur et l'intensité avec lesquelles il prend la parole pour passer un message affectif (attirer l'attention, motiver, apprécier, ou au contraire, menacer, faire peur, gronder etc.), ou un message cognitif (mettre en relief un mot à fonction linguistique, syntaxique, sémantique, stylistique etc.), ou bien, pour bien mener sa démarche interactionnelle - telle qu'il a lui-même estimé avec ses apprenants - et plus encore afin de donner une bonne « image » de lui-même ou « projeter » le caractère et « l'ethos » qu'il souhaite communiquer à ses apprenants.

Cependant, l'étude de la voix du point de vue physiologique nous amène à poser les questions suivantes: dans quelle mesure une voix essentiellement définie comme «faible» ou « enfantine » de l'enseignant pourrait ne pas répondre à son « intention consciente » de maîtriser le déroulement de l'interaction verbale en classe ou de «dominer la classe », ou bien, au contraire, une voix, essentiellement conçue « forte », «puissante» ou «aigre», pourrait faire obstacle à son « désir d'être aimé » ?

Dans quelle mesure « l'ethos »[108] perçu à travers sa voix correspondra à un « ethos » qu'il désire réellement montrer à ses apprenants ?

Une prise de conscience de ses potentialités ou de ses lacunes vocales s'avère ainsi fondamentale pour que l'enseignant réussisse à « traduire » ses « intentions conscientes » en des actes effectifs.

Etre conscient de l'effet que sa voix facilitera peut être sa tâche d'enseigner s'il fera bon « usage » de sa voix, mais ceci n'évitera pas les apparences mêmes réduites de ses attitudes et émotions qu'il ne souhaite pas montrer ou communiquer à ses apprenants et qui peuvent apparaître à travers son style vocal en classe, de manière involontaire, apparences qui seront plus présentes en cas d'ignorance de ses potentialités et de ses lacunes vocales.

« Projeter » sa voix n'est pas nécessairement un acte préparé d'avance puisque, comme nous l'avons déjà précisé, l'individu varie l'amplitude de l'émission de sa voix par acquisition de normes vocales socialement connues. Mais dans la mesure où elle est attachée au type du métier effectué, la voix ne devra pas non plus être un acte « non réfléchi ».

Ce qui reste à connaître c'est dans quelle mesure l'enseignant est conscient de sa capacité de projection vocale selon sa position en classe, car d'une part, il se peut que le type de public d'apprenants (enfants, adolescents, adultes – ou - petit nombre/grand nombre) ne demande pas toujours le même effort physique de projection vocale, et d'autre part, sa voix peut parfois révéler des émotions et des attitudes qu'il ne désire pas montrer à ses apprenants. Pour ce fait, il faudra regarder comment et dans quelle mesure l'attitude et l'affectivité de l'enseignant de FLE seront impliquées dans sa voix et quels impacts elles auront sur sa position à l'intérieur de la classe.

Pour protéger sa voix, l'enseignant aura besoin d'une connaissance préalable concernant l'usage de la voix « d'expression projetée » adressée à un public placée à une certaine distance.

---

[108] « L'ethos » est utilisé dans le sens du mot « èthos » avec un accent grave sur le « e ». c'est un mot grec qui signifie « le caractère, l'état d'âme, la disposition psychique ».Pour l'art rhétorique, l'èthos correspond à l'image que le locuteur donne de lui-même à travers son discours. Il s'agit essentiellement pour lui d'établir sa crédibilité par la mise en scène de qualités morales comme la bienveillance et la magnanimité. Par extension, tout acte (discursif ou non) qui contribue à rendre manifeste un tempérament ou des traits de caractère participe de l'èthos. L'èthos représente le style que doit prendre l'orateur pour capter l'attention et gagner la confiance de l'auditoire, pour se rendre crédible et sympathique. http://membres.lycos.fr/alis/epl.htm
« http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%88thos ».

Cependant, cela ne veut pas dire que l'enseignant tient compte en même temps de la protection de la qualité physique de sa voix :

Du point de vue physiologique, nous pouvons dire qu'une voix physiologiquement « claire, hausse, imposante » et « bien projetée » de l'enseignant – qu'elle soit innée ou travaillée par expérience – pourra le satisfaire et lui garantir la maîtrise de la classe et par suite « imposer » le respect et attirer l'écoute des apprenants. Au contraire, si sa voix est physiologiquement « cassée, fatiguée, basse de nature, ou *stigmatisée*[109] » elle influe de manière négative sur sa position et son statut d'enseignant, car sa voix ne sera pas une voix bien « entendue » ou encore « attendue » par ses apprenants, et dans ce cas, les traits physiologiques de sa voix feront obstacle à sa tâche d'enseigner la langue étrangère et de maîtriser la classe. A l'intérieur de la classe, si l'intention d'attirer l'attention des apprenants est permanente et déclarée par les enseignants cibles, beaucoup d'autres intentions durables et non stables peuvent apparaître dans le comportement vocal de l'enseignant à chaque phrase verbalisée. Pour ce fait, nous avons consacré une partie du mémoire à l'analyse des intentions projetées par la voix de l'enseignant en situation[110], où les intentions « brèves » en relation avec la tâche pratiquée par l'enseignant (lire, expliquer) et avec ses buts didactiques spécifiques (comme faire entendre, faire comprendre, faire parler etc.) sont traitées de manière détaillée à partir de l'analyse du comportement vocal de l'enseignant. Tandis que la conception de B. Lahire consiste à donner beaucoup plus d'importance à la variabilité des contextes qu'un individu fréquente dans la détermination de ses actions:

Les acteurs sont ce que leurs multiples expériences sociales font d'eux ; ils sont appelés à avoir des comportements, des attitudes variées selon les contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer […] *Les acteurs ont traversé dans le passé et traversent en permanence de multiples contextes sociaux (univers, institution, groupes, situations…); ils sont les fruits (et les porteurs) de toutes les expériences (pas toujours compatibles, pas toujours cumulables, et parfois hautement contradictoires) qu'ils ont vécues dans de multiples contextes.* (2001 :343)

A ce stade de la recherche nous pouvons conclure que la manière de parler de l'enseignant relève à la fois du rôle de ses intentions de communication situationnelles et permanentes. Ces intentions sont en rapport avec le contexte de la classe puisqu'elles sont essentiellement des intentions didactiques.

[109] Selon Goffman (1975), le « stigmate » est constitué par ce qu'il appelle l'écart entre les traits catégoriels attendus et les traits effectifs. On aura par exemple une voix « efféminée », ou « une grosse voix d'homme ».

[110] L'analyse du comportement vocal en situation fera l'objet de la 7ème partie du présent mémoire. Elle prend en compte les variations intonatives de l'enseignant selon ses intentions de communication et regarde les effets de ces variations sur la forme que prendra l'interaction verbale avec les apprenants (le contenu de leurs réponses, le nombre de leurs tours de paroles etc.).

2. Bilan de la cinquième partie

Cette partie a mis en valeur la relation existante entre l'intention de communication émergée dans un contexte précis d'une part et la voix produite d'une certaine manière d' autre part. La voix constitue – selon les contextes et selon le rapport existant entre les personnes qui entrent en communication – un « indice de contextualisation » (J.-J. Gumperz 1989) permettant de porter le message et de le communiquer.

Dans la mesure où la voix s'avère un « attribut » personnel – pour reprendre le terme de G.-D. de Salins – qui reflète les sentiments de l'enseignant, son image, son identité, elle permet de déterminer les intentions de communication volontaires ainsi que les attitudes involontaires et inconscientes de l'enseignant au moment de donner son cours en classe.

Notre réflexion porte à la fois sur la production volontaire intentionnelle et involontaire inconsciente, mais nous insistons sur les intentions conscientes présentes chez l'enseignant au moment de donner son cours. Les intentions de faire passer le message (cognitif, affectif, relationnel) sont en rapport étroit avec le type de relation générée entre l'enseignant et ses apprenants et le degré de l'entente entre eux.

La conscience que l'enseignant a de ses potentialités vocales en même temps que de son rôle didactique fera qu'il insiste sur un mot, accentue un fragment ou une syllabe, focalise une partie de son discours, prononce des syllabes détachées d'un mot, parle moins ou plus rapidement, change le timbre de sa voix, etc. Plus encore, il va inciter les apprenants à parler, apprécier ou non leurs réponses, les orienter vers la réponse juste etc.

Ainsi, nous pouvons dire qu'un enseignant qui s'entend bien avec ses apprenants, et qui tient compte de leurs besoins, et du degré de leur attachement ou non à la leçon, ou à la phrase qu'il vient de prononcer, module et varie sa voix la rend plus malléable au service des objectifs « faire entendre, faire comprendre, faire apprendre, faire parler, attirer l'attention etc.).

La voix révèle le degré de motivation de l'enseignant à communiquer les connaissances aux apprenants etc. Elle peut par contre ne pas satisfaire à ses intentions didactiques si par nature elle n'est pas adéquate (non claire, inaudible etc.).

L'idée que tout individu peut produire le même mot de différentes manières confère à l'enseignant une place principale dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Sa voix s'avère un moyen didactique non accessible aux apprenants en dehors du contexte didactique ou à distance.

La présence de l'enseignant est indispensable dans la mesure où sa voix constitue un moyen didactique avantageux permettant de mieux expliquer ou de mieux faire passer un message qu'un ordinateur par exemple ou qu'un guide pédagogique quelconque (un livre).

La voix est donc à la fois personnelle (en rapport avec la personne qui la produit) et attachée aux objectifs didactiques. Afin de déterminer les avantages de la voix de l'enseignant et son rôle actif dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère il convient de faire une analyse plus proche de l'action réelle en situation didactique, une analyse de production vocale en situation d'enseignement. La méthodologie adoptée pour une telle analyse fait l'objet de la partie suivante.

SIXIEME PARTIE

LE COMPORTEMENT VOCAL EN SITUATION D'ENSEINEMENT :

DE LA REFLEXION METHODOLOGIQUE A LA CONSTITUTION DU CORPUS

C'est fou comme la voix seule peut dire d'une personne qu'on aime de sa tristesse de sa fatigue de sa fragilité, de son intensité de vivre, de sa joie.

.

Philippe Delerm

La première gorgée de bière

1. Les raisons et les méthodes pour l'étude de la voix en situation

1.1 Pourquoi s'intéresser à la voix de l'enseignant en situation d'enseignement

1.1.1 Un projet de recherche continue portant sur l'analyse de l'intonation en didactique

Nous avons choisi d'orienter la deuxième partie du travail de la thèse sur le même objet de recherche que celui que nous avions pris pour cible en DEA. Celui-ci était centré sur le rôle de la voix en général dans l'enseignement des langues étrangères compte tenue de la voix chantée. Dans la thèse, nous avons pris uniquement comme sujet essentiel la voix parlée de l'enseignant et nous avons opté pour une analyse approfondie de son intonation en situation.

Après l'amélioration du son, uniquement un cours enregistré était convenable pour être analysé de manière à prélever des valeurs pertinentes de fréquence et d'intensité et de durée. C'est l'enregistrement effectué en DEA., il a été donc choisi et repris pour être mieux exploité en doctorat avec une analyse détaillée et pertinente.

Ceci ne pose pas de problème car il suffit d'analyser des séquences d'un seul cours pour étudier l'effet de la prosodie sur le déroulement de l'interaction verbale en classe. Mais ceci ne permet pas de faire des comparaisons pour trouver des points communs entre les comportements vocaux des enseignants cibles, nous souhaitons élargir ce travail dans des recherches ultérieures.

Ce travail – encore peu développé en didactique des langues – intègre les connaissances phonétiques dans la recherche en didactique en demandant à l'intonation d'avoir sa place dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue.

A caractère individuel, la voix, comme nous l'avons déjà montré dans la partie théorique, a aussi des bases contextuelles, elle est affectée par la situation où elle se produit et par toute une histoire de comportement vocal gardé en mémoire ou dans l'inconscient.

En classe, l'écoute joue un rôle essentiel dans l'appropriation de la langue étrangère. Sinon comment parler en langue étrangère si l'on ne connaît pas comment la prononcer et quelle tonalité adopter? L'écoute de la langue étrangère en classe de langue – si la langue est produite uniquement par l'enseignant en absence des bandes sonores, des chansons ou d'autres outils sonores – elle s'avère conditionnée par la manière dont l'enseignant la produit vocalement pour que l'apprenant la reproduise à son tour.

1.1.2 Un intérêt personnel pour la question de la vocalité

. Nos connaissances dans le domaine musical[111], ainsi que notre perception (auditive) de la langue étrangère dans notre parcours académique ont joué un rôle important dans le choix de travailler sur le comportement vocal de l'enseignant en considérant la prosodie de sa parole en classe.

Nous avions nous-même subi l'expérience d'assister (en tant qu'apprenante) à des cours de français où nous étions sensibles à la monotonie de la parole d'un enseignant provoquant l'ennui, à la motivation et à la tendresse de la voix d'un autre « encourageant » la parole, et à l'horreur de la voix d'un troisième provoquant le sentiment de frayeur.

Le choix d'étudier l'intonation de l'enseignant de FLE avait donc comme origine notre expérience personnelle, à partir de laquelle nous avons fondé nos hypothèses sur ce sujet. Notre réflexion s'est portée ensuite sur l'impact de la perception d'une voix parlée en langue étrangère en classe de langue sur l'apprentissage de la langue par comparaison avec la perception d'une voix s'exprimant en langue maternelle. Dans ce cas, nous avons réalisé que même si la voix de l'enseignant parlant en la langue maternelle des apprenants) est monotone, ou effrayante etc., l'apprenant ne va jamais détester sa langue maternelle, car elle est parlée non seulement dans l'espace de la classe mais dans son contexte plus large (la famille, la société etc.).

C'est pour cette raison que nous avons eu l'idée que l'enseignant qui ne se rend pas compte que sa voix pourra réduire la distance entre l'écouteur (l'apprenant) et la langue – alors que certains enseignants le font sans en avoir conscience – il ratera une importante étape dans l'apprentissage de la langue la préparation de l'apprenant à l'acceptation de la langue en l'amenant à se familiariser avec elle à travers sa manière motivante de parler.

[111] Nous avons suivi des cours de piano et de solfège au conservatoire national du Liban.

1.2 L'observation comme méthode de recueil de « l'agir vocal professoral » en situation

L'observation[112] est la méthode que nous avons choisie pour décrire les actions en situation, notamment les comportements vocaux dans les interactions verbales. Le recueil des données selon cette méthode diffère des deux autres méthodes, par le fait que les informations recueillies ne sont pas données par l'acteur (c'est-à-dire l'enseignant), mais par nous (l'observateur). C'est un « acte de communication à sens unique » (J.-M. Ketele & X. Rogiers 1996 : 27), où il s'agit d'abord d'observer les comportements des enseignants puis de les interpréter.

1.2.1 Recueillir des comportements « réels » en didactique des langues

Les informations recueillies se situent dans le présent de l'action (l'action en situation), par opposition aux deux autres méthodes (entretien, questionnaire) qui permettent le recueil des informations sur les actions antérieures dans le temps (période scolaire, période du choix du métier, le début du métier, pratiques déjà réalisées etc.).

Donc, le but ici n'est pas de chercher des représentations ou des attitudes ou des opinions, mais de décrire un comportement particulier en situation, le comportement vocal de l'enseignant, et plus particulièrement l'usage qu'un enseignant se fait de ses capacités vocales et prosodiques en classe. Nous touchons là à la « pragmatique » des comportements et non aux comportements racontés.

Cette stratégie de recueil des données « verbaux puis vocaux » vise à orienter la recherche plus vers le domaine de la didactique. Il s'agit là de passer de l'étude des pratiques didactiques reçues et/ou appliquées dans les trajectoires (les différentes positions dans les temps et les espaces en considérant les raisons d'agir et l'agir) - par le biais des discours relatés - vers l'étude des pratiques didactiques en situation puisque le comportement vocal est à notre avis un facteur jouant un rôle essentiel dans l'enseignement des langues et des langues étrangères en particulier.

Reste à signaler que l'observation, comme méthode adoptée est appliquée sur un cours donné par un enseignant (l'enseignant ***N***), car l'objet ici n'est pas de généraliser un

[112] L'observation est conçue comme un « processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des « informations », (J.-M. Ketele & X. Rogiers (1996 : 20). Dans la présente recherche l'objectif (en gros) est de recueillir des informations concernant le comportement vocal d'un enseignant de FLE en situation d'enseignement.

comportement particulier en situation d'enseignement, mais de considérer la place que joue un comportement vocal ou prosodique quelconque sur la suite de l'interaction verbale entre l'enseignant et ses apprenants, et sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, la recherche actuelle veut s'ouvrir sur des questions qui toucheront la didactique « en profondeur » et ce en considérant « l'agir professoral » sur un autre niveau : le niveau de la prosodie de la parole, alors que les recherches effectuées jusqu'à présent dans le domaine des interactions verbales en classe considéraient ces dernières sur le niveau de « la parole » en tant que telle, tout en passant rapidement sur la question de vocalité, ou du comportement prosodique de l'enseignant dans sa parole en classe.

1.2.2 « Lire » le comportement vocal en situation

L'observation et l'enregistrement de cours de classe avaient pour objectif – comme nous l'avons souligné au départ – de décrire et de découvrir ce en quoi la prosodie de l'enseignant en classe de langue étrangère semble particulière et le rôle qu'elle peut jouer dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

« L'observation de classes – par enregistrement, filmage puis transcription - permet l'appréhension de l'interaction in situ ». [113]

La deuxième orientation de la présente recherche a mis en valeur la relation étroite qui lie le comportement vocal d'un individu à la fois à son extérieur et à son intérieur, c'est-à-dire le comportement vocal change en fonction du contexte et il contribue en même temps à la construction de ce contexte. Rappelons que J.-J Gumperz (1982) a introduit le terme « contextualisation » pour désigner la construction du contexte par les partenaires de la communication grâce à une interprétation coordonnée de la situation.

Les travaux de J.-J Gumperz développent entre autres l'idée que les participants ne se contentent pas de réagir à un contexte qui s'imposerait à eux de l'extérieur, qui existerait indépendamment et antérieurement à l'interaction, laquelle se déroulerait « dans ce cadre ». Les participants à l'interaction construisent dans l'interaction le contexte de cette interaction à travers des « indices de contextualisation ». La tâche des interactants est d'exécuter des actions verbales et en même temps de les rendre interprétables en construisant un contexte dans lequel elles s'insèrent.

[113] http://www.interactions-didactiques.org/colloque.html. Ce site se réfère au colloque intitulé Interactions didactiques et agir professoral organisé par notre groupe de recherche dirigé par F. Cicurel. Ce colloque a eu lieu le 11 juin 2008 à Paris.

L'observation de la prosodie de la parole de l'enseignant en classe permettra de voir dans quelle mesure la prosodie de l'enseignant contribue à révéler ce qu'il dit verbalement et dans quelle mesure la voix révèle les sentiments et les attitudes de l'enseignant parlant et quelles sont ses intentions de communication dans chaque tour de parole.

Si le récit de vie fait partie de la méthode adoptée pour recueillir des représentations et des attitudes dans la trajectoire des enseignants cibles, l'observation d'un cours de classe est le second type de méthode adoptée pour recueillir des indications sur le comportement vocal en situation. Nous pouvons dire qu'ici c'est la pragmatique de « l'action vocale »[114] qui est le centre d'intérêt, c'est-à-dire l'usage de la voix en situation.

P. Bange (1992 : 210) définit la pragmatique à partir de la définition introduite par Morris selon qui la pragmatique est « un aspect de la théorie des signes (avec la syntaxe et la sémantique) ; dans une perspective fonctionnelle, son aspect le plus englobant qui prend en compte l'énoncé en contexte ».

Nous focalisons notre travail ici sur l'usage de la voix en situation d'enseignement et nous montrerons dans l'analyse dans quelle mesure les indices vocaux notamment ceux qui sont de nature intonative révèleront le lieu où se passe l'action verbale (la classe) et en même temps dans quelle mesure ils nous renseignent sur les positions occupées par les interactants (l'enseignant d'un côté et ses apprenants d'un autre côté), et comment les échanges sont organisés du point de vue vocal.

[114] Nous reviendrons sur cette question dans le chapitre suivant; en nous demandant si la voix peut être considérée comme une action et quels sont les critères qui lui confèreront cet aspect.

2. Quelle action vocale en situation d'enseignement ?

Afin de caractériser la voix comme « action » dans l'espace de la classe, nous nous appuyons sur les théories développées par F. Cicurel (2005) sur l'action professorale. Mais nous avons choisi d'abord de partir de la définition de la parole introduite par P. Bange (1992).

2.1 Entre action verbale et action vocale : place des intentions de communication

Selon P. Bange (1992), les énonciations sont considérées comme des « actions verbales » et comme des actes sociaux, par lesquels les membres d'une communauté socio-culturelle interagissent à l'aide de signes.

La classe de langue considérée comme un espace social n'existe effectivement qu'en présence des personnes qui communiquent verbalement (l'enseignant d'un côté et les apprenants de l'autre côté) dans un but précis connu par eux : enseigner la langue d'un côté et apprendre la langue d'un autre côté.

Si la parole est une action, c'est avant tout une « forme d'action et même une forme socialement essentielle de l'action » (*ibid.* : 9). Par là sa fonction n'est plus seulement la mise en fonctionnement individuelle d'un code linguistique donné préalablement.

C'est ainsi que l'action verbale est une « action sociale » dans la mesure où elle est adressée à un « autre » en vue d'obtenir un but précis.

2.1.1 L'action vocale en classe de langue comme une action sociale

Notre étude théorique des représentations et des attitudes dans la trajectoire des enseignants (première partie de la présente recherche) a montré que l'action est effectuée suite à des représentations et à des attitudes particulières vis-à-vis de l'action à accomplir et la situation où elle sera accomplie.

Si le comportement prosodique de l'enseignant reflète son attitude (comme nous l'avons montré dans la deuxième partie), et s'il accompagne la parole de l'enseignant en classe - étant un phénomène paraverbal – nous pouvons dire que la voix perçue pourra être comprise comme une intention particulière à chaque énonciation ou à chaque intervention verbale de l'enseignant en classe. P. Bange affirme qu' « *un comportement d'un individu dans une situation donnée est une action lorsqu'il peut être interprété selon une intention en vue de la réalisation d'un but qui lui donne un sens* » (*ibid* : 207).

Le problème est que les inflexions de la voix ne sont qu'une partie de l'action.

L'action « sociale » est ainsi un processus qui se subordonne à un but. La réalisation du but est sujette à l'action en retour d'un « co-acteur » et plus particulièrement au sens que chacun attribue à l'action en cours ou achevée.

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, si nous considérons que l'acteur est « l'enseignant » peut-on parler de co-acteurs qui sont les apprenants?

La question qui se pose à ce stade est la suivante : qui agit par sa voix en classe, l'enseignant ou l'apprenant ? Y a-t-il une réciprocité dans les actions vocales chez l'enseignant et chez les apprenants ?

2.1.2 L'enseignant-acteur et ses intentions de communication

La réalisation de l'action souhaitée est conditionnée par la compréhension du message linguistique et de l'intention de communication de l'enseignant-acteur. Cette dernière est révélée surtout par la manière de parler de ce dernier, par le comment prononcer les mots, bref par son comportement vocal.

C'est à ce stade là que nous pourrons dire que le comportement vocal devient une action vocale quand il est projeté en vue d'une action en retour.

Cela n'empêche pas qu'il se passe parfois que l'enseignant émet une intonation ou fait une « pause » non projetées vers un but précis et / ou non voulu par lui, et que l'apprenant la comprenne comme indice (soit une appréciation, soit au contraire une attitude négative, soit encore comme une consigne). Des marqueurs d'hésitation comme « ehhh » peuvent être interprétés par l'apprenant comme une attitude négative chez son enseignant (il n'apprécie pas sa réponse) alors ce dernier était
en train de réfléchir à haute voix, ou de chercher ses mots. Là nous pouvons avoir chez l'apprenant une action en retour non souhaitée par l'enseignant.

Cette réflexion sera à revoir plus tard dans l'analyse des transcriptions. L'important à savoir est qu'en classe de langue, la prosodie en classe a un « rôle actionnel » essentiel dans la mesure où elle reflète l'intention de communication de l'enseignant (l'intention interprétée en tant que telle par l'apprenant) et contribue avec le côté verbal à obtenir des actions en retour. P. Bange fait remarquer qu' « en dehors de son aspect intentionnel (ce qui doit être réalisé), l'action a également un aspect opérationnel (comment cela doit être réalisé) » (*ibid.* p. 13). Nous considérons que le comportement vocal est une manière par laquelle l'enseignant transmet ses messages (que ce soit sur le plan cognitif ou affectif).

Ce qui caractérise l'aspect vocal c'est qu'il suffit parfois de prononcer une syllabe et l'intonation avec laquelle elle est prononcée dénote soit une question, soit une demande de

continuer un mot. C'est l'intonation qui a permis la compréhension de l'intention de communication différente dans les deux cas.

A ce stade, nous pouvons dire que dans un contexte d'interaction verbale en didactique des langues, et précisément en langue étrangère, l'action effectuée par l'enseignant se situe beaucoup plus au niveau vocal que verbal, et elle est aussi singulière qu'elle change avec chaque intention de communication présente chez l'enseignant. L'enseignant est un « acteur pluriel » dans le contexte de la classe et dans les contextes et situations à l'intérieur de la classe. Les situations plurielles déterminées par les intentions de communications diverses (activités, moments de lecture, moment d'explication, de repos, de parole, susciter la parole, motiver etc.) créent cette pluralité dans les actions chez l'enseignant.

2.2 Entre l'interaction « vocale » et l'agir vocal : rôle de l'enseignant

2.2.1 L'agir vocal professoral comme une action « conjointe mais asymétrique »

Si les intentions de communication déterminent les actions de l'enseignant, nous nous demandons si l'apprenant n'exerce pas lui aussi une action sur l'enseignant à travers sa réponse. C'est-à-dire par exemple, si la réponse de l'apprenant s'approche de celle qu'il souhaite avoir, l'enseignant ne va pas agir vocalement (intonation appréciative) dans le but d'orienter l'apprenant dans le même sens de la réponse, de la même manière qu'il le fait si la réponse est fausse.

Cette importance accordée à « l'action vocale » en classe de langue ouvre une perspective d'analyse de l'interaction dans les deux directions : de l'enseignant vers l'apprenant et vice versa, mais sans pour le moment prendre en compte si l'action est symétrique ou « asymétrique » selon l'école de Palo Alto:

- Action vocale et réponse vocale
- Action vocale et réponse verbale
- Action vocale et réponse attitudinale

Donc pour qu'il y ait une « action en retour », il faut que celui qui perçoit l'action vocale l'interprète en tant que tel, c'est-à-dire en tant qu'action qui demande de lui d'intervenir et de répondre ou simplement de réagir. Mais aussi il doit coopérer car c'est sa coopération qui le mène à réagir et à construire la structure de l'interaction.

Mais y a-t-il de vraie réciprocité d'actions dans l'interaction en classe de langue ? Ou bien il y a une action sous forme d'agir influent sur les écouteurs (les apprenants) dont la parole ne se réalise que par un agir particulier exercé par l'enseignant?

F. Cicurel (2005) décrit ce qu'elle appelle les grands traits de l'agir professoral parmi lesquelles nous insistons sur l'« action conjointe mais asymétrique ».

D'un côté, l'action professorale fait partie de la catégorie « action conjointe » car elle ne peut être dissociée de celle des apprenants. Il s'agit d'un acte de communication qui, à ce titre, requiert au moins deux partenaires qui se reconnaissent comme tels. Il est indispensable qu'une certaine coordination se fasse, mais il est aussi manifeste que, d'un autre côté, l'action du professeur reste singulière face à celle des élèves dont l'agir ne peut être rapporté à celui du professeur. (*ibidem*.).

Le comportement vocal de l'enseignant sera une « action consciente » dans la mesure où il est projeté vers un but précis (faire parler les apprenants, les faire taire, les encourager, les gronder, apprécier leurs réponses etc.), donc dans la mesure où il anticipe la réaction verbale de ses apprenants. Quant à l'apprenant, son comportement vocal (notamment le volume et l'énergie de la voix) ainsi que son comportement verbal (répondre, intervenir etc.) dépend de sa conscience de l'intention de communication de son enseignant et dans ce cas soit il coopère avec lui soit il se contente de l'écouter.

Nous pouvons dire aussi qu'au fur et à mesure que les situations d'interactions en classe se répètent de manière quotidienne : par exemple, la situation dans laquelle l'apprenant connaît la réponse, la situation où l'apprenant tarde à répondre et ne coopère pas rapidement, la situation où l'apprenant répond de manière fausse, etc., les comportements vocaux deviennent un « habitus » car ils se manifestent quotidiennement et nous pensons que chacune des situation répétées est la plupart des cas accompagnée d'un comportement vocal connu par l'autre partenaire qui à son tour construit ses suppositions d'interprétations et ses hypothèses sur l'attitude et l'intention et le sens voulu de l'autre.

2.2.2 Entre une voix d'enseignant et une voix d'apprenant : quels rapports ?

Le savoir partagé entre l'enseignant et ses apprenants en classe se situe au niveau social et au niveau communicationnel (le savoir linguistique par contre n'est pas partagé, puisqu'il s'agit de langue étrangère, l'enseignant est censé avoir beaucoup plus de savoirs linguistiques que l'apprenant). Tout d'abord, chacun des deux partenaires sait pourquoi il se trouve à cet endroit, et chacun a constitué auparavant une représentation sur le savoir cognitif de l'autre notamment en matière linguistique : l'enseignant sait que l'apprenant a un savoir inférieur au sien, et qu'il attend à ce qu'il lui communique ce savoir, et l'apprenant sait que l'enseignant est plus compétent que lui en matière linguistique, et il s'attend à ce que son enseignant lui pose des questions, lui communique le savoir linguistique.

En fonction de ces représentations antécédentes à l'interaction en situation, l'apprenant adopte éventuellement le volume d'une voix respectable, moins forte et moins confiante que celle de son enseignant. Ce sont des perspectives socialement acquises par « habitus ».

Nous pouvons dire aussi que le contexte de la classe contribue à constituer une manière particulière d'émission vocale et que nous avons affaire à deux types d'émission de voix : la « voix d'enseignant » d'une part et « la voix d'apprenant » de l'autre part. La différence se

situe éventuellement au niveau du volume de la voix (plus élevé chez l'enseignant que chez l'apprenant) et de l'énergie de projection vocale.

Ainsi dans ce cas là on est loin de parler d'une vraie réciprocité d'action vocale en classe de langue étrangère, mais aussi dans tout contexte didactique bien que pendant l'interaction en cours, la motivation réciproque pourra modifier le ton, et le volume. Par exemple, l'enseignant pourra encourager les apprenants à répondre au moyen de sa voix qui reflète son appréciation et son intention d'obtenir beaucoup plus de réponses. Encouragé, l'apprenant est éventuellement motivé à répondre, car il est intérieurement assuré qu'il ne risque rien (par exemple d'être réprimandé) et le volume de sa voix augmente en situation d'interaction, sans nécessairement que sa voix dépasse en intensité celle de son enseignant en classe.

La manière d'agir ou de réagir à une « action » vocale dépend donc aussi de la manière dont on perçoit la position de l'autre qui parle (l'enseignant ou l'apprenant) dans le contexte actuel de l'action, notamment en situation d'interaction.

En classe, le comportement vocal de l'enseignant permet à son tour de dévoiler son attitude et ses intentions qui une fois comprises par les apprenants décide de leur manière d'interagir verbalement et vocalement.

2.3 La préparation du corpus sonore : de l'observation à l'analyse

2.3.1 Les étapes de l'observation et les effets de contextualisation

L'étape de l'observation de classe n'a pas suivi un ordre précis dans le recueil des données empiriques, comme par exemple le fait d'être effectuée après ou avant les questionnaires ou les entretiens. Aller dans les classes se faisait selon les occasions qu'offraient les enseignants eux-mêmes. Notons qu'il s'avère difficile à chacun d'être observé et en plus d'être enregistré. Les classes choisies dépendent elles aussi de l'enseignant qui propose d'être observé dans telle ou telle classe[115].

En effet, signalons que parmi les enseignants cibles il y en a un que nous avions déjà enregistré en avril 2003 quand nous étions en DEA. L'enregistrement a été effectué dans l'objectif d'analyser des interactions verbales au niveau de la prosodie de la parole mais n'a pas été exploité de manière suffisante[116].

Trois autres enseignants ont été enregistrés dans les années 2004 et 2005. L'enregistrement est effectué au moyen d'un dictaphone.

Nous avons pris d'abord contact avec les enseignants dans l'établissement où ils travaillaient. Les directeurs de chaque établissement ont facilité la première rencontre. Ensuite, le contact a été suivi au téléphone afin de se mettre d'accord sur le jour et l'heure où je pouvais entrer dans sa classe et observer. Les enseignants ont été avertis en avance sur le fait que leur cours serait enregistré.

Notre présence dans la classe semble avoir eu une influence sur les comportements des enseignants dans le déroulement des cours et dans le choix des activités didactiques. La présence d'une observatrice n'est jamais très agréable pour l'enseignant qui, nous semble-t-il, a le sentiment d'être jugé dans son travail, et plus encore lorsque celle-ci utilise un dictaphone. Cet instrument semble particulièrement déstabilisant pour certains enseignants (ils ont à subir « l'épreuve de l'enregistrement » lors d'un cours. En outre les enseignantes s'inquiétaient de la façon dont nous allions exploiter les données que nous recueillons, ce qui pouvait être très perturbant.

[115] Que l'enseignant choisisse lui-même la classe où il va être enregistré revient peut être au fait que c'est la classe qu'il maîtrise le plus ou que c'est la classe qui a un bon niveau de français.
[116] A l'époque nous avions transcrit uniquement 3 minutes du cours.

2.3.2 Préparation du corpus à sa lecture

Quand au corpus sonore, la préparation prenait une autre voie : le son a été amélioré avec le logiciel « Sound Forge 5.0» afin de pouvoir prélever les valeurs de fréquences, d'intensité et de durée.

A l'époque de l'observation et de l'enregistrement, nous ne savions pas que la méthode d'enregistrement des cours de classes diffère selon l'objet recherché surtout quand il s'agit d'analyser le comportement prosodique de l'enseignant. Nous ignorions à l'époque que l'enregistrement dans un endroit pareil (salle de classe) est très délicat. C'est après avoir assisté au séminaire de « phonétique pratique » 117 donné à L'ILPGA118 que nous avons été avertie sur ce point.

En effet, le fait que l'enseignant se déplace dans la classe exige qu'on lui attache un micro (genre de technologie : dynamique) au-dessous de sa bouche, car ce genre de micro est moins sensible aux résonances et aux bruits de la salle et il prendra plus la parole que le bruit.

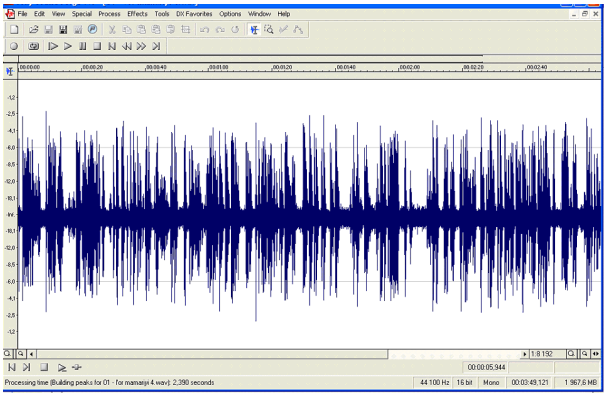
Cependant, l'enregistrement en question a été effectué à partir d'un micro stable (statique) posé sur une table. Cette manière a empêché d'avoir une bonne qualité de son surtout que l'enseignant se déplace beaucoup en classe. De plus, l'échantillonnage du son a été fait à 44 000 Hz, alors qu'il devait être échantillonné à 22 000 Hz (fréquence d'échantillonnage pour la parole).

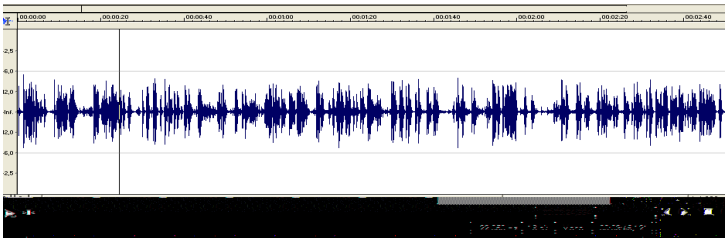
A l'écoute des enregistrements, le son présentait des résonances, et nous avons rencontré beaucoup de difficultés à prélever les valeurs des fréquences et des intensités. Pour ce fait, nous avons procédé à l'amélioration de la qualité du son. C'était un apprentissage en plus dans la matière phonétique.

La sonorité des enregistrements a subi plusieurs étapes d'amélioration, tout d'abord, l'échantillonnage a été converti de 44000 Hz à 22000 Hz.

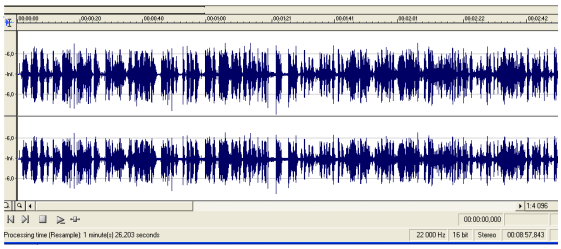
Voici un exemple de signal ouvert avec *Sound Forge* et appartenant à l'enregistrement en question échantillonné sur 44000 Hz puis converti à 22000 :

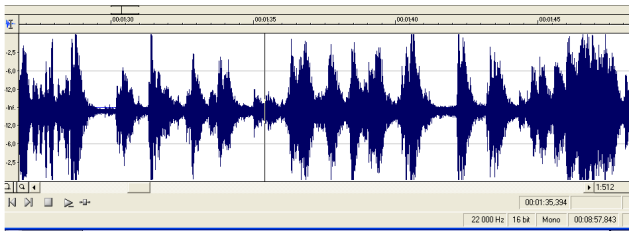
[117] Ce séminaire a été donné par Coralie Vincent et Bernard Gautheron, deux ingénieurs en techniques expérimentales au Laboratoire de phonétique et phonologie.
[118] Institut de linguistique et de phonétique générales et appliquées, université Paris 3 - Sorbonne nouvelle.



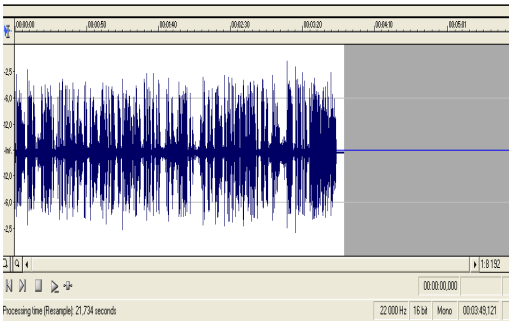


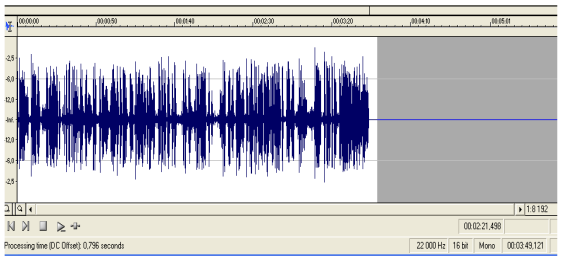
Ensuite le son qui était « en stéréo » a été converti en « mono » comme suit :



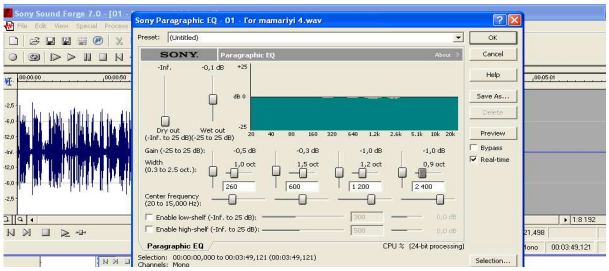


Après il fallait rétablir le signal de façon symétrique par rapport à la ligne principale :





L'étape la plus importante était d'éliminer les résonances « perturbantes » :

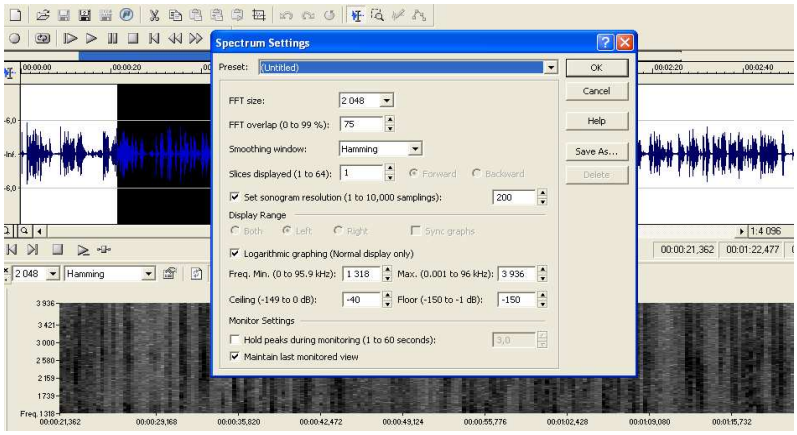


On a choisi les fréquences de sorte à éliminer les résonances. Au fur et à mesure du règlement des fréquences, on a réécouté le passage sonore, on a choisi l'option *By pass* ou

Real time selon que le son est mieux ou mal perçu et on a gardé les valeurs qui sont meilleures pour la perception du son, c'est-à-dire qui présentent le moins de résonances.

Pour les séquences que nous avons choisies pour être étudiées, nous avons éliminé les résonances qui sont respectivement à 260, 600 et à 1200, il y a aussi à 2400 Hz.

La dernière étape était de régler le fenêtrage et l'intensité du son afin d'avoir une bonne résolution :



Dans cette fenêtre on a choisi la Fréquence minimale et celle maximale ainsi que l'intensité minimale et celle maximale, et nous avons précisé la taille du fenêtrage : Ce travail d'amélioration de son a abouti à un bon résultat bien qu'il ne soit pas parfait en comparaison avec les enregistrements spécialisés effectués dans le domaine de la phonétique. Le côté positif de ce travail d'amélioration de son était de permettre ensuite de faire des analyses pertinentes précisément de pouvoir relever les mesures de l'intensité, de la fréquence et de la durée. Nous souhaitons exploiter les connaissances déjà obtenues dans le cours de « travaux pratiques en phonétique » et les intégrer dans l'analyse des séquences choisies.

Le discours projeté de l'enseignant s'exprimant en langue étrangère manifeste sur le plan phonétique des manières de prononciation particulière. Certaines manières sont acquises par « habitus » et deviennent naturelles dans sa parole quotidienne en langue étrangère et d'autres sont propres au « discours enseignant » comme par exemple le fait d'allonger une consonne, une voyelle et une syllabe, ou bien le fait d'introduire des pauses à l'intérieur d'un mot ou entre les syllabes d'un seul mot, ou le fait d'accentuer un mot ou une syllabe etc. L'analyse de la voix de l'enseignant s'inscrit ainsi dans une perspective qui tient compte essentiellement de l'analyse de l'intonation (particulièrement la durée, l'intensité et la fréquence). Nous prendrons en compte l'accentuation et le timbre dans l'analyse. Cette dernière s'inscrit dans la perspective phonétique qui est elle-même orientée vers la didactique.

3. Bilan de la sixième partie

L'objectif de l'observation est de recueillir des comportements « réels » en didactique des langues et de lire le comportement vocal de l'enseignant en situation. Ainsi l'objectif final de ce type de méthode de recherche est de montrer l'importance du côté vocal dans les études des interactions verbales en classe de langue dans la mesure où l'intonation « utilisée » pourra être conçue comme un comportement et plus particulièrement comme une « action » qui s'inscrit dans une interaction propre au contexte de la classe c'est-à-dire qu'elle reflète une situation d'enseignement/apprentissage et rien d'autre. Si l'intention de communication de l'enseignant peut être saisie par les apprenants à travers son comportement vocal, la coopération par contre ne peut être garantie que par une motivation considérable chez les apprenants. Il faut pour ce fait un agir particulier par la voix de l'enseignant pour inciter et motiver les apprenants à répondre, un agir dans le sens de produire un effet et changer quelque chose chez l'apprenant (la manière de répondre à ses questions par exemple, ou bien les accrocher à ce qu'il dit alors qu'ils étaient distraits).

SEPTIEME PARTIE

ANALYSE DU COMPORTEMENT VOCAL DE L'ENSEIGNANT *N* EN SITUATION :

LES INTENTIONS DE COMMUNICATION PROJETEES PAR SA VOIX

La voix, c'est le début de l'intimité, on habille mieux l'image qu'on s'est fabriquée

Taher ben Jalloun
Extrait de L'auberge des pauvres

La partie théorique qui concerne le comportement vocal en situation d'enseignement a mis en relief que les attitudes et les intentions de l'enseignant apparaissent dans sa manière de parler. Elle met en valeur aussi que ses intentions de communication en langue étrangère trouvent leur forme d'être dans l'intonation et le rythme de sa parole suivant des indices prosodiques particuliers qui une fois que l'enseignant s'en rend compte et les utilise consciemment font partie de ses compétences de communication en classe.

Dans cette partie pratique, nous espérons démontrer comment la manière de parler de l'enseignant agit sur son interaction avec ses apprenants, comment elle s'avère – comme le dit G. Caelen-Haumont (1997) le « médium entre le locuteur et l'interlocuteur […] (et) le support de l'interaction dans le dialogue »[119]. Nous espérons donc mettre en relief l'usage linguistique et pragmatique de la prosodie[120] de la parole de l'enseignant en classe et démontrer dans quelle mesure cet usage est spécifique au lieu « classe » et au métier d'enseigner car il est en rapport avec les intentions « didactiques » que l'enseignant veut projeter » à ses apprenants.

Nous décrivons en premier temps le contexte ensuite nous passons à la transcription du corpus sonore pour finir avec une analyse détaillée de l'usage de la voix en situation d'enseignement.

[119] G. Caelen-Haumont, & E. Keller (1997), « La prosodie, de la parole à la synthèse: l'apport de la sémantique et de la pragmatique » *in Les défis actuels en synthèse de la parole*, (pp. 103-130), E. Keller, & B. Zellner (éds.). Lausanne: Université de Lausanne, Études des Lettres, vol 3.

[120]G. Caelen-Haumont (1997) dit que l'argument de la prosodie peut être linguistique et pragmatique. Dans le premier cas elle favorise « certaines unités du système phonétique, morphosyntaxique, syntaxique ou sémantique, et la référence subjective au locuteur ou à l'interlocuteur est minimale ». Dans le second cas, elle favorise « le lexique comme élément de sens en sélectionnant par des marques spécifiques […] le lexique objet de l'interaction entre les interlocuteurs […], la prosodie met en relief des éléments pragmatiques. » (*ibid)*
Nous pensons que la spécificité de la prosodie d'un enseignant de langue étrangère est qu'elle met en relief à la fois sa structure linguistique (car il s'agit d'une langue étrangère) et le sens lexical tout en transmettant une intention particulière c'est à dire l'enseignant tend à faire comprendre à l'apprenant en même temps comment le mot se prononce, le sens du mot et l' intention de communication qu'il veut montrer c'est-à-dire ce qu'il attend de l'apprenant (parler, parler encore, parler autrement, ne pas parler etc.).

1. Description du contexte

1.1 Cadre communicationnel

Le tableau suivant présente le contexte dans lequel ont eu lieu l'observation et l'enregistrement d'un cours de français langue étrangère dans une école publique au Liban-Sud. Il s'agit du contexte institutionnel (un Lycée), où nous précisons la période dans laquelle l'observation a été effectuée, ainsi que l'intitulé du cours, le support utilisé par l'enseignant observé et enregistré, et le niveau académique des apprenants.

CONTEXTE INSTITUTIONNEL	**Institution**	Lycée public de Mamariyé, Liban-Sud
	Intitulé du cours	Langue française
	Support du cours	Le manuel scolaire officiel
	Date et Horaire de l'observation	Lundi 14 avril 2003 de 8h à 8h55 du matin
	Date du début des cours	Début octobre 2003
	Date de fin du cours	Le 8 juin 2003
CONTEXTE INTERACTIONNEL	**Le public**	Classe de EB8 (4ème) composée de 21 apprenants (12 filles et 9 garçons) et ayant 14 à 16 ans. Ils sont tous nés au Liban. Le professeur est un libanais, âgé de 51 ans. Il enseigne le français depuis 30 ans.
	Fréquence de l'occurrence interactionnelle	7 heures par semaine
	Nature et finalité de l'occurrence	La langue française est enseignée comme première langue étrangère

Tableau 52 : description du contexte dans lequel l'observation du cours enregistré a eu lieu

1.2 Positionnement spatial des interactants

1.2.1 Disposition et cartographie du groupe-classe dans le lieu-classe

■**Am**	■ **Am Am**	■ **Am Am**
■**Am**	■ **Af Af**	■ **Af Af**
■ **Am**	■ **Af Af**	■ **Af Af**
■ **Am Am**	■ **Af Af**	■ **Af Af**

O ■

Em ■

Tableau

Les symboles :

O = observateur

Af = apprenant féminin

A**m** = apprenant masculin

Tableau 53 : cartographie du groupe-classe dans le lieu-classe

1.2.2 Caractéristiques du lieu-classe et rapport avec la projection de la voix

La surface de la classe est moyenne (ni trop petite, ni trop large) de manière que les apprenants, assis au fond de la classe, puissent entendre la voix de leur enseignant (si elle est une voix projetée avec une hauteur moyenne). Ajoutons que la qualité de l'architecture est plus ou moins travaillée de sorte que la voix de l'enseignant quand il parle se propage facilement dans la salle de la classe. Mais les murs n'empêchent pas le son de sortir, ou d'entrer de l'extérieur : c'est la place du bâtiment qui se trouve loin de l'autoroute qui fait qu'on n'entend pas le bruit des voitures ou des usines.

Les apprenants sont traditionnellement disposés en trois colonnes et quatre rangées par colonne : chaque colonne comporte quatre tables rectangulaires, occupées chacune par deux apprenants. Les filles et les garçons sont séparés.

1.2.3 L'influence de la structure spatiale de la classe sur la projection de la voix

La place du bureau de l'enseignant est à une hauteur supérieure à celle des rangées où sont assis les apprenants. Cette différence de hauteur spatiale suggère l'aspect d'une dissymétrie de positions entre les interactants, et fait apparaître une relation de « dominance » opposée, formelle et concrète imposée par le cadre : position dominante de l'enseignant (car elle est plus haute) et position dominée des apprenants (car elle est plus basse).

La structure formelle du cadre fait partie de la structure globale de l'espace de la classe constituée par les apprenants, leur relation avec la matière enseignée et avec leur enseignant etc. (comme nous l'avons vu dans la partie théorique). Il s'agit donc d'une dominance concrète suscitée par la position haute de l'enseignant qui lui donne le sentiment d'être « le maître » dans sa classe et qui peut l'aider - dans une certaine mesure - à parler avec une voix imposante qui exige le respect, où au moins d'en donner l'impression.

Nous avons remarqué au cours de notre observation[121] que lorsque l'enseignant descend du niveau spatial élevé et s'approche des apprenants physiquement, sa voix devient plus amicale, moins imposée tout en conservant son caractère projeté afin que tous les apprenants écoute ce qu'il dit et non seulement les rangées qui sont proches de lui.

Et nous pensons que dans la mesure où l'intonation devient plus amicale auprès des apprenants, un déplacement physique de l'enseignant en classe agit sur sa manière de parler et peut d'un côté l'approcher affectivement de ses apprenants quand il s'approche d'eux corporellement, surtout que (comme l'on a vu dans la partie théorique), l'affectivité apparaît dans la manière de parler, donc dans l'intonation.

Ainsi, le cadre joue un certain rôle dans la manière de projeter sa voix et en agissant sur la voix de l'enseignant, il exerce une influence sur le processus d'enseignement/apprentissage, du fait que tout apprenant éprouve le besoin de sentir en même temps l'image de l'enseignant modèle qu'il respecte et celle d'un enseignant « amical » qu'il admire et avec qui il est encouragé à communiquer et à parler dans une langue « étrangère »[122].

Nous pouvons dire que si « l'agir professoral » défini par F. Cicurel désigne l'action effectuée par l'enseignant en vue d'agir sur les compétences de ses apprenants, de changer, d'améliorer leur niveau etc., le fait de se déplacer en vue de changer l'attitude perceptive de l'apprenant dans l'espace de la classe en variant son comportement vocal peut s'inscrire dans

[121] Nous reviendrons sur ce point dans l'analyse du comportement vocal de l'enseignant en situation.
[122] « étrangère » est utilisé dans son sens propre (non connue, non familière) et dans son deuxième sens (langue non maternelle).

« l'agir » général de l'enseignant dans sa classe (selon justement la volonté de chaque enseignant de se déplacer ou non).

Les caractéristiques individuelles de l'usage de la voix en situation d'enseignement c'est-à-dire les influences des intentions de communication de chacun sur son comportement vocal ainsi que celles de son comportement vocal sur son interaction verbale avec ses apprenants feront partie de l'analyse de la partie sonore enregistrée et transcrite suivante.

2. La transcription du corpus sonore

2.1 Présentation du corpus sonore

Le document sonore transcrit est extrait d'une séance de français donnée par un enseignant libanais[123] dans un lycée public le 14 avril 2003. La description détaillée du contexte figure dans le chapitre précédent.

2.1.1 Le contenu du corpus sonore

L'enseignant tend à expliquer un texte écrit intitulé « la fête d'or », présent dans le manuel scolaire officiel. La partie sonore choisie est focalisée sur la sémantique, son thème principal est « l'or ». L'objectif général de la séance est de comprendre un texte écrit en français (la compréhension de l'écrit), l'objectif en cours est celui de communiquer en langue française (l'expression orale). L'enseignant tend aussi à emmener les apprenants à réfléchir sur « l'or », son origine et sa transformation et à chercher dans leur répertoire langagier et culturel (culture générale).

Nous avons divisé le document sonore enregistré en 7 séquences (numérotés de -1 à 6) de la manière suivante : la séquence (-1) se rapporte à la lecture par l'enseignant d'un paragraphe du texte qu'il va expliquer. Cette séquence a été choisie afin de faire des comparaisons entre le comportement vocal de l'enseignant en lisant un paragraphe avant d'aborder son explication, et entre son comportement vocal en le lisant dans la phase de l'explication. Ainsi la séquence (-1) se rapporte à la phase de lecture qui précède celle de l'explication.

Mais les séquences de (1) à (6) se rapportent à la phase de l'explication, elles sont divisées de façon à ce que chacune d'elles débute par la lecture d'une phrase du texte écrit suivie d'une explication où l'enseignant engage une interaction verbale avec ses apprenants.

Notons que les séquences de 1 à 6 se succèdent dans le temps et la première se situe après 17 mn du début de la séance, tandis que la séquence -1 est située après 10 mn du début de la séance où l'enseignant a abordé l'explication du paratexte. Entre les séquences (-1) et (1), l'enseignant a demandé à cinq apprenants de lire le texte qu'il a lui-même lu.

La durée des 7 séquences à analyser est de 8 minutes 14 secondes. La durée totale de l'enregistrement est de 55 minutes 23 secondes.

[123] C'est l'un des enseignants faisant l'objet de l'autre partie pratique de la présente recherche, qui consiste à analyser des questionnaires et des entretiens.

2.1.2 Définitions et rappel de quelques expressions et notions à adopter dans l'analyse du corpus

- **Crescendo et Décrescendo de l'intensité :** crescendo et décrescendo sont des termes italiens attribués à la musique. En ce qui concerne l'intensité, le premier désigne l'augmentation progressive de l'intensité et le second désigne la diminution progressive de l'intensité.

- **Continuation « ↑ » et conclusion « ↓ » de l'intonation :** en prenant l'exemple de l'intonation de l'enseignant en classe, la continuation « ↑ » de l'intonation, exprimée sur la dernière syllabe du mot précédent une pause, signifie qu'il ne conclut pas ce qu'il est en train de dire mais en même temps qu'il ne pose pas de question. L'arrêt après le mot qu'il prononce avec continuation intonative sur la dernière syllabe révèle qu'il y aura une suite à ce qu'il est en train de dire. Nous avons affaire ici à deux probabilités : dans la première, c'est l'enseignant lui-même qui donnera la suite (dans ce cas l'enseignant effectue une activité de lecture où il s'arrête devant les virgules par exemple : // elle apportait de l'or ↑ + (voir séquence -1); ou bien il est en train de donner une information à ses apprenants dans une activité d'explication et les arrêts sont des arrêts de respiration ou de réflexions comme par exemple : // depuis disons ↑ + + + // des milliers d'années ↑ + (séquence 1 rép. 51). Dans la seconde probabilité, ce sont ses apprenants qui ont à prononcer la suite de ce qu'il est en train de dire et ceci signifie que la réponse des apprenants donnée jusque-là n'est pas satisfaisante, donc « n'appelle » pas la conclusion « ↓ » dans l'intonation de l'enseignant comme par exemple : // c'est du**…** ↑, ou bien il s'agit enfin de simple sollicitation où il désigne un apprenant pour répondre : // oui ↑ + + + (séquence 1 rép. 34).

- **L'interrogation « ? » de l'intonation :** produite sur la dernière syllabe précédant une pause, elle révèle la question posée par l'enseignant et adressée aux apprenants.

- **Projection vocale :** quand l'individu (ici l'enseignant) projette sa voix en s'adressant à un public précis (ici les apprenants) ; on dit qu'il s'exprime avec une voix « projetée ». [124] Projeter sa voix c'est « *placer sa voix vers l'avant, vers l'extérieur, […] la projeter au*

[124] Revoir dans la quatrième partie la définition de C. Fournier (1989 : 25-26) de « la voix d'expression projetée ». C'est une voix qui sert le discours public et l'intention d'agir sur autrui. Donc nous pouvons dire qu'un enseignant qui n'a pas l'intention d'agir sur son public ne produit pas une voix d'expression projetée.

moyen de la respiration […] » [125] La projection de la voix nécessite un effort physiologique considérable, notamment respiratoire afin de ne pas nuire à ses « cordes vocales ». On y voit apparaître une augmentation de l'intensité (avec prudence et d'une certaine technique) de la voix du parlant quand il s'adresse à un public donné. Cependant, une montée excessive non maîtrisée dans les aigues peut casser et nuire à la voix du locuteur.

- **Profil vocal et intonatif projeté** : toute personne possède un profil vocal et/ou un style vocal [126], qui est influencé par plusieurs facteurs (héréditaire, contextuels, sociales, émotions etc.) et qui permet de la reconnaître sans avoir besoin de la voir. Sauf dans le cas où le parlant fait une simulation de sa voix et dans ce cas nous avons affaire à un profil vocal projeté avec conscience dans le but d'agir et de faire communiquer un certain message à son public. L'intonation adoptée dans ce cas sert les buts du parlant (l'enseignant), elle est utilisée avec une certaine stratégie, faisant partie de « l'agir » général de la personne afin d'obtenir une réaction souhaitée chez ses écouteurs (les apprenants). Il faudra différencier entre profil intonatif projeté et intonation projetée, le premier est plus global, il s'approche du style permanent répétitif de la personne dans ses manières de parler[127] et perçu ainsi ou senti par les même écouteurs dans les situations qui se ressemblent au cours du temps. Tandis que nous considérons que l'intonation projetée est plus précise dans le temps de la parole, dans un contexte déterminé. Dans le cas de l'enseignant nous pouvons parler aussi bien de profil intonatif que « d'intonation projetée ». Dans le premier cas nous postulons le fait qu'il reprend tous les jours des intonations propres à une position d'enseignant et dans des buts didactiques et pédagogiques, et dans le second, nous prenons en compte l'analyse d'un fait choisi, d'un fragment (de centisecondes par exemple) de la parole adressée aux apprenants révélant une intention de communication particulière.

[125] E. Guimbretière (2000 : 35). Revoir la partie théorique.
[126] Revoir dans la quatrième le développement de la définition du profil vocal, du style vocal.
[127] Par exemple, on dit que cette personne a un profil intonatif motivant ou au contraire ennuyant.

Le code transcriptif

Le code adopté	**Conventions de transcription développées par Robert Vion (1992)**	**OUI, BRAvo**	accentuation d'un mot, d'une syllabe
		<……>	séquence inaudible ou incompréhensible
	Options conventionnelles développeés Par le Diltec	Oui…	demande d'achèvement
		(*rire*)	commentaire sur le non verbal
		P	enseignant
		As	plusieurs apprenants

Nos options spécifiques Choisies pour l'analyse	Am	apprenant masculin
	Af	apprenant féminin
	(z,zz,zzz)	mot arabe d'une, de deux, de trois syllabes
	[[	deux tours de paroles simultanés
	<u>une femme</u>	phrase lue
	//	intensité montante (*crescendo*)
	\\	intensité descendante (*decrescendo*)
	=	intonation qui continue sur le même niveau
	+ + +	pause d'environ 1 s. (de 900 à 1050 ms.) pause d'environ ½ s. (de 400 à 550 ms) pause d'environ ¼ de s. (de 100 à 250 ms)
	elle était elle était elle était	débit rapide (R) débit normal (N) débit ralenti avec allongement des syllabes (L)
	↑	continuation de l'intonation sur la dernière syllabe devant une pause ou en fin d'un tour de parole
	↓	conclusion de l'intonation sur la dernière syllabe devant une pause ou en fin d'un tour de parole
	?	Interrogation sur la dernière syllabe
	bi-jou	syllabes prononcées séparément
	[ɔ]	Prononciation phonétique non appropriée

2.2 La transcription des séquences

Séquence -1

01 P + + bon ↓ + + + // une femme ↑ + + // poussa la porte de l'atelier ↑ + + + + // je savais très bien \\ ce qu'elle voulait ↓ + + + // elle apportait de l'or ↑ + \\ et elle venait demander à mon père de le transformer en **BIJOU** ↓ + + + // Cet or ↑ + + // la femme l'avait recueilli dans les gisements de Sigéri où ↑ + // plusieurs mois de suite ↑ + + \\ elle était demeurée courbée sur les rivières ↓ + + // lavant la terre ↑ + // détachant patiemment de la boue \\ la poudre d'or ↓ + +

Séquence 1

01 P que vient faire la femme **?** // que venait faire la femme ↑+ chez ↑ + le père du narrateur + + **?**
02 Af // elle transformait en bijou ↓
03 Am // Elle transformait en bijou ↓
04 P // Elle venait pourquoi faire **?**
05 As // transformer en bijou ↓
06 P **AH** // pour transformer l'or**…** en quoi **?**
07 As // en bijou ↓ (*bruit*)
08 P **BON** + **BON** ↓ + + euh euh Mahmoud ↓ + // que veut dire bijou **?** qu'est-ce que c'est qu'un bijou **?** +
09 Mahmoud bague + ↓
10 P // une **…** ↑
11 Mahmoud bague ↓
12 P // bague seulment **?** +
13 Mahmoud // collier ↓
14 P // hein **?**
15 Mahmoud // collier ↓
16 Am // collier ↓
17 Af // collier ↓
18 P // **UN COLLIER** ↓ + // **TRES BIEN** ↓ **+**
19 Af // monsieur ↑
20 Am // monsieur ↑
21 Af // monsieur ↑
22 P // attendez ↓ \\ Mariam ↑
23 Mariam // petit objet que l'on transforme <……> ↓ (elle lit le sens dans le livre)
24 P // sur quoi ↑
25 As // monsieur ↑
26 P // comme quoi + ↑ + + = collier ↑

27	**Mahmoud**	bague ↓
28	**Mariam**	// collier ↓
29	**P**	// hein **?**
30	**Mariam**	// collier ↓
31	**P**	= brochure ↑
32	**Mahmoud**	bague ↓
33	**Am1**	// monsieur ↑
34	**P**	// oui ↑ + + +
35	**Am1**	// objet \\ précieux chose très jolie (il lit le sens dans le dictionnaire)
36	**P**	// ah **OBJET PRECIEUX** // **DONC** (zz) bijou…↑ + // ça doit être**…**↑ + + obligatoirement ça doit être quoi**?** + + // très pré + \\ précieux ↓ + + // qui coûte **…** ↑ + \\ **CHER** ↓ + // c'est un mé**TAL** tout d'abord ↑ + ou bien une **PIERRE** qui coûte**…** ↑ + \\ cher ↓ // n'est-ce pas **?** // z quel sont les métaux précieux par exemple est-ce qu'il y a autre que l'or **?** + + quels sont les métaux précieux **?** + + z zz zzz +zzz **?** (*l'enseignant traduit la question en arabe*) + +
37	**Am1**	// l'or ↑
38	**P**	// l'or ↑ + + +
39	**As**	= l'argent + +
40	**P**	= autre (*bruit*) oui ↑+ +
41	**Am1**	// le cuivre ↓
42	**P**	// le cuivre **?** // c'est précieux **?**
43	**Am1**	non ↓ + + +
44	**P**	zzzz **?** (bruit) + + + // bon↓ + + // un dia**…**↑ + \\ un diamant mais à savoir est-ce que le diamant est un métal **? + +**
45	**Af**	non ↓
46	**P**	// c'est quoi alors **?** (l'enseignant écrit le mot charbon sur le tableau) + + + + + +
47	**Mahmoud**	// charbon↓
48	**Af1**	//charbon↓
49	**P**	// c'est du**…** ↑
50	**Mariam**	// charbon ↓ +
51	**P**	// charbon ↓ + // c'est du **CHARBON**↑ + + + // à l'origine \\ c'est du charbon ↓ + // depuis disons ↑ + + + // des milliers d'années ↑ + // qui était du charbon ↑ + // et sous la pression ↑ + // caché sous la terre ↑ + + + \\ il est transformé en**…** + diamant ↓ + // ainsi le diamant donc est un bijou ↑ + + // donc ↑ + // un bijou ↑ + // pas de soi qu'il soit ↑ + \\seulement un métal ↑ + // ça peut être encore une**…**↑+
52	**Af**	pierre ↓
53	**P**	// **PIERRE** ↓ comme le**…** \\ diamant très bien ↓ // bon celui qui vend ↑ + hein **?** = ou bien qui fait des bijoux // qu'est-ce qu'on l'appelle **?** // comme le père \\ de cet enfant-là ↑ + + c'est quoi **?** + + // celui qui fait des bijoux est un bi-jou ↑ +
54	**Am**	bijoutant ↓ +
55	**P**	// Vous n'avez pas le mot dans le texte **?** + +

56	**Af**	// bijoutier ↓
57	**P**	**UN BIJOUTIER** très bien + \\ donc c'est un bijoutier ↓ + + + +

Séquence 2

01	**P**	que veut dire recueillir avait recueilli **?**
02	**Mariam**	// cueillir ↓
03	**P**	// cueillir ou**…** ↑
04	**Am1**	// récolter ↓ obtenir ↓
05	**P**	// **RR**écolter oui obtenir rassem**…**↑ \\ rassembler donc // récolter obtenir ↑
06	**Af1**	// offrir ↓
07	**Mariam**	// récolter↓
08	**P**	// hein **?**
09	**Af1**	// offrir ↓
10	**Am1**	// méditer méditer ↓
11	**P**	// méditer ↑
12	**Af1**	// offrir ↓
13	**P**	// Ça il y a le mot recueillement ↓ // méditer c'est autre chose ↓ // ça a un autre sens ↓

Séquence 4

01	**P**	<u>// l'avait recueilli = dans les gisements de Sigiri</u> \\ gisement ↑ + + + oui +
02	**Af**	// <……. > \\ un gisement de pétrole ↓
03	**P**	// un = gisement de pétrole ↑ // mais tu n'a pas \\ expliqué gisement // tu m'as dit [<……> ↑
04	**Af**	[masse minérale
05	**P**	hein ? // dans l'extraction de pétrole ↓
06	**Sawsan**	// c'est la mine ↓
07	**P**	hein **?**
08	**Sawsan**	// la mine ↓
09	**P**	// **LE MINE ↓ OUI ↓**
10	**Am1**	// minéral ↓ // eh couche minérale dans la terre
11	**P**	// couche minérale dans la**…** ↑+ \\ dans la terre ↓ + // ça veut dire ce qui est ↑ + // ce qu'il y a caché ↑+ // hein ↑ + + // sous la couche superficiel de la**…** ↑ + // de la terre et dans le ventre de la terre il y a des gisements ↓ // des gisements de quoi de quoi **?** +
12	**Mariam**	// de l'or ↓
13	**Sawsan**	// de l'or ↓
14	**Am1**	// l'or ↓
15	**P**	// l'or si vous voulez de pétrole + quoi encore **?**
16	**Af**	// cuivre ↓ +
17	**P**	//hein **?**

18	**Af**	// cuivre ↓
19	**P**	// cuivre ↓ autrement dit n'importe…↑ // quel… ↑ + \\ métal ↓ // autrement dit métaux ↑ + ou bien des gisement de quoi encore **?** + de **CHARR…**↑
20	**As**	// de charbon ↓
21	**P**	// de charbon ↓ // n'est-ce pas **?** oui ↓

Séquence 5

01	**P**	+ + Bon ↓ + // dans \\ des gisements ↓ + + + // de Sigiri où plusieurs mois de suite + ↑ // elle était demeurée courbée sur les riv**IERE** ↓ + + \\ elle était demeurée courbée // sur les rivières ↓ + + + = BON + // est- ce que vous croyez que c'est un travail qui est simple ou bien fatigant **?**
02	**Mariam**	// fatigant ↓
03	**P**	// ah c'est un travail**…**↑
04	**Mahmoud**	// fatigant ↓
05	**Am2**	// fatigant ↓
06	**Mariam**	// fatigant ↓
07	**P**	// pourquoi il est fatigant **?** // comment vous remarquez ça **?** + // comment vous remarquez dans le texte que ce travail ↑ + + // à la poursuite de l'or ↑ + // est… ↑ + // très fa-ti…↑
08	**As**	// fatigant↓ fatigant ↓ +
09	**P**	// qu'est-ce qui le montre **?** + + + + elle était demeurée **COMMENT ?** + +
10	**Mahmoud**	// c[o]rbée ↓
11	**P**	// courbée ↓ // que veut dire courbée **?**
12	**Mariam**	// inclinée ↓
13	**Af**	// incli
14	**P**	hein **?** // incli**…** inclinée**…** tout le**…** tout le temps ↓
15	**Am**	// tout le temps ↓
16	**P**	// bon si on reste courbé ↑ + = pour des jours et des jours à la recherche de l'or ↑ + + c'est fatigant ou non **?** +
17	**As**	oui oui
18	**P**	// donc ça montre quoi **?** + combien cette femme voulait…+ ↑
19	**Am**	X
20	**P**	// s'a-tta-cher… ↑ + à quoi **?** + +
21	**Af**	l'or ↓ + + +
22	**P**	// à - la - recherche de… ↑ [l'or ↓
23	**As**	[l'or ↓
24	**Am1**	// à la recherche = de l'or
25	**P**	Z + + bon ↓ + + + + + + +

Séquence 6

01	**P**	= Lavant la terre ↑ + détachant patiemment de la boue ↑ + \\ la poudre d'or ↓ + + bon ↓ + // pour pouvoir ↑ + \\ récolter cet or + hein **?** // elle était demeurée courbée ↑ + \\ faisant quoi **?** + + \\ quelles sont ↑ + = les actions ↑ + = que la femme + = tenait faire + pour avoir l'or **?** + + + + + lesquelles ? + deux actions
02	**Mariam**	// lavant la terre ↓
03	**Af**	// lavant la terre↓
04	**P**	// **LAVANT** la terre premièrement et deuxièmement ↑
05	**Mariam**	\\ détachant↓
06	**Am1**	\\ détachant ↓
07	**Af**	dé ↑
08	**P**	// détachant**…** ↑
09	**Sawsan**	\\ patiemment ↓
10	**Am**	// patiemment ↓
11	**Mahmoud**	\\ détachant ↓
12	**P**	// détachant comment **?** + comment Sawsan ?
13	**Sawsan**	// avec patience ↓ +
14	**P**	// déta[chant**…**↑
15	**Am1**	// [parler à peine ↓
16	**Mahmoud**	// déta[chant ↓
17	**Sawsan**	// [patia↑
18	**P**	// patia ↑
19	**Sawsan**	// patiemment ↓ (bruit)
20	**P**	= **PATIEMMENT** ↑
21	**Am1**	// patiem[ɔ̃]↓
22	**P**	**AH**↓ + // le mot patiemment↓ + c'est un adverbe n'est-ce pas **?**
23	**As**	oui ↓
24	**P**	// et que veut dire patiemment **?**
25	**Sawsan**	// avec obstination ↓ +
26	**P**	// avec**…**↑
27	**Sawsan**	// obstention ↓ +
28	**P**	obs**…**↑
29	**Am**	= avec pas +
30	**Mahmoud**	// [pati [o] ↓
31	**Sawsan**	// [obsè ↓ +
32	**Am**	// avec [patience ↓
33	**Am1**	// [parler à peine ↓
34	**Sawsan**	// obsénation ↓
35	**P**	obs…↑ + ti…↑ + + // obs-ti**…**+ nation ou bien quoi **?**
36	**Af**	// obsténation ↓
37	**Am1**	// stianation ↓
38	**P**	hein **?**
39	**Mahmoud**	// avec patience ↓
40	**Sawsan**	avec pati[ɔ̃] ↓

41	**Am**	// avec patience ↓ +
42	**P**	// avec pa**TIENCE** ↓ +
43	**Am**	<…..>
44	**P**	= avec + // paTIENCE ↓ + + // c'est un travail = qui est + ↑ = vraiment ↑ + \\ dur ↓ + // [zz] ↑+ // on a toujours ↑ + + // une bonne = volonté la **B**onne \\ volonté et l'obstination // de res**TER** toujours \\ au tra**…**↑
45	**Sawsan**	// au travail ↓
46	**P**	// travail ↓ + voilà de quoi ↑ + = dire que ↑ + // ce travail \\ est très très // quoi ? +
47	**Am**	// fatigant ↓
48	**P**	// fa-ti ↑
49	**Am**	// fatigant ↓
50	**P**	// fatigant ↓ + oui ↑
51	**Am**	// attendre \\ sans énervement
52	**P**	= oui attendre sans énervement // c'est possible \\ c'est la oui c'est se patienter c'est se patienter bon ↓ ++ + +

2.3 Quelques stratégies d'analyse

Les paramètres intonatifs et rythmiques qui servent d'outil d'analyse de la manière de parler de l'enseignant sont : l'intensité, la durée (allongement des syllabes), la pause et l'accentuation.

L'unité d'analyse du signal sonore est la syllabe. Nous avons recours à la segmentation syllabique pour deux raisons : la première est rendue au fait que parfois l'enseignant produit uniquement des syllabes (le début du mot par exemple) et non pas des mots complets. La

seconde raison se rattache au rôle que joue l'intonation de la syllabe qui se trouve en fin d'un tour de parole ou devant une pause en révélant l'intention de communication en cours.

Concernant la prise des valeurs d'intensité - surtout que nous utilisons un micro stable - nous avons demandé à l'enseignant de réduire la surface de son déplacement entre les deux premières rangées placées à droite devant le bureau (où était placé le micro). C'est l'une des contraintes qu'avait subi la liberté du comportement corporel de l'enseignant quand il était observé et enregistré, et l'une des limites de la présente analyse de l'intensité en situation d'enseignement.

Cependant, cette stratégie de déplacement adoptée nous a aidée à diviser l'analyse de l'intensité selon deux positions spatiales de l'enseignant, car le mouvement de l'enseignant était relié à l'activité verbale qu'il effectue :

- la lecture depuis le livre scolaire placé sur le bureau donc il se trouve très proche du micro.
- l'interaction verbale : les sollicitations, les réponses, les évaluations etc. Ici l'enseignant se déplace entre les deux premières rangées à droite.

A ce stade, l'analyse de l'intensité tient compte de ces deux positions spatiales de l'enseignant, et « par vigilance », nous faisons la comparaison de la variation de l'intensité séparément dans chaque position à part, car l'intensité de sa voix se modifie quand il quitte le bureau.

Et par vigilance aussi, nous ne faisons pas de comparaisons entre des valeurs d'intensité qui sont très éloignées dans le temps.

2.4 Le plan de l'analyse selon les intentions projetées dans la manière de parler

L'intention de communication veut dire que celui qui communique une parole ou une manière de parler en est conscient car il a des buts précis, et dans le cas de l'enseignant, il s'agit de buts didactiques que l'apprenant perçoit et saisit à travers son intonation, comme le précise F. Cicurel (19 :78) « Ce sont généralement l'intonation et la mimique accompagnant l'énoncé qui permettent aux apprenants d'interpréter l'intention de l'enseignant ». Rappelons

qu'en classe, on parle d'une certaine manière afin de communiquer aux apprenants des enseignements sur :

- soit le côté cognitif : faire apprendre la sémantique de la langue, la grammaire de la langue, la phonétique de la langue et la manière avec laquelle on la parle etc.
- soit le côté affectif : faire s avoir le degré de sa satisfaction des réponses (l'appréciation ou la dépréciation), son état d'âme, si l'enseignant est en colère ou non, s'il a confiance en lui-même ou non, s'il est « dominant » dans sa classe ou non, s'il est autoritaire ou amical, bref donner une image de soi, son ethos.
- soit le côté de l'interaction verbale: ce qu'il veut que l'apprenant fasse au niveau verbal: parler, parler encore, parler mieux, ne pas parler, parler autrement, et ce qu'il veut montrer que lui-même est en train de faire (lire, expliquer, réfléchir etc.). L'analyse suivante se soucie de trois objets fondamentaux : le premier objectif est celui d'examiner comment les différentes intentions ou les différents buts didactiques (cités ci-dessus) apparaissent dans sa manière de parler.

Le second objet est de déceler les lieux où l'enseignant semble maîtriser son comportement vocal, c'est-à-dire les lieux où sa manière de parler suggère un comportement voulu et un usage spécifique de son intonation afin de réaliser un but précis ; et les lieux où son usage vocal semble non voulu, c'est-à-dire semble être produit sans aucun but didactique apparent ainsi que les conséquences qui en découlent.

Le troisième objet tient à démontrer que la manière dont l'enseignant parle s'avère l'acteur principal en classe de langue étrangère car elle règle l'enchaînement de l'interaction en classe. Nous décelons en même temps ses influences sur le déroulement et la nature de l'interaction verbale en cours. Nous terminons notre analyse par une réflexion sur la nécessité d'ajouter aux compétences que l'enseignant (pré-effectif) devrait posséder avant de débuter son métier, celle d'un usage efficace de la voix en situation d'enseignement, d'une voix d'enseignant, d'une voix « didactique ».

3. Les intentions « projetées » par la voix lors de la lecture d'un texte écrit

Quand l'enseignant parle en langue étrangère, il a l'intention de faire passer aux apprenants des messages cognitifs concernant la langue. Il montre ses intentions dans les différents moments et types d'activités qu'il effectue (par exemple lire avant ou pendant l'explication), à travers sa manière de parler, donc à travers son intonation et son rythme.

Quand nous parlons d'intentions « projetées » d'un enseignant, c'est qu'il s'agit d'intentions observées et perçues à travers les variations de son comportement vocal.

A partir des transcriptions, nous avons décelé deux intentions principales révélées par le comportement vocal de l'enseignant sur le plan cognitif selon la manière de lire un texte écrit: « faire-entendre et démarquer» d'une part, et « faire-comprendre et aider à discriminer » d'une autre part.

L'enseignant *N* compte la plupart du temps sur l'usage de sa voix afin de rendre son message le plus clair possible, en projetant à travers sa manière de parler, ses intentions de faire entendre et de faire comprendre, car sa parole est destinée à un public particulier (les apprenants). Selon G. Caelen-Haumont (1997) :

Dans le processus cognitif, le faire-entendre est lié au faire-comprendre au sens où le premier a une fonction démarcative, le second, une fonction discriminative : pour créer un message clair, un locuteur doit démarquer et mettre en lumière certaines unités, tandis que pour faire comprendre clairement, un auditeur doit distinguer entre plusieurs alternatives d'interprétation.

Une anticipation sur la manière de percevoir le message par les apprenants, leur rythme d'écoute, leur rythme de décodage du message (au niveau de la syntaxe, ou de la sémantique, ou simplement au niveau des frontières entre les mots prononcés) semble en relation étroite avec la manière de parler de leur enseignant.

3.1 Faire entendre, faire savoir et démarquer en lisant un texte

L'intonation varie selon que l'écouteur considère son interlocuteur comme étant un « coénonciateur » ou comme un « colocuteur ». Dans le premier cas, la représentation entraîne les variations de la fréquence (mélodie) car celui qui parle « cherche à faire reconnaître le bien-fondé de son point de vue », alors que dans le second, « elle entraînera des variations dans l'intensité »[128] car là, le locuteur veille à son droit à la parole, M.-A. Morel (2004).

Dans le cas où l'enseignant est le locuteur, son droit à la parole est d'abord légitimé par sa position en tant qu'enseignant devant des interlocuteurs qui sont des apprenants (classe hiérarchique dominée). Mais dans le cas où il risque de perdre sa position (dominante) par exemple à cause d'un public d'apprenants « non maîtrisables », l'enseignant tend à montrer son droit de parler, mais il veut surtout révéler par son intonation, son droit d'être écouté, puis

[128] M.-A. Morel (*ibid* : 338).

d'être compris. Les variations des paramètres de son intonation varient aussi avec la variation de l'activité didactique voulue, et avec l'objectif didactique qu'il tend à réaliser[129].

3.1.1 Une voix projetée : le cas d'une lecture magistrale à haute voix

Nous pouvons dire que l'enseignant *N*, ayant conscience de l'espace de la classe et du nombre des apprenants présents, tend tout le temps à hausser la voix, il la projette avec un effort et une énergie plus grande que quand il parle en face à face par exemple. Si nous prenons le texte lu par l'enseignant dans la séquence -1 (lecture magistrale), nous pouvons remarquer une première intention de projeter sa voix en lisant afin de faire entendre à la majorité de la classe ce qu'il lit, et comment il le lit. De plus, dans cette activité (lecture magistrale), l'enseignant n'a pas l'intention de faire intervenir les apprenants, il lit à haute voix, avec une voix projetée pour que la majorité des apprenants écoute ce qu'il lit et comment il le lit. La communication ici se fait donc à sens unique, de l'enseignant vers l'apprenant. Le premier lit (en marquant « sans effort » de précision les frontières des mots) et le second écoute.

Nous pouvons mettre en relief le caractère projeté de sa voix en comparant les valeurs de l'intensité en classe à celles connues et conventionnelles dans une conversation normale. Cette méthode n'est pas pertinente car il faut des techniques particulières de prise du son pour faire la comparaison, et les valeurs que nous relevons maintenant pourront être beaucoup plus grandes si nous utiliserons une technique appropriée et des matériels convenables et un lieu précis. Donc nous insistons pour le moment sur le fait que les valeurs d'intensité que nous relevons à partir du logiciel « Praat »[130] sont symboliques et utilisés juste pour mettre en relief le fait que l'enseignant hausse sa voix en classe en faisant une lecture magistrale.

En effet, l'intensité d'un son de parole en conversation ordinaire est en moyenne de 60 dB (décibels)[131]. Nous prenons comme point de repère pour le relevé de l'intensité et de l'intention en cours, la dernière syllabe devant une pause.

[129] La variation s'effectue parfois de manière inconsciente aussi, mais notre objectif est de décelé le côté stratégique dans le comportement vocal de l'enseignant en classe de langue.

[130] « Praat » est un logiciel en informatique permettant la visualisation des courbes d'intensité et de fréquence d'une voix et la mesure de ces dernières. Il permet aussi de mesurer les pauses entre les mots prononcés.

[131] Valeur de référence prise du cours de « phonétique (pratique) » donné par Coralie Vincent (ingénieur en phonétique) à L'ILPGA, durant l'année universitaire 2006-2007.

	Mots Devant une pause	Dernière syllabe prononcée	Le pic d'intensité en décibels
Séquence -1	**femme**	mə	79,05
	atelier	lije	79,43
	voulait	le	66,05
	l'or	lɔʀ	71,33
	bijou	ʒu	76 ,66
	Cet or	tɔʀ	75,72
	où	u	69,25
	suite	sɥit	82,44
	rivière	jɛʀ	77,07
	terre	tɛʀ	73,88
	d'or	dɔʀ	63,42

Tableau 54 : valeurs de l'intensité de la dernière syllabe des mots précédant une pause dans la séquence (-1)

Si l'on compare ces valeurs d'intensité à celles présentes dans une conversation ordinaire (60 dB), nous trouvons qu'elle est plus grande. Ces valeurs révèlent bien une volonté de projeter sa voix et de la hausser pour garantir une bonne réception du son par la majorité des apprenants.

3.1.2 Faire savoir comment lire un texte en français

Dans la séquence -1, l'enseignant effectue une lecture magistrale du texte qu'il veut expliquer. C'est une activité que l'enseignant fait normalement afin de montrer aux apprenants un modèle de lecture en français, pour observer quand l'intonation monte en lisant et quand est-ce qu'elle descend, de même de quel type d'intonation (continuation, conclusion, interrogation etc.) dote-on la dernière syllabe devant une pause, ainsi que les lieux et les durées où l'on peut faire une pause. C'est la dernière syllabe des « groupes », comme le fait remarquer M-A. Morel (2004), qui est toujours affectée par « les variations des paramètres de l'intonation (mélodie, intensité et durée) »[132].

[132] « Intonation et regard dans la structuration du dialogue oral en français. », *Interactions orales en contexte didactique*, A. RabatelL (dir.), Presses universitaires de Lyon.

	Mots Devant une pause	Dernière syllabe prononcée	Nature de l'intonation	durée de la pause effectuée par l'enseignant	Nature de la pause dans le livre
Séquence -1	**femme**	mə	↑	+ +	virgule
	atelier	lje	↑	+ + + +	point
	voulait	le	↓	+ + +	deux points
	l'or	lɔʀ	↑	+	absente
	bijou	ʒu	↓	+ + +	point
	Cet or	tɔʀ	↑	+ +	virgule
	où	u	↑	+	virgule
	suite	sɥit	↑	+ +	virgule
	rivière	jɛʀ	↓	+ +	virgule
	terre	tɛʀ	↑	+	virgule
	d'or	dɔʀ	↓	+ +	point

Tableau 55 : le degré d'adaptation de l'intonation et de la pause effectuées par l'enseignant *N* à la nature de la pause existante dans le texte présent dans le manuel scolaire (lecture magistrale).

En effet, entre le début du texte « une femme » et la fin « la poudre d'or », l'enseignant produit sur les mots précédant une pause, des intonations dont la nature correspond et respecte en général les marques graphiques présents dans le manuel selon la nature de la pause existante : une continuation ↑ devant une virgule et une conclusion ↓ devant un point. Cependant, comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, ce n'est pas toujours le cas. L'enseignant paraît perdre sa maîtrise de production de l'intonation correspondante à celle graphique dans certains lieux : après le mot « atelier », il a produit une continuation, alors que la pause graphique dans le manuel scolaire est un point où normalement il devrait produire une conclusion de l'intonation :

Mots Devant une pause	Dernière syllabe prononcée	Nature de l'intonation	durée de la pause effectuée par l'enseignant	Nature de la pause dans le livre
atelier	lije	↑	+ + + +	point

Tableau 56 : confrontation entre l'intonation effectuée par l'enseignant et les marques graphiques présents dans le livre

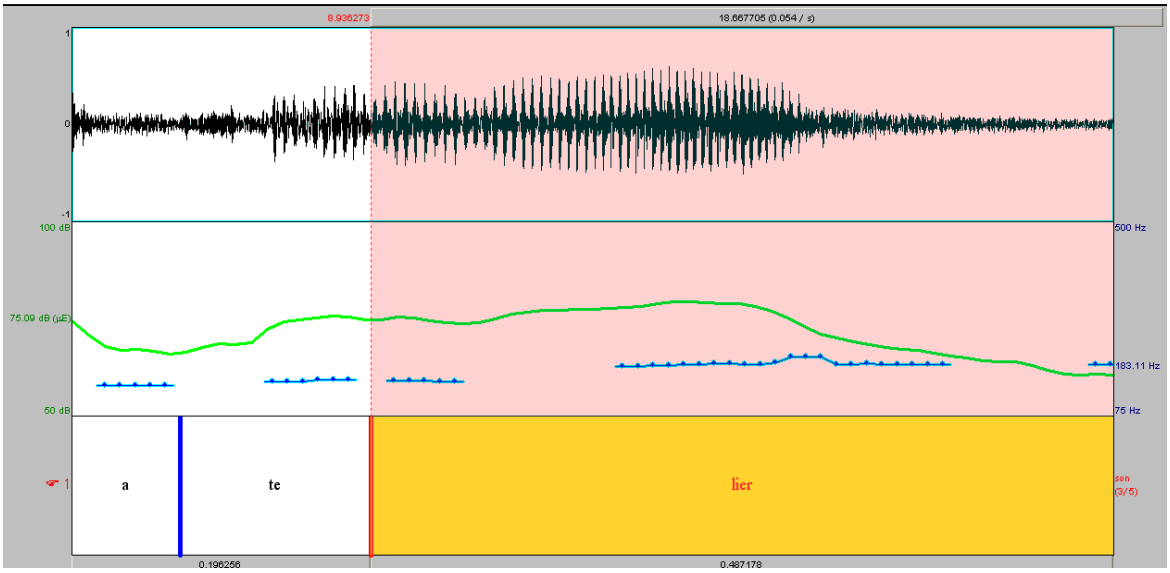


Figure 6 : continuation de l'intonation produite par l'enseignant N en lisant le mot « atelier » qui précède un point dans le texte du manuel scolaire.

Et inversement, après le mot « rivières », l'enseignant a produit sur la dernière syllabe une intonation conclusive ↓ qui suggère que l'enseignant termine sa lecture d'une phrase du texte[133] :

Mots Devant une pause	Dernière syllabe prononcée	Nature de l'intonation	durée de la pause effectuée par l'enseignant	Nature de la pause dans le livre
rivière	jɛʀ	↓	+ +	virgule

Tableau 57 : confrontation entre l'intonation effectuée par l'enseignant et celle présente dans le livre

[133] On fait apprendre aux apprenants toujours que « la phrase » dans un texte écrit commence par une majuscule et se termine par un point.

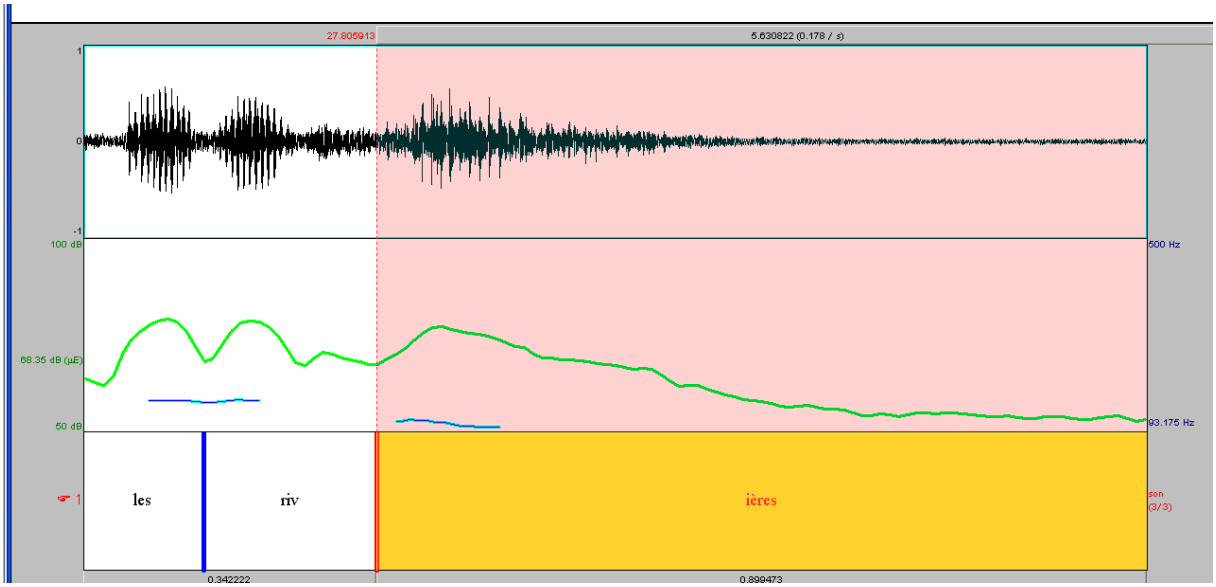


Figure 7: conclusion de l'intonation produite par l'enseignant *N* en lisant le mot « rivières » qui précède une virgule dans le texte du manuel scolaire

Cette manière de parler non adéquate à une lecture modèle peut perturber la perception des apprenants (ils ne sauront pas quand on produit une intonation conclusive ou une continuation) lors de la lecture d'un texte écrit, surtout si l'enseignant fait souvent ces erreurs sur le plan intonatif. C'est une première maîtrise exigée à tout enseignant de langue en effectuant une lecture magistrale, une lecture modèle à ses apprenants.

D'autre part, si nous regardons la séquence (-1) en entière, nous remarquons que les arrêts respectent l'enchaînement syntaxique des phrases écrites : l'enseignant s'arrête lors des frontières des groupes grammaticaux (le groupe sujet et le groupe verbal) par exemple entre « une femme » et « poussa la porte de l'atelier », il ne s'arrête pas entre « une » et « femme » ou entre « poussa » et « la porte ». Le lieu des arrêts est donc légitime du point de vue syntaxique, il permet aux apprenants de savoir comment on enchaîne les mots d'un seul groupe et comment on peut s'arrêter entre un groupe et un autre.

Alors que dans le moment de l'explication, il s'arrête après l'article « une » (séq.1, rép. 52). Ce fait ne s'explique que par les intentions différentes dans les deux moments différents : « faire entendre » du point de vue cognitif dans le premier et « faire parler » sur le plan de l'interaction verbale dans le second.

De plus, sa prosodie se borne à souligner les frontières des constituants (où commence le mot et où il termine), il prononce le mot en entier et non pas un fragment du mot (comme il le fait pendant l'explication (« CHAR » séq.4, rép. 19) ou (« fa-ti » séq. 5, rép. 07).

Il s'agit ainsi de donner aux apprenants « écoutants » des informations sur la composition, la structuration morphosyntaxique de l'énoncé, et sur les limites des unités. Sur

le plan prosodique, il s'agit de distribuer dans la chaîne parlée des indices relatifs à la durée, l'énergie et la hauteur mélodique qui permettent de mieux démarquer ces diverses unités.

A ce stade, le fait de lire en vue de montrer comment on lit est une activité qui exige de l'enseignant d'avoir des compétences prosodiques en rapport avec la structure de la langue :

[…] il entre dans la compétence de la langue de fournir des indices opérant des démarcations conjointes sur le plan de l'ensemble du discours, de l'énoncé de phrase, des groupes syntaxiques ou pseudo-syntaxiques (c'est-à-dire prosodiques) et du lexique (mot grammatical, mot lexical), même si lors de la réalisation, toutes les frontières ne sont pas prosodiquement marquées. (Caelen Haumont : *ibidem*)

Nous observons ainsi pendant la lecture magistrale une forte corrélation entre les domaines syntaxiques et prosodiques, voire un alignement, et les structures de la langue sont de ce fait renforcées.

Au niveau de la phonétique, l'enseignant articule et prononce correctement les sons français comme les nasales « an » (demander) ; « en » (gisement), sauf que la prononciation de la consonne « r » est antérieure (comme la prononciation des italiens) alors que les français parlent d'habitude avec un « r » postérieur. C'est ce qui explique la même source de prononciation du « r » chez les apprenants.

Si à travers sa lecture magistrale, l'enseignant vise à donner aux apprenants un modèle de lecture en langue française, son implication dans ce qu'il dit reste par contre un peu apparente, il ne s'est pas mis à une distance complète des signifiés, peut-être parce qu'il ne voulait pas faire entendre à ses apprenants un discours monotone. Il varie son intonation et son rythme et marque les mots « une femme » et « cet or » en mettant une pause avant et après chacun d'eux et il met en relief le mot « bijou » par un accent minime sur la première syllabe [bi] avec un petit allongement des syllabes qui le constituent :

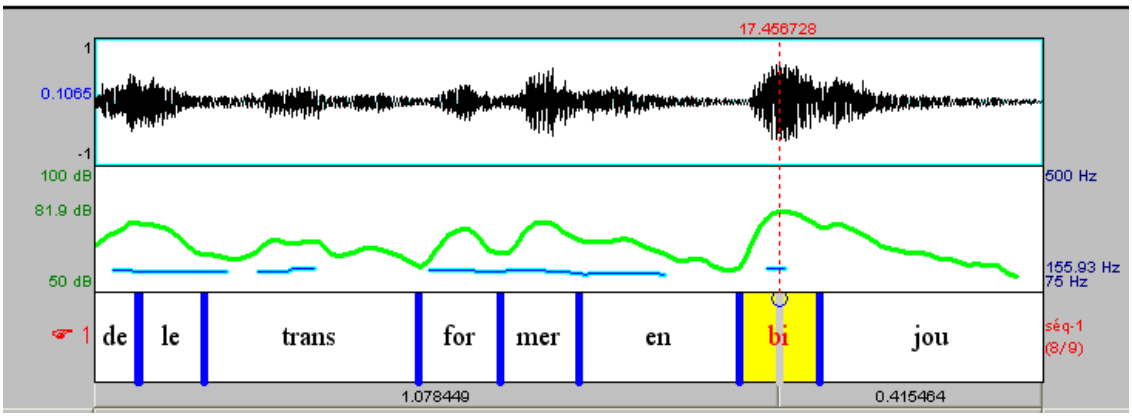


Figure 8: courbe d'intensité et de fréquence fondamentale de "de le transformer en bijou" prononcé par l'enseignant *N* durant la séquence (-1)

Comme nous le voyons dans la figure 8: la courbe d'intensité (au dessus) et celle de la fréquence fondamentale (au dessous) montrent que l'enseignant fait rehausser sa voix et son intonation à la fin de la phrase, et surtout à l'initiale du mot « bijou » alors que normalement il devait continuer la descente en intensité et en fréquence pour exprimer la conclusion devant la pause (le point).

Ici, l'enseignant n'a pas effectué une distanciation complète par rapport à ce qu'il lit, ce qui ne devait pas normalement se présenter dans une lecture magistrale, une lecture modèle. L'enseignant ici a anticipé la mise en relief du mot « bijou » qui est en rapport avec le thème « l'or » et qui constituera un objet de ses questions qu'il posera après à ses apprenants : (rép. 08 : séq 1).

Une autre variation non adaptée à une lecture « modèle » apparaît dans son débit quand il passe rapidement sur les phrases « venait …transformer » et « dans les gisement… suite ». Nous pouvons commenter cette variation de débit selon trois possibilités : soit il veut éviter la monotonie et par suite, les apprenants seront plus accrochés; soit l'enseignant veut montrer ses capacités de lecture rapide, et montrer aux apprenants comment on peut lire rapidement en français ; soit il n'a pas maîtrisé son débit, et il s'agit de sa vitesse naturelle de lecture, et il ne l'a pas fait adapter au lieu (classe) et à l'objectif (lecture magistrale) et il a, à un moment donné, « oublié » qu'il fait une lecture magistrale où le débit devait être un peu ralenti pour bien montrer la prononciation des mots et les intonations appropriées.

Ajoutons aussi le fait de s'arrêter pendant une durée longue après l'expression « une femme » alors que dans le manuel scolaire la pause graphique n'est qu'une virgule, en comparaison avec la durée des autres arrêts devant la virgule, après « cet or » par exemple (voir le tableau ci-dessus). Par rapport de la pause longue après « une femme », nous pouvons dire qu'il s'agit là aussi d'une manière de lire propre à l'enseignant ***N***, une manière subjective

de lire qu'il effectue afin d'accrocher les apprenants au début de la lecture. De même le fait de s'arrêter pendant une durée « subjective » : comme nous le voyons dans le tableau, les pauses qu'il effectue devant les virgules ne sont pas d'une même durée, ainsi que celles devant les points.

Les autres pauses minimes (+) après les mots (l'or, où, terre) sont effectuées par l'enseignant pour respirer en parlant tout en gardant le crescendo ou le decrescendo de l'intensité et de la fréquence selon le cas.

Cette implication peu apparente dans la lecture magistrale met en relief la différence entre un texte écrit et un texte lu. Le premier a un système intonatif figé (virgule, point, exclamation, interrogation) tandis que le second a un système intonatif mobile et variable avec la personne qui lit, selon les intentions qu'elle estime projeter à ses auditeurs.

Ainsi, au moment de la lecture magistrale, il s'agit d'un petit investissement de l'enseignant mais son intention projetée ne dépasse pas celle du « faire entendre et démarquer » : une pause-silence un peu plus longue (40-80 cs) a une valeur discursive conventionnelle.

Elle permet, comme on l'a dit, d'unifier ce qui la précède en une sorte de continuum thématique et de rhématiser ce qui va suivre (M.-A. Morel).

L'enseignant ne demande pas aux apprenants d'intervenir d'une manière ou d'une autre comme il le fait clairement au moment de l'explication où il tend à faire comprendre et à aider les apprenants à discriminer soit la partie sur laquelle va porter la question soit le sens de ce qu'il lit, avant même de poser la question.

Nous pouvons dire enfin que dans la séquence -1 (lecture magistrale), l'intention de faire entendre est maximale alors que celle de faire comprendre et d'aider à discriminer le sens est minimale.

3.2 Faire comprendre et aider à discriminer en lisant : moment de l'explication

Durant le moment de l'explication**,** l'enseignant n'utilise pas les mêmes manières de lire que pendant le moment de lecture magistrale qui précède l'explication. Une simple comparaison entre la lecture des phrases du texte avant et pendant l'explication, c'est-à-dire entre les phrases lues dans la séquence (-1) et celles lues dans les autres séquences, montre un changement dans la prosodie de sa parole, puisque ses intentions projetées sont différentes dans les deux moments : faire entendre et savoir comment on lit en français dans le premier et faire comprendre et aider à discriminer le sens voulu dans le second. Les arrêts changent de place et de durée en lisant les mêmes phrases dans le moment de l'explication, et les intonations ne sont pas de même nature (conclusion, continuation) ni de même direction mélodique crescendo, decrescendo).

Ce changement – que nous montrerons dans la suite – dans ses intentions (didactiques), qui dépassent le fait de vouloir projeter une manière de parler, aspire à ce que les apprenants comprennent le message voulu et puissent discriminer la partie dominante c'est-à-dire qui est à son avis la plus importante, celle qui constituera l'objet de la question à venir. Il effectue donc un genre de focalisation prosodique voulue dans des buts précis.

4.2.1 La focalisation prosodique pour aider à comprendre

La focalisation de certaines unités semble primordiale chez l'enseignant *N* quand il lit une phrase avant de poser une question de compréhension.

Pour examiner quelles sont les unités qu'il focalise en lisant et quel usage de sa prosodie il fait pour réaliser cette focalisation, nous confrontons les intonations avec lesquelles sont lues les phrases dans la séquence (-1) contre celles lues dans les autres séquences (1 à 6). (Tableau 58).

Nous désignons d'abord par « phrase », la partie lue par l'enseignant et qui a fait l'objet d'une explication à part au moment de l'explication. La manière de lire dans le moment de la lecture magistrale (Moment 1) diffère de celle effectuée dans le moment de l'explication (Moment 2). La différence a lieu essentiellement sur le plan intonatif et rythmique.

Numéro de phase	MOMENT 1 DE LECTURE AVANT L'EXPLICATION	MOMENT 2 DE LECTURE PENDANT L'EXPLICATION	
	La phrase lue Séquence -1	**La phrase lue Séquences de 1 à 6 : (rép.01)**	**La partie reprise**
Phrase 1	// elle apportait de l'or ↑ + \\ et elle venait demander à mon père de le transformer en **Bi**jou ↓	// Elle apportait de l'or et elle \\ venait demander à // mon père de le \\ transformer en **BI-JOU** ↓	---

Tableau 58 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 1)

La première phrase lue (phrase 1) se caractérise par rythme normal qui s'accélère sur la partie « elle venait demander à mon père de le transformer en bijou » comme nous le voyons dans la figure 9 suivante :

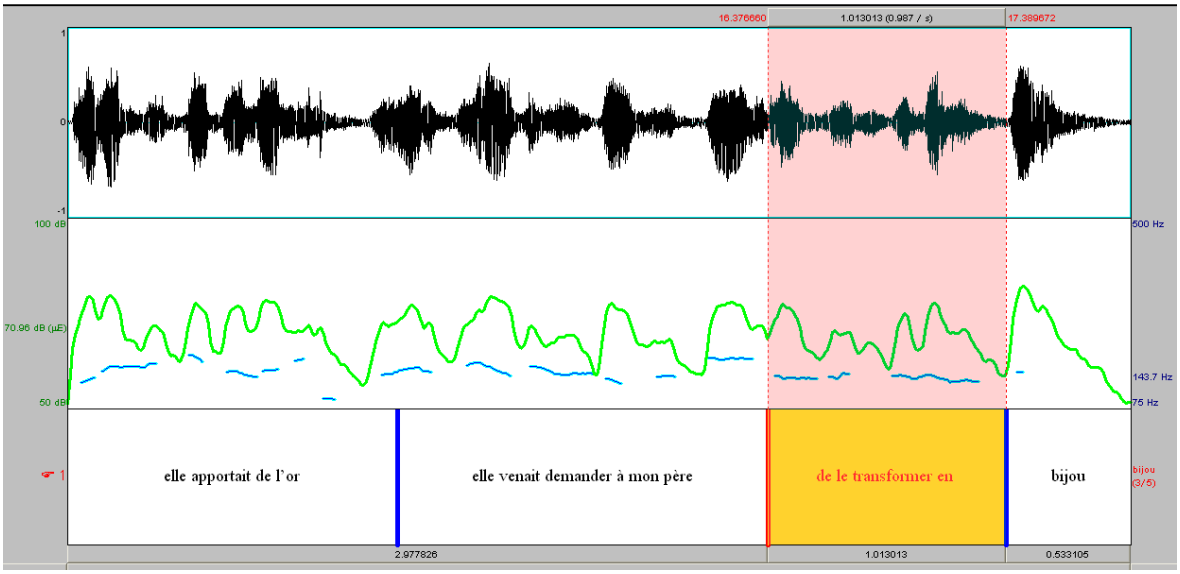


Figure 9 : la phrase 1 lue pendant le moment de la lecture magistrale

L'intensité est presque la même sauf qu'elle augmente sur la première syllabe du mot bijou à la fin. Les courbes de fréquence reflètent un agencement dans la parole et dénotent la tendance de l'enseignant à faire entendre et non à faire intervenir ou à exprimer un sentiment. Cependant l'accent sur le mot la première syllabe du mot « bijou » un accent insistance, c'est un accent subjectif et émotionnel d'après M. Rossi (1985), et il peut être intellectuel s'il est utilisé dans le but d'agir sur l'auditeur :

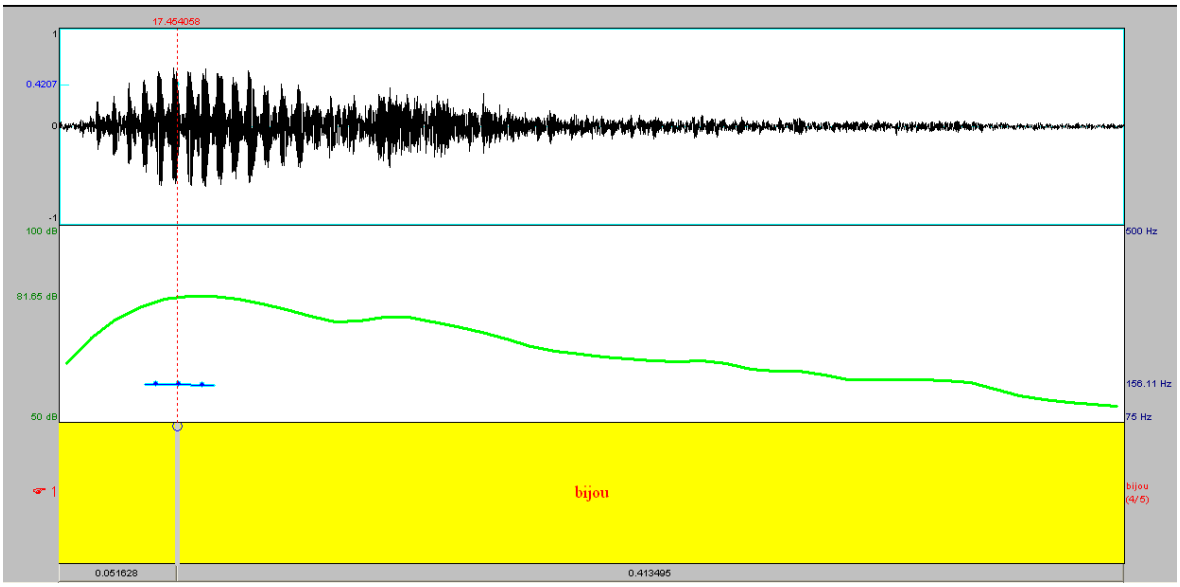


Figure 10 : le mot bijou lu avec accent sur la première syllabe, pendant le moment de la lecture magistrale.

Tandis que la phrase 1 pendant le moment de l'explication se caractérise par la focalisation de la partie « de le transformer en bijou » par un allongement de syllabes et ralentissement du débit et diminution de l'intensité.

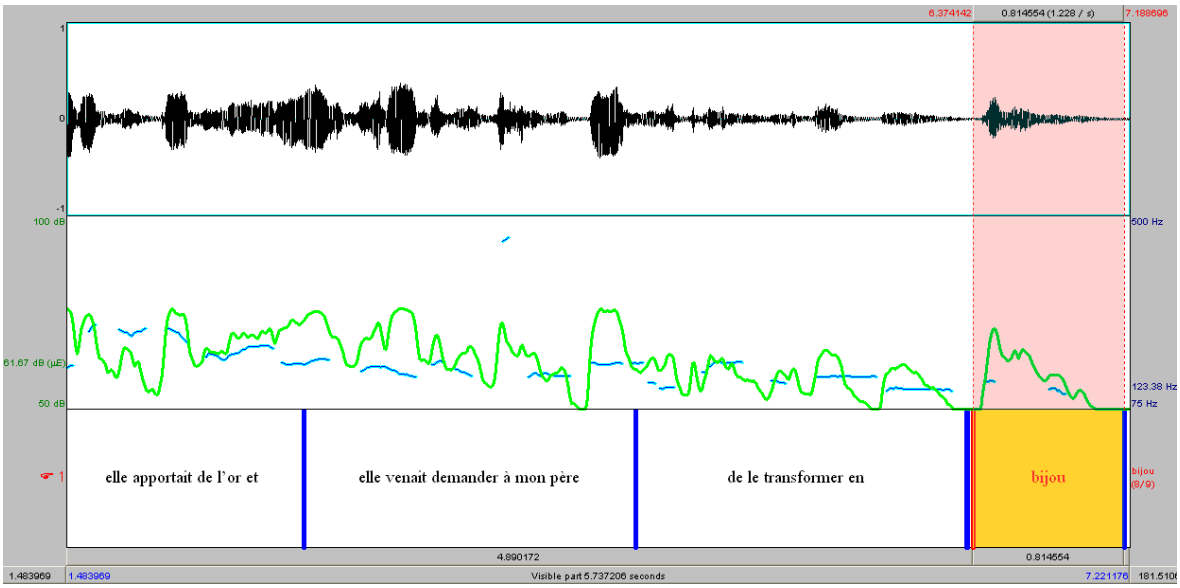


Figure 11 : la phrase 1 lue pendant le moment de l'explication

Le mot « bijou » est accentué cette fois avec plus d'insistance sur la première syllabe mais diffère de celui lu pendant la lecture magistrale par la prononciation séparée des deux syllabes (bi) et (jou). L'accent est senti sur les deux syllabes et il a permis l'allongement de leur durée :

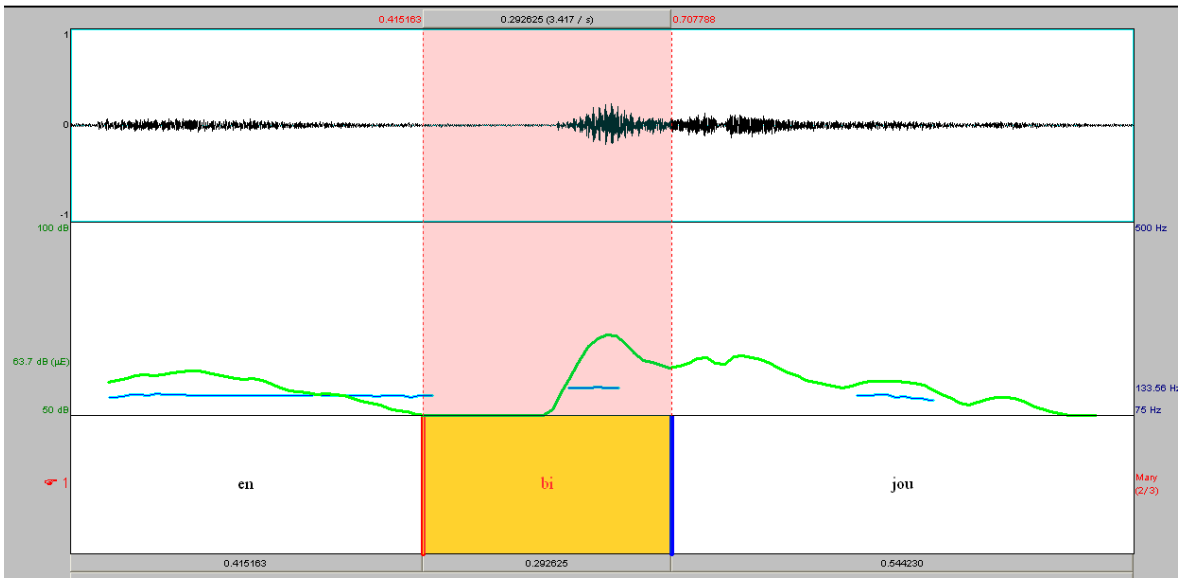


Figure 12 : l'expression « en bijou » (phrase1) lue au moment de l'explication en accentuant les deux syllabes de « bijou »

Quant à la phrase 2, la différence de manière de lire se fait en trois moments :

Numéro de phase	MOMENT 1 DE LECTURE AVANT L'EXPLICATION	MOMENT 2 DE LECTURE PENDANT L'EXPLICATION	
	La phrase lue Séquence -1	**La phrase lue Séquences de 1 à 6 : (rép.01)**	**La partie reprise**
Phrase 2	// Cet or ↑ + + // la femme l'avait recueilli dans les gisements de Siguiri + où ↑ +	+ // cet or ↑ + // la femme l'avait recueilli \\ dans les gisements de Siguiri ↓	// cet or ↑ + // la femme l'avait ↑ + // recueilli ↓ + +

Tableau 59 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 2)

La partie que l'enseignant voulait mettre en valeur était « recueilli ». La lecture magistrale n'a pas focalisé le mot. Nous soulignons une accélération de lecture de la partie « dans les gisements de Siguiri ». Cette accélération peut être attribuée soit à une manière non consciente de la lecture magistrale où le débit naturel de l'enseignant échappe à son contrôle, soit, au contraire, à un comportement voulu par l'enseignant saisissant que cette partie n'est pas aussi importante que celle d'avant.

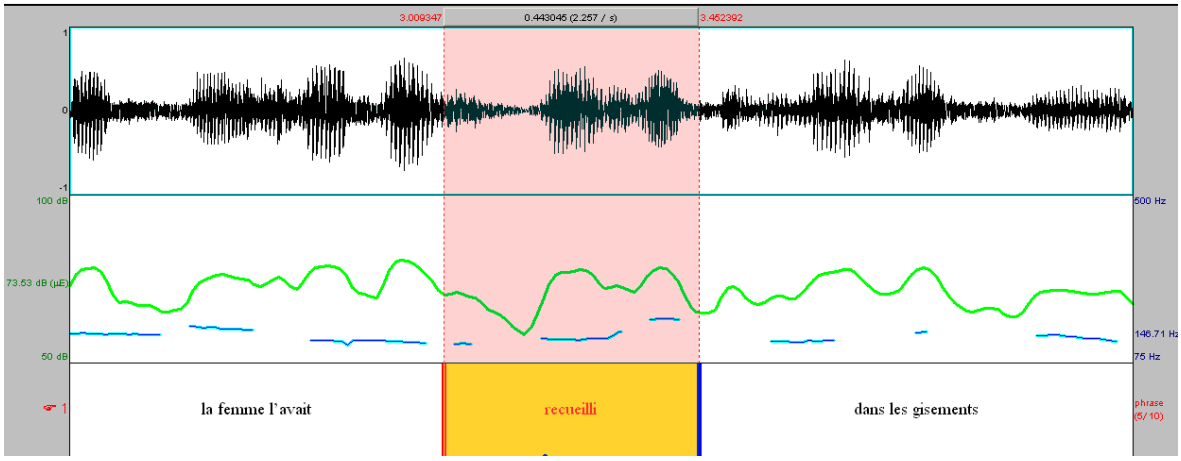


Figure 13 : le mot recueilli lu pendant le moment de la lecture magistrale

L'enseignant n'a pas focalisé la partie voulue de la phrase (recueilli) en lisant au moment de l'explication. Pour ce fait il a repris la lecture de la phrase :

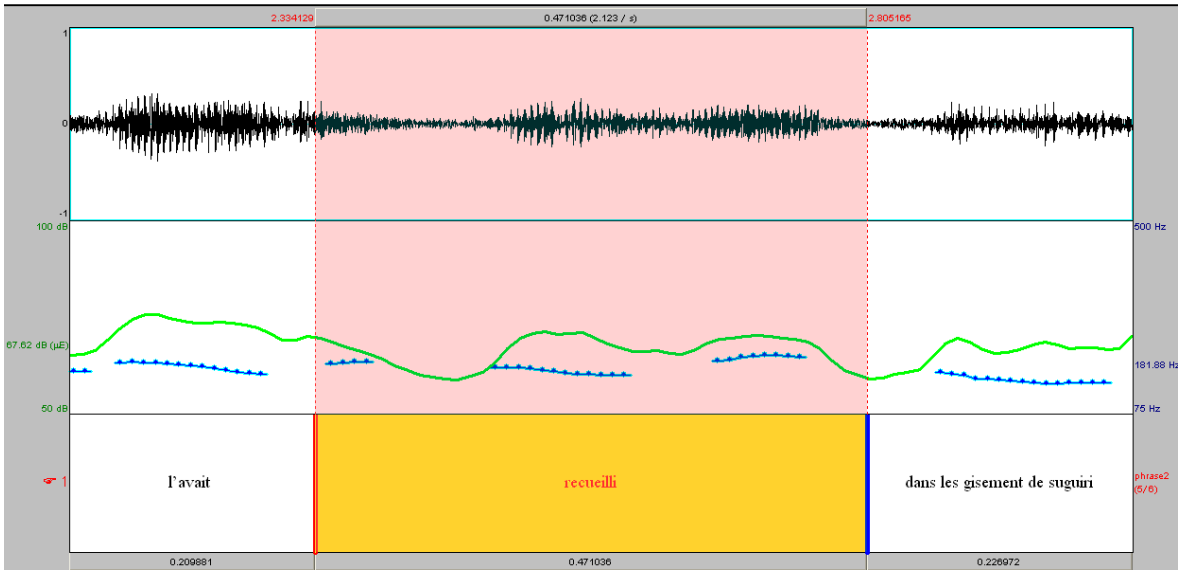


Figure 14 : le mot « recueilli » lu et non focalisé au moment de l'explication, première lecture.

L'enseignant a repris la phrase en focalisant le mot voulu « recueilli » :

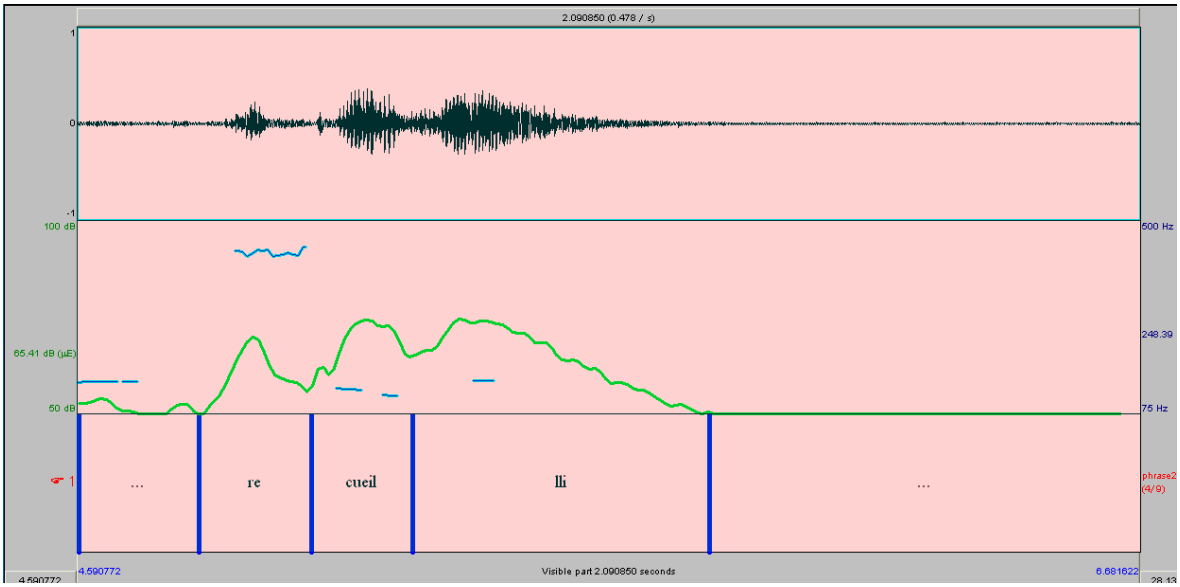


Figure 15 : focalisation du mot « recueilli » dans la lecture reprise de la phrase 2, moment de l'explication

La focalisation de « recueilli » consiste en un allongement de durée dans les syllabes constitutives et par la pause (+) qui le précède et celle qui le suit (+ +). Mais aussi par une prononciation séparée des trois syllabes.

Dans la phrase 3 l'enseignant ne focalise pas le mot « recueilli » comme il l'a fait en lisant la même partie du texte dans la phrase 2, « la femme l'avait recueilli ».

Numéro de phase	**MOMENT 1 DE LECTURE** AVANT L'EXPLICATION	**MOMENT 2 DE LECTURE** PENDANT L'EXPLICATION	
	La phrase lue Séquence -1	**La phrase lue Séquences de 1 à 6 : (rép.01)**	**La partie reprise**
Phrase 3	l'avait recueilli dans les gisements	↓ // **l'avait** recueilli \\ dans les gisements	---

Tableau 60 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 3)

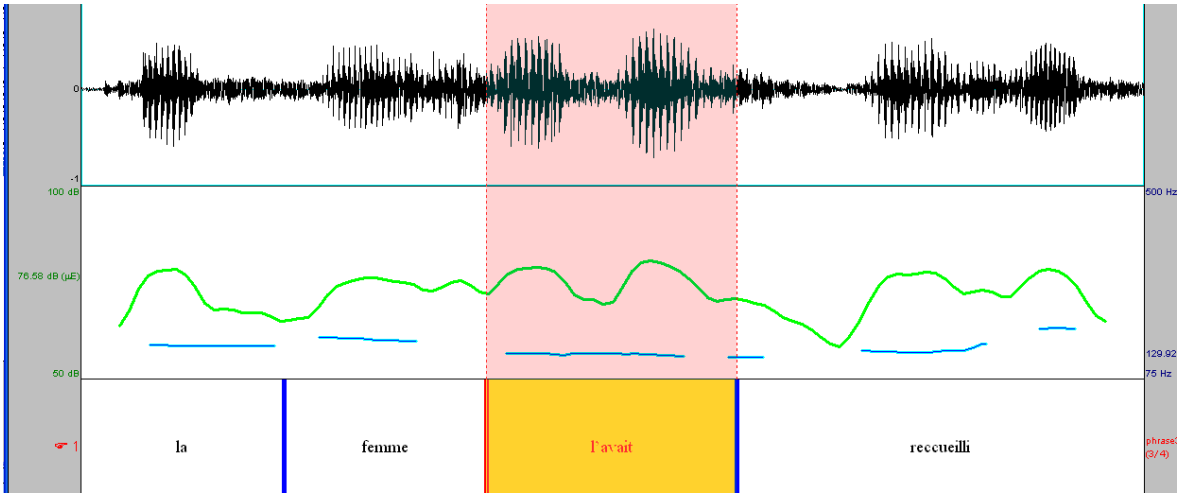


Figure 16 : le mot « l'avait » de la phrase 3 lu pendant la lecture magistrale.

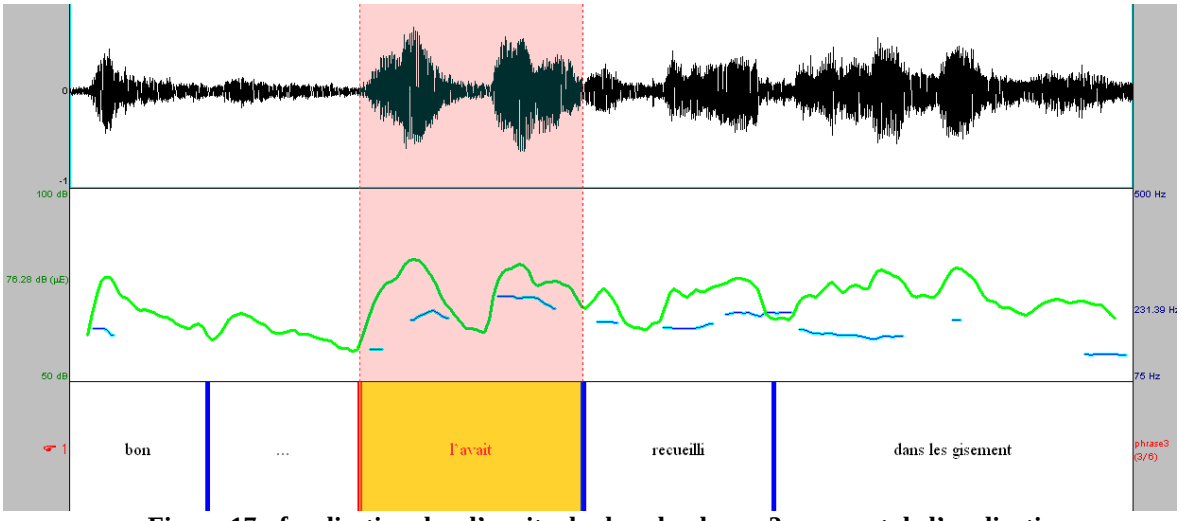


Figure 17 : focalisation de « l'avait » lu dans la phrase 3, moment de l'explication

L'enseignant met en valeur « l'avait » qui sera l'objet de son questionnement sur le temps verbal, précisément le « plus que parfait ». La focalisation de « l'avait » consiste en un allongement de durée des syllabes [la, ve] qui sont toutes les deux accentuées.

Tandis que la lecture de la phrase 4 (qui reprend la phrase 3) révèle une accélération de la partie « dans les gisements de Siguiri ». Le débit de la lecture devient normal lors du moment de l'explication. Mais comme l'enseignant voulait mettre en valeur le mot gisement, il a repris le mot seul à la fin de la lecture :

Numéro de phase	MOMENT 1 DE LECTURE AVANT L'EXPLICATION	MOMENT 2 DE LECTURE PENDANT L'EXPLICATION	
	La phrase lue **Séquence -1**	**La phrase lue** **Séquences de 1à 6 : (rép.01)**	**La partie reprise**
Phrase 4	l'avait recueilli dans les gisements de Siguiri où ↑	// l'avait recueilli = dans les gisements de Siguiri	\\ gisement ↑ +

Tableau 61 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 4)

.

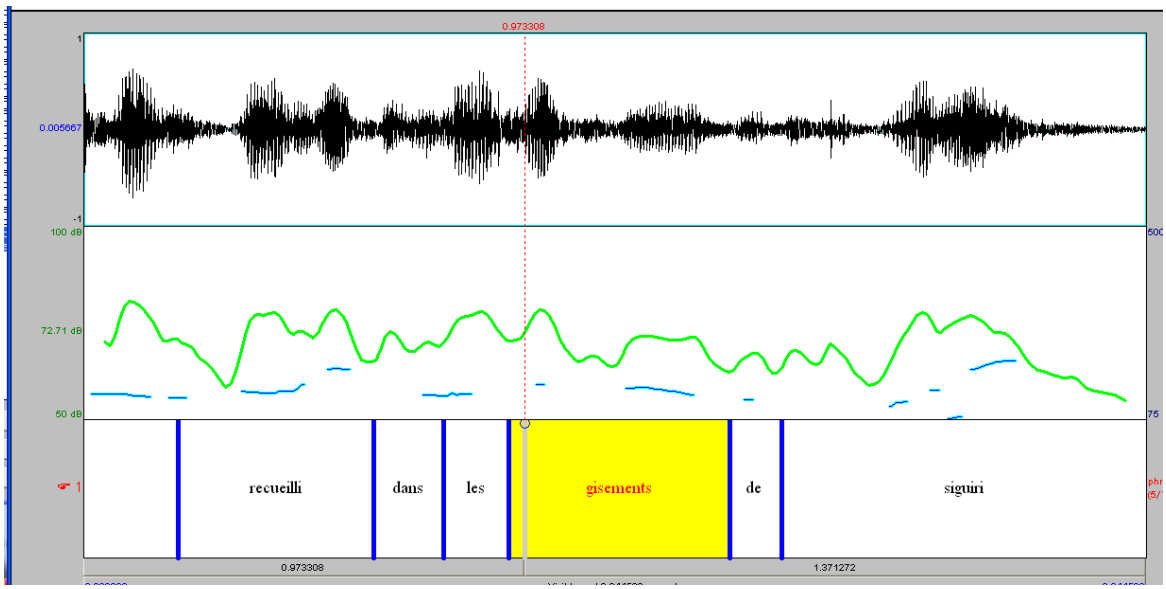


Figure 18 : la phrase 4 lue pendant le moment de la lecture magistrale

La focalisation est réalisée par la reprise du mot à la fin du tour de parole afin d'informer l'interlocuteur sur la partie proéminente. Mais, sur le plan intonatif, l'allongement de la durée des syllabes constitutives en comparaison avec la durée de celles du même mot juste avant met le mot en valeur : La durée du premier gisement (Figure 19) est égale à

0,3938 secondes et celle du second est égale à 0,9126 secondes :

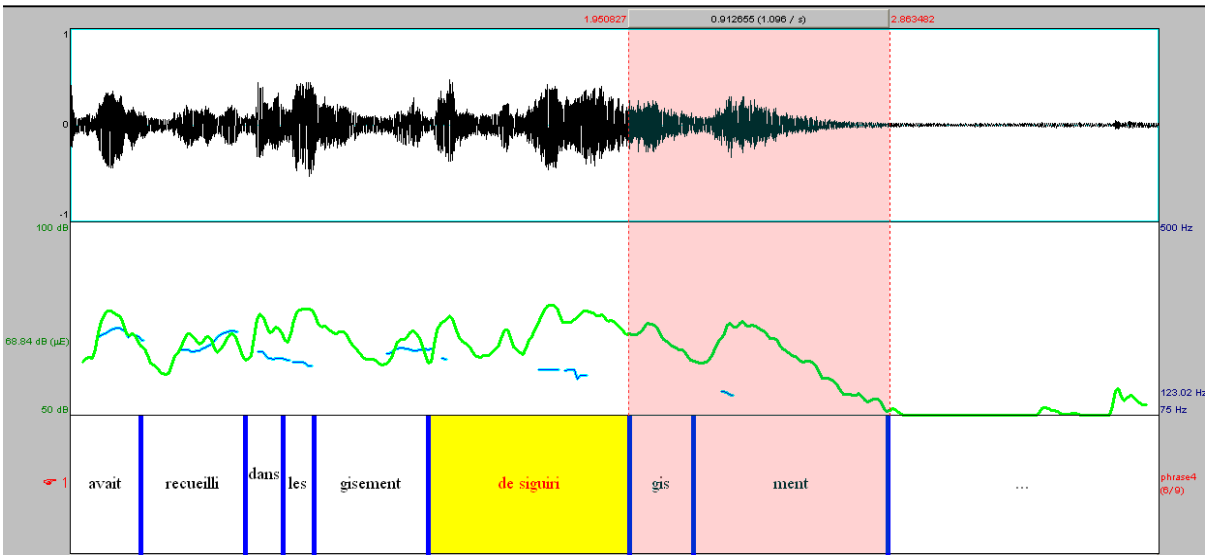


Figure 19 : phrase 4 lue au moment de l'explication où « gisement » est repris.

L'intonation avec laquelle l'enseignant reprend le mot « gisement » a une fonction métalinguistique en désignant « dites ce que signifie le mot gisement ».

La phrase 5 est lue de trois manières différentes. Nous soulignons une accélération du débit de la lecture magistrale comme de la première lecture au moment de l'explication de la partie « dans les gisements de Siguiri où plusieurs mois de suite». Mais ce qui diffère c'est la focalisation intonative de la partie « elle était demeurée courbée sur les rivières ».

Lors de la lecture magistrale, la partie « elle était demeurée courbée sur les rivières » n'est pas focalisée clairement.

Sa mise en relief revient au fait que le débit revient à la normale après une accélération précédente sur la partie « dans les gisements … suite ». On soulignera les accents propres à la lecture française où la fin de chaque groupe rythmique prend un accent « suite » et « Siguiri » :

Numéro de phase	MOMENT 1 DE LECTURE AVANT L'EXPLICATION	MOMENT 2 DE LECTURE PENDANT L'EXPLICATION	
	La phrase lue **Séquence -1**	**La phrase lue** **Séquences de 1à 6 : (rép.01)**	**La partie reprise**
Phrase 5	dans les gisements de Siguiri où ↑ + // plusieurs mois de suite ↑ + + \\ elle était demeurée courbée sur les rivières ↓ + + //	+ // dans \\ les gisements ↓ + + + // de Sigiri où plusieurs mois de suite + elle était demeurée courbée sur les riv**IERE** ↓	\\ elle était demeurée courbée // sur les rivières ↓

Tableau 62 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 5)

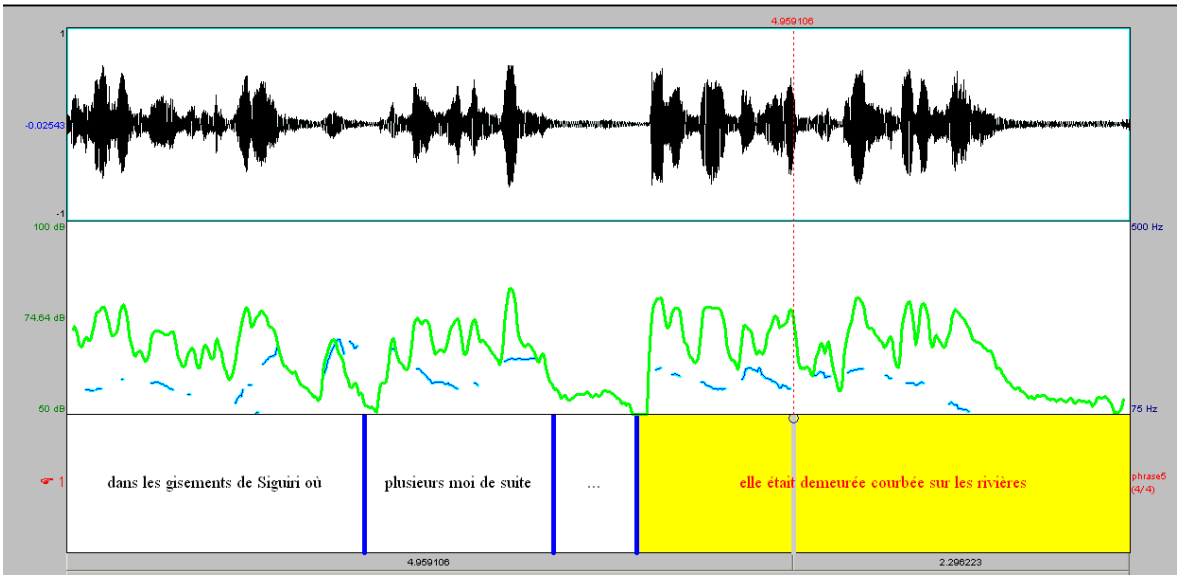


Figure 20 : la phrase 5 lue pendant le moment de la lecture magistrale

Tandis que la focalisation de la partie « elle était demeurée courbée sur les rivières » est rendue par une augmentation de l'intensité, par un allongement des syllabes, et par un ralentissement subit et clair du débit :

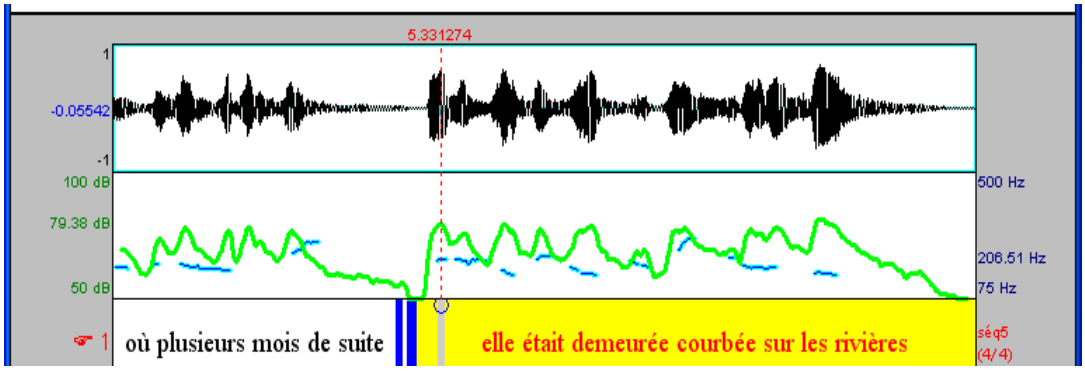


Figure 21: la focalisation prosodique de la partie « elle était demeurée courbée sur les rivières » première lecture dans le moment 2 (explication).

La reprise de cette partie alors qu'elle a été focalisée dénote une autre intention expressive que nous détaillerons dans le sous-chapitre suivant.

Quand à la phrase 6, si elle est lue dans le moment 2 en entier avec une intensité plus élevée que celle lue dans le moment 1, la hauteur de la mélodie reste par contre au même niveau jusqu'à la fin où elle descend à partir de « la poudre d'or » :

Numéro de phase	**MOMENT 1 DE LECTURE** AVANT L'EXPLICATION	**MOMENT 2 DE LECTURE** PENDANT L'EXPLICATION	
	La phrase lue Séquence -1	**La phrase lue Séquences de 1à 6 : (rép.01)**	**La partie reprise**
Phrase 6	// lavant la terre ↑ + // détachant patiemment de la boue \\ la poudre d'or ↓	= Lavant la terre↑ + détachant patiemment de la boue ↑ + \\ la poudre d'or ↓	---

Tableau 63 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 6)

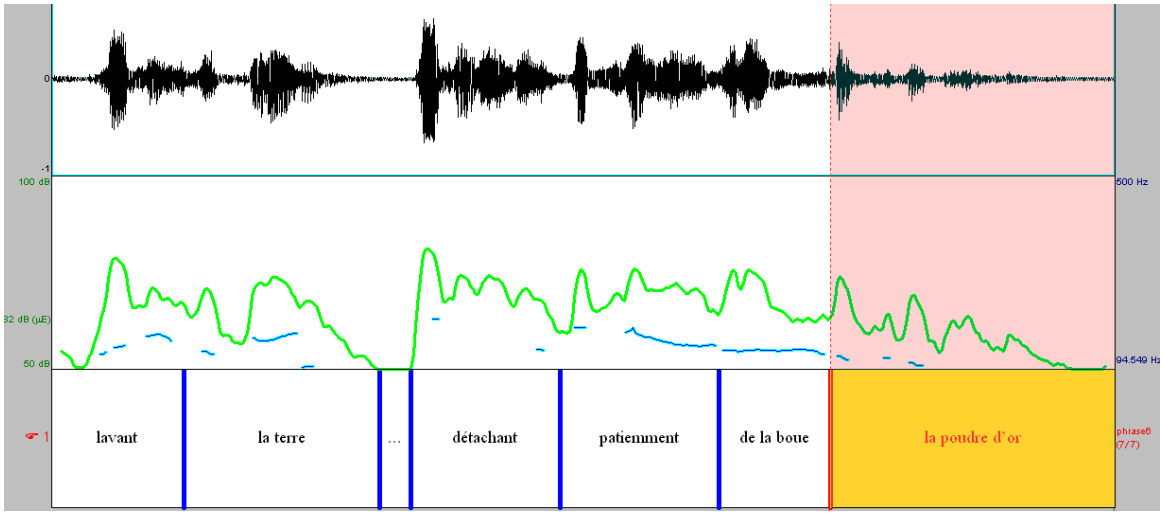


Figure 22 : la phrase 6 lue pendant le moment de la lecture magistrale

Nous remarquons que les premières syllabes des mots « lavant » et « détachant » sont accentuées. L'enseignant anticipe le moment de l'explication en mettant en relief ces deux mots qui feront l'objet d'un questionnement dans le moment de l'explication. Cependant, il n'a pas accentué les deux premières syllabes des deux mots lus dans le moment de l'explication comme il apparaît dans la figure suivante :

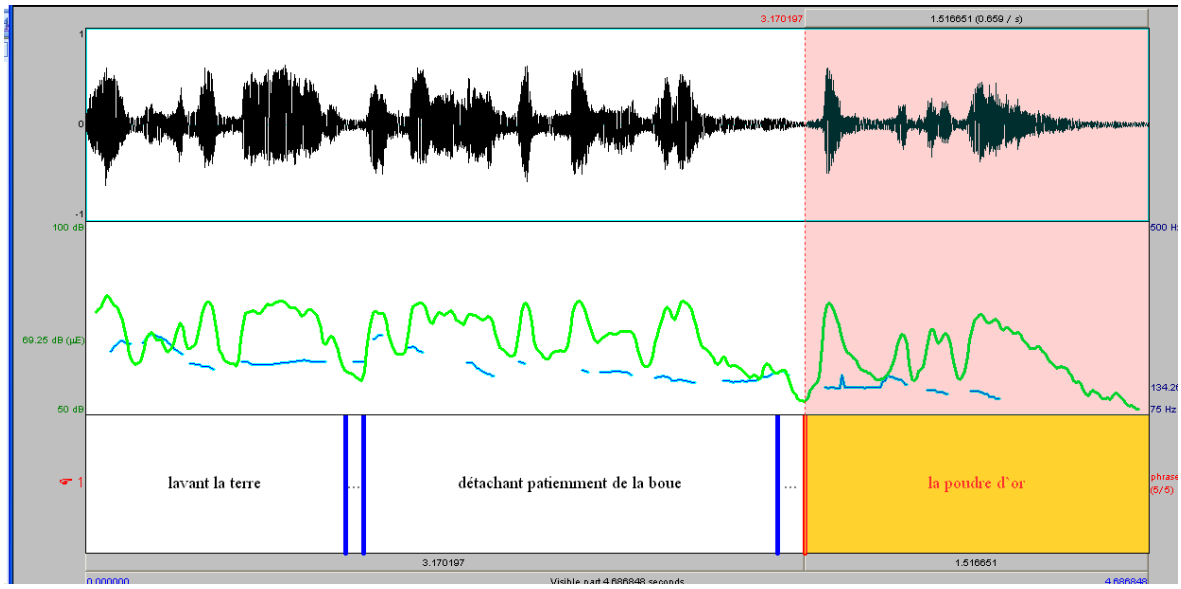


Figure 23 : la phrase 6 lue pendant le moment de l'explication

De telle sorte, l'enseignant n'a pas focalisé la partie objet du questionnement « lavant » et « détachant », il a focalisé « la poudre d'or », et par contre il ne reprend pas la phrase pour les mettre en relief.

Soit l'enseignant n'était pas totalement conscient et n'a pas maîtrisé la manière de focaliser, soit il n'a pas trouvé la nécessité de mettre les deux mots « lavant et détachant » en relief, et que selon lui, les apprenants étaient capables de les discriminer et de trouver la réponse sans qu'il ait recours à les mettre en valeur.

L'observation des tableaux et figures ci-dessus, a montré la focalisation d'un mot ou d'un groupe de mots à partir de deux types de comparaisons : la première regarde la différence entre la manière prosodique avec laquelle l'enseignant a lu une phrase dans le moment 1 et celle avec laquelle il a lu la même phrase dans le moment 2.

La seconde comparaison regarde la mise en relief d'un mot ou d'un groupe de mot à l'intérieure de la phrase toute entière dans le moment 2. Les résultats des deux types de comparaisons se résument dans le Tableau 64.

Une variation dans la durée des syllabes, dans le débit de la parole, dans la hauteur de la mélodie (crescendo, decrescendo), ainsi que l'accent et la pause ont servi d'outils à l'enseignant afin de focaliser une partie de ce qu'il lit avant de poser la question.

Et nous pouvons dire que dans les phrases (1 et 3) l'enseignant était conscient de focaliser la partie voulue et pensait que la manière qu'il a adoptée en focalisant était suffisante pour que les apprenants la distingue et la discrimine c'est pour cela qu'il n'a pas repris la lecture de la phrase. Alors que dans les phrases (2 et 4) l'enseignant était conscient qu'il n'a pas focalisé la partie voulue, c'est pour cela qu'il a repris la lecture en insistant sur la partie « dominante » : « recueilli et « gisement » (Tableau 65).

N° de phrase	Partie focalisée Moment 2 Première lecture	Outils prosodiques utilisés pour focaliser
Phrase 1	\\ transformer en BI-JOU	- ralentissement du débit et allongement des syllabes - decrescendo de l'intensité avant « transformer » - diminution subite de l'intensité. - accent d'insistance sur la syllabe « bi » du mot bijou - prononciation séparée des deux syllabes constituant le mot « bijou ».
Phrase 2	---	---
Phrase 3	// L'avait	crescendo de l'intonation avant le mot augmentation de l'intensité de allongement de la durée des syllabes de :
Phrase 4	---	---
Phrase 5	+ // elle était demeurée courbée sur les riv**IERE**↓	- mettre une pause avant le début de la partie focalisée - un crescendo de l'intonation à partir de « elle » - débit ralenti avec allongement des syllabes - accent d'intensité sur la syllabe [jɛʀ] - allongement et prononciation de la voyelle brève finale [ə]
Phrase 6	\\ La poudre d'or	- allongement de la syllabe [dɔʀ] - decrescendo de l'intonation à partir de « la » **NB**. Ici la focalisation n'est pas bien sentie, car il s'agit d'un decrescendo évident à la fin de la phrase, donc c'est normal de baisser la hauteur de la mélodie sur cette partie. La compréhension de la focalisation est peu probable.

Tableau 64 : Les outils prosodiques utilisés par l'enseignant *N* pour focaliser une partie de la phrase lue

N° de Phrase	Partie reprise pour focaliser : deuxième lecture pendant le moment de l'explication	Outils prosodiques utilisés pour focaliser
Phrase 2	+ // recueilli ↓ +	- pause avant et après le mot - crescendo de l'intonation avec le mot - allongement des syllabes
Phrase 4	\\ gisement↑	- allongement des syllabes

Tableau 65 : Les outils utilisés par l'enseignant *N* pour focaliser la partie lue reprise

Enfin nous comptons insister sur la phrase 5 et montrer par des figures comment l'enseignant a focalisé la partie qui fera l'objet de ses questions, car nous comptons en parler dans le paragraphe suivant et mettre en relief la reprise de la partie focalisée dans le but de révéler un sentiment ou une sensation.

4.2.2 La révélation d'un sentiment ou d'une sensation

Nous pouvons nous demander pourquoi dans la phrase 5 - alors qu'il a déjà effectué la focalisation sur la partie « elle était demeurée courbée sur les rivières » - il reprend la même partie une seconde fois. A l'écoute de la partie reprise, nous devinons qu'il s'agit là d'une autre manière de parler, il s'agit d'une expressivité remarquable qui suggère un sentiment particulier. Ici l'usage de la prosodie n'est plus dans l'intention de mettre en valeur un ensemble de signifiés mais de suggérer un sentiment et une sensation particulière.

En effet, le sentiment de « la difficulté » ou même de « l'étrangeté » ou de « quelque chose d'important non commun » est suggéré par la prosodie avec laquelle est prononcée la phrase reprise « elle était demeurée courbée sur les rivières ». L'intonation a changé, l'intensité est beaucoup plus basse, le débit est plus rapide, et le timbre de la voix suggère une voix moyennement cassée.

Si la première lecture de « elle était demeurée courbée sur les rivières » durant le moment 2 (explication) est effectuée avec un allongement des syllabes et un débit ralenti où l'enseignant tend à focaliser cette partie de la phrase, la deuxième lecture (reprise de la partie focalisée) par contre est effectuée avec un changement prosodique remarquable, l'enseignant tend à faire passer un sentiment particulier 32 continuations, 20 questions et 6 conclusion. Donc l'intonation montante est égale à 52 face à 6 conclusives.

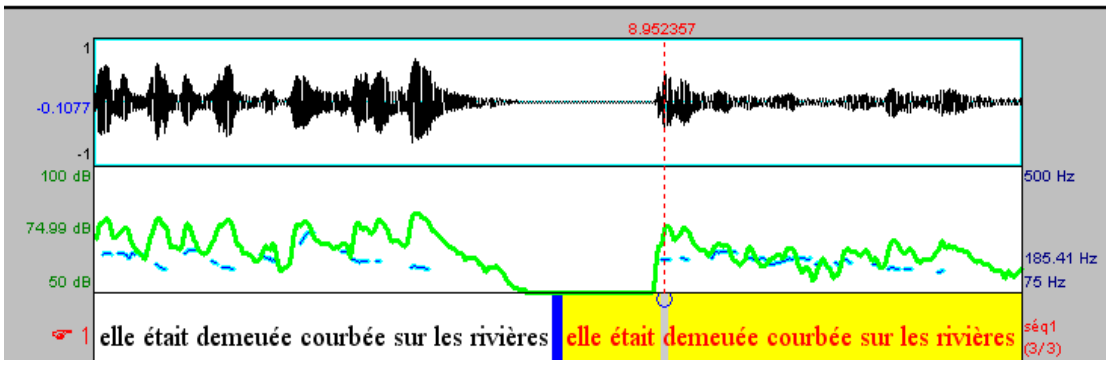


Figure 24 : différence prosodique de la lecture par l'enseignant *N* de « elle était demeurée courbée sur les rivières » (moment 2) et de sa reprise tout de suite après

Mais le message que l'enseignant veut communiquer et qui est « la fatigue » ne semble pas « bien » suggérée par la prosodie, l'expressivité chez l'enseignant est travaillée par expérience[134] mais pas suffisamment, le message qu'il veut communiquer est appuyé par l'intonation du mot « bon » (qui n'est pas lu), produit tout de suite après. « Bon » est prononcée de manière particulière, le ton est affecté par la projection du sentiment de la difficulté (ou de quelque chose de grave passé), c'est comme l'on dit « oh la la », en comparaison avec les autres « bon »[135] (séquence 1 rép : 08) « bon, bon » où le premier « bon » exprime une appréciation et le second exprime la suffisance, c'est-à-dire que l'enseignant a eu la réponse qu'il souhaite :

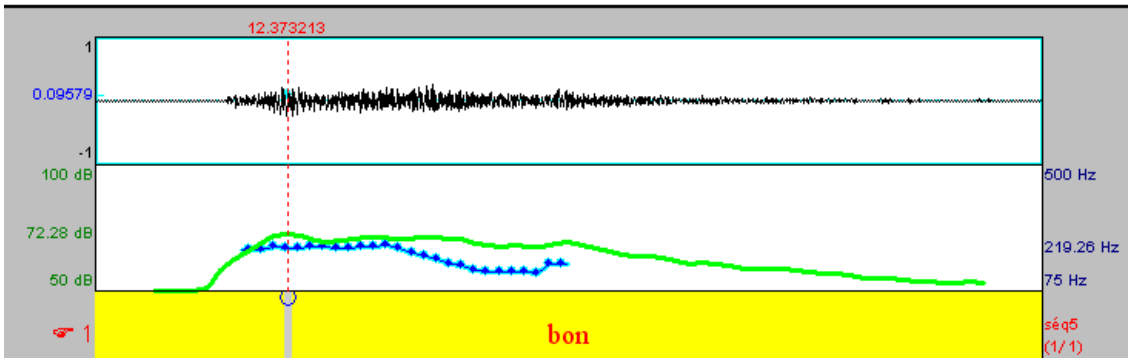


Figure 25 : courbe d'intensité et de fréquence fondamentale du mot « bon » prononcé par l'enseignant *N* (rép. 01 séq. 5)

[134] Cela veut dire qu'il n'a pas fait des exercices spéciaux pour le travail de la voix comme le font les acteurs de théâtre afin de suggérer un sentiment particulier – sentiment qu'ils ne ressentent pas vraiment – et pour simuler une attitude particulière.

[135] Concernant la différence de prononciation d'un même mot pour des buts différents, G. Caelen- Haumont explique ce phénomène d'un point de vue psychoarticulatoire, elle dit qu'il s'agit d'un même indice mais que la différence entre eux repose sur un effort de précision » (*ibidem*).

Ce comportement prosodique expressif s'il était bien exploité aurait pour conséquence de faciliter à l'enseignant sa tâche en augmentant la probabilité de recueillir la « bonne » réponse de ses apprenants une fois il posera sa question après.

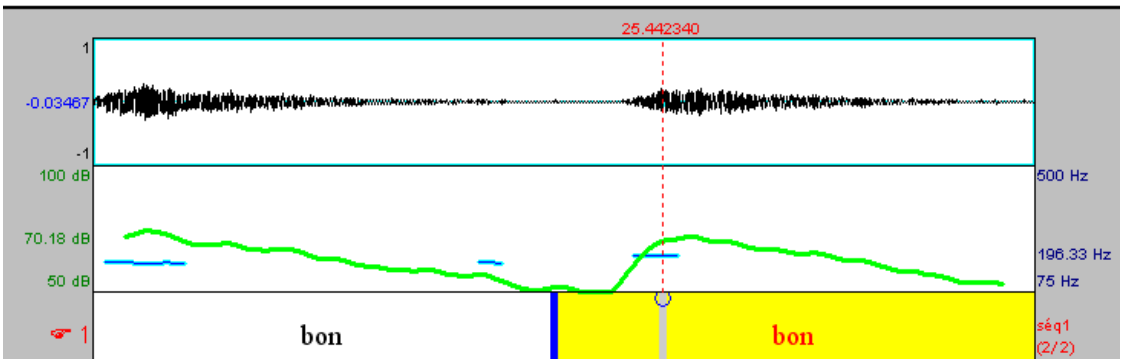


Figure 26 : courbe d'intensité et de fréquence fondamentale des deux « bon » prononcés par l'enseignant *N* (rép. 08 séq. 1)

De même quand il s'agit d'expliquer le sens du mot « patience » (séq. 6 : rép. 43, 45), son intonation et son rythme tendent à en suggérer le sens (allongement des syllabes, insistance sur chaque syllabe). Ceci traduit de la part de l'enseignant une relation au sens plus ferme qui demande de sa personne un investissement plus grand, et de ce fait une plus grande maîtrise des moyens prosodiques de l'expressivité.

Dans les autres cas où la question concerne un savoir culturel (par exemple les genres de métaux précieux (rép.36 séq.1) ou demande de connaître le sens des mots qui ne se réfèrent pas à un sentiment comme le sens de « bijou » (rép. 08 séq.1) ou de « recueillir » (rép.01 séq. 2) ou de « gisement » (rép.01 séq. 4), la question de l'enseignant ne peut offrir aucun indice prosodique qui peut orienter les apprenants sur le choix de réponse, dans ce cas les apprenants sont plus confrontés au risque de faire des erreurs car ils comptent plus sur leur bagage lexical appris précédemment et non pas sur le sens suggéré par la prosodie de l'enseignant. Et par suite, l'interaction verbale prend une forme de devinettes où le rythme des tours de parole devient plus rapide, et les apprenants se fondent uniquement sur les indices évaluateurs de la prosodie de leur enseignant qui reprend leur réponse ou qui indique par des termes évaluateurs (bon, très bien, oui, non) s'ils ont trouvé la « bonne » réponse ou pas encore, s'ils continuent sur le bon chemin de réflexion ou s'ils doivent changer.

Ce point nous l'étudierons en détail dans l'analyse des intentions projetées par la voix sur le plan de la communication verbale, dans la suite.

Nous avons vu que l'enseignant utilise sa voix afin de révéler les mots saillants qu'il veut mettre en valeur et afin d'évoquer – là où il s'agit d'un sentiment ou d'une sensation – le sens sémantique voulu du message à condition que l'enseignant en fasse un usage approprié. Pour G. Caelen-Haumon « […] la prosodie, et au premier chef la mélodie, exercerait […] dans l'expression cognitive du sens, non seulement une fonction démarcative mais aussi une fonction discriminative qu'en sélectionnant certaines unités parmi d'autres traduirait l'interprétation profonde du message. »

Les intentions de faire entendre et démarquer, de faire comprendre et discriminer sont révélées par le comportement vocal de l'enseignant, et sont comprises par les apprenants en tant que telles. Mais réaliser l'objectif didactique sur le plan cognitif, c'est-à-dire vérifier que l'apprenant a retenu des nouvelles connaissances et informations concernant la langue étrangère, ne peut être mesuré dans l'oral que si nous regardons comment les apprenants répondent aux questions de leur enseignant, et quel effet exerce le comportement vocal de l'enseignant sur le choix de réponse et la manière de répondre des apprenants.

Quels sont les indices sur lesquels ils se basent dans leurs réponses à la question qui porte sur ce qui a été lu par l'enseignant ? Qu'est-ce qui fait que leurs réponses sont parfois rapides et que quelquefois elles prennent du temps ?

Si l'enseignant *N* paraît conscient de la nécessité de « focaliser » en lisant (il a déjà focalisé 4/6 parties) et de suggérer un sentiment ou une sensation là où elle se présente (une partie de la phrase 5), la réussite de sa focalisation ou de son expressivité ne peut se mesurer qu'en prenant en compte l'effet interactionnel que ceci pourra avoir sur les apprenants. Pour ce fait, nous analyserons d'une part le degré de compatibilité entre la partie focalisée ou suggérée et celle qui fait l'objet de la question à venir et d'autre part nous examinons le degré de discrimination[136] des apprenants de la partie focalisée ou suggérée par l'enseignant.

Avoir la « bonne » réponse ou la réponse souhaité s'avère essentielle pour l'enseignant sur le plan de l'interaction verbale c'est elle qui lui permet d'enchaîner son explication.

[136] Le principe discriminatif est expliqué par G. Caelen-Haumont (1997) selon sa relation avec celui qui perçoit le message. Selon elle, il « consisterait […] à doter en tout premier lieu les unités, de contours mélodiques (et corrélativement prosodiques) susceptibles de faire comprendre au destinataire quelles sont les unités dominantes du sens, ainsi que les unités dominées ». (*ibid*).

3.3 Avoir la « bonne » réponse après une question sur ce qui est lu

L'intention qui semble permanente dans le moment de l'explication est que les apprenants répondent correctement à ses questions tout de suite après qu'il a lu une phrase du texte écrit. C'est une intention présente généralement chez tout enseignant.

3.3.1 Le degré de compatibilité entre la partie lue focalisée et la question posée

N°de phrase	Partie focalisée	Question posée	Degré de compatibilité
Phrase 1	\\ transformer en BI-JOU	// que vient faire la femme **?** // que venait faire la femme ↑+ chez ↑ + le père du narrateur + + **?**	grande
Phrase 2	+ // recueilli ↓ +	// que veut dire recueillir avait recueilli **?**	grande
Phrase 3	L'avait (recueilli)	// quel est le temps de avait recueilli **?**	grande
Phrase 4	\\ gisement↑	___	absente
Phrase 5	+ // elle était demeurée courbée sur les riv**IERE**↓	// est- ce que vous croyez que c'est un travail qui est simple ou bien fatigant **?** // qu'est-ce qui le montre **?** + + ++ elle était demeurée **COMMENT ?**	moyenne minime minime
Phrase 6	\\ La poudre d'or	// elle était demeurée courbée ↑ + \\ faisant quoi **?** + + \\ quelles sont ↑ + = les actions ↑ + = que la femme + = tenait faire + pour avoir l'or + + + + + lesquelles ? + deux actions.	absente

Tableau 66 : le degré de compatibilité entre la partie lue focalisée et la question posée tout de suite après.

Pour avoir la bonne réponse, l'enseignant *N* essaie souvent de choisir bien ses questions selon qu'elle soit en rapport avec la partie qu'il a focalisée en lisant la phrase, ou qu'elle soit simultanément en rapport - s'il le croit bien - avec des connaissances déjà assimilées par les

apprenants, comme par exemple les questions sur le sens de « recueillir » (rép.01 ; séq 2) ou sur le « temps verbal : le plus que parfait » (rép.01 séq 3).

Si nous insistons dans notre analyse sur l'influence que le comportement vocal de l'enseignant exerce sur la qualité de la réponse verbalisée par les apprenants, nous considérons en premier lieu que le degré de la saisie de la réponse dépend du degré de compatibilité entre la partie focalisée dans la phrase lue et entre la question posée tout de suite après et ceci exige bien entendu que l'enseignant soit conscient de la manière de lire la phrase. Et en second lieu, nous pensons que le contenu des réponses des apprenants dépend du degré de la compréhension et de discrimination des apprenants qu'il s'agit d'une focalisation ou non.

L'usage prosodique que l'enseignant fait en lisant la phrase avant de poser la question s'inscrit dans le domaine pragmatique et sémantique de la parole où l'enseignant tend à agir sur la manière de percevoir des apprenants des lieux mises en valeur par sa voix, donc de percevoir une préférence implicite d'une partie lue et par conséquence il pourra agir indirectement sur le contenu de leur réponse.

Dans les phrases (1, 2, 3) (Tableau 66), le degré de compatibilité entre la partie focalisée et la question posée est « grande » car le demandé concerne la partie focalisée. En effet, la première question demande de redire le lexique de toute la partie focalisée ; la deuxième demande le sens de la partie focalisée, la troisième de dire le temps verbal de la partie focalisée.

Dans la quatrième phrase, il n'a même pas posé de question. Il a juste répété le mot « gisement » avec insistance et allongement des syllabes. Comment les apprenants ont-ils compris qu'il s'agit d'une question et qu'ils doivent répondre, c'est ce que nous commentons dans le chapitre suivant.

Par contre, la cinquième question demande un avis sur « le travail » effectué et rien dans la question, du point de vue lexique, ne se rapporte à la partie focalisée, mais un petit rapport existe grâce au sentiment « étrange » suggéré par la prosodie avec laquelle l'enseignant a focalisé cette partie.

Par contre la question qui suit « qu'est-ce qui le montre ? » demande une réflexion plus grande des apprenants car le mot « courbé » qui devra être prononcé par les apprenants en répondant n'était pas mis en relief par sa prosodie parmi le lexique qui l'entoure, en lisant, l'enseignant a doté toute la partie « elle était demeurée courbée sur les rivières » d'un même niveau intonatif en insistant par contre sur la dernière syllabe du mot « rivière ». Ici le degré de compatibilité entre la partie focalisée et la question posée est minime et dénote la non maîtrise complète de l'enseignant de faire concorder entre la partie focalisée et la question

qu'il va poser. La sixième question porte complètement sur la partie non focalisée « lavant la terre, détachant patiemment de la boue ». Ici, la compatibilité n'existe pas entre la question « faisant quoi » et « quelles sont les actions … pour avoir l'or » et la partie focalisée « la poudre d'or ». Même si cette dernière est peu sentie comme étant une focalisation puisqu'en général, il est normal de diminuer la hauteur de la mélodie à la fin de phrase lue.

3.3.2 Le degré de discrimination de la réponse par les apprenants

Le degré de compatibilité entre la partie focalisée dans la lecture et la question posée nous renseignent ainsi sur le degré de conscience de l'enseignant de l'influence de son comportement vocal (focalisation) sur l'orientation des apprenants vers la « bonne » réponse, ou la réponse souhaitée. Mais comment les apprenants ont-ils répondu aux questions ? Quels sont leurs indices de référence ? C'est ce que nous voyons dans le tableau ci-dessous :

N° de phrase	**La partie focalisée**	**La question posée sur la phrase lue**	**La réponse directe des apprenants**	**Les indices de référence pour la réponse**
Phrase 1	\\ transformer en BI-JOU	// que vient faire la femme **?** // que venait faire la femme ↑+ chez ↑ + le père du narrateur + + **?**	Elle transformait en bijou	- toute la partie focalisée par la prosodie
Phrase 2	+ // recueilli ↓ +	// que veut dire recueillir avait recueilli **?**	cueillir	- la partie focalisée par la prosodie + connaissance préalable
Phrase 3	L'avait (recueilli)	// quel est le temps de avait recueilli **?**	plus que parfait	- la partie focalisée par la prosodie + connaissance préalable
Phrase 4	\\ gisement↑ + + + oui +	___	<…> un gisement de pétrole	la partie focalisée par la prosodie réponse insuffisante car ambiguïté de la compréhension de la question

Phrase 5	+ // elle était demeurée courbée sur les riv**IERE**↓	**(1)** // est- ce que vous croyez que c'est un travail qui est simple ou bien fatigant **?**	fat igant	- sentiment suggéré dans la partie focalisée (probabilité faible) - focalisation du mot « fatigant » dans la question (grande probabilité)
		(2) // qu'est-ce qui le montre **?** + + + +	---	pas d'indices
		(3) elle était demeurée **COMMENT ?** + +	c[ɔ]rbée	indices linguistiques : la question reprend des mots de la partie focalisée
Phrase 6	\\ la poudre d'or	// elle était demeurée courbée ↑ + \\ faisant quoi **?** + +	---	aucun indice : (pas de rapport entre la question et la partie focalisée)
		\\ quelles sont ↑ + = les actions ↑ + = que la femme + = tenait faire + pour avoir l'or + + + + +	----	aucun indice : (pas de rapport entre la question et la partie focalisée)
		lesquelles ? + deux actions	lavant la terre	Indice le mot « deux » + Réflexion personnelle, les apprenants ont pris leur temps pour répondre

Tableau 67 : les indices de référence aidant les apprenants à répondre

D'après ce tableau, les apprenants paraissent répondre à partir d'indices que leur offre leur enseignant. Notons qu'à la phrase 4, la focalisation constitue pour l'enseignant et pour l'apprenant en elle-même une question sans produire l'intonation correspondante à la question. Nous pouvons dire que c'est une manière prosodique normée dans la classe où les apprenants sauront s'il s'agit d'une question ou non, sans produire l'intonation de la question.

De plus, la pause après le mot « gisement » a été comprise par les apprenants comme une demande de l'enseignant que c'est leur tour de parler.

Le contenu de la réponse nous renseigne sur le fait que la prosodie avec laquelle l'enseignant a focalisé le mot « gisement » en laissant tomber la question « que veut dire gisement », sert d'indice de référence sur le sujet autour duquel les apprenants devraient parler, mais ne pourraient pas en elle-même remplacer le contenu linguistique et sémantique de la question : « que veut dire… ».

Sans prendre en compte pour le moment si chaque réponse est correcte ou non, nous avons constaté qu'en général la réponse était plus rapide quand la question se rapporte à la partie focalisée (phrases 1, 2, 3).

La rapidité de la réponse est en quelque sorte en rapport avec la discrimination des apprenants du contenu de la question avant que l'enseignant ne la pose, ou au moins de la partie qui constituera un objet de question. Il suffit de remarquer les pauses qui ont suivis les questions posées par l'enseignant, et si les apprenants sont intervenus pour répondre ou non.

Le tableau 68 montre que là où l'indice existe - qu'il soit prosodique ou linguistique comme dans les phrases (1, 2, 3), qu'il se trouve dans la partie focalisée ou bien dans la question elle-même (phrase 5 Q (1) : est-ce que vous croyez que c'est un travail qui est simple ou fatigant)) - l'apprenant trouve plus rapidement la réponse (qu'elle soit correcte ou fausse ou insuffisante) et intervient verbalement.

Et dans la mesure où les apprenants se basent dans leurs réponses sur les indices prosodiques dans le discours de leur enseignant (en lisant ou en posant la question), nous pouvons dire que la prosodie de l'enseignant a un effet perlocutoire car elle agit sur le décodage de réponses probables. En fait c'est la nature de la langue communiquée (langue étrangère) qui fait que la parole des apprenants soit plus suscitée et « provoquée » qu'une parole libre et instantanée. Ceci revient bien entendu au « bas » niveau des apprenants cibles en langue française (langue étrangère). Et d'après notre analyse de décodage d'indices prosodiques par les apprenants, nous constatons que l'enseignant utilise essentiellement une

stratégie prosodique pour orienter les apprenants vers le choix de réponse, et il évite de dire lui-même la réponse juste.

N° de phrase	Durée de la pause après la question	Présence de l'indice aidant à répondre	Nature de l'indice	Les apprenants ont répondu après la pause
Phrase 1	++	oui	prosodique	oui
Phrase 2	---	oui	prosodique + connaissance préalable	oui
Phrase 3	---	oui	prosodique + connaissance préalable	oui
Phrase 4	+++ oui +	oui	prosodique	oui
Phrase 5	Q (1) + +	oui	prosodique	oui
	Q (2) + + + +	non	----	non
	Q (3) + +	oui	linguistique	oui
Phrase 6	Q (1) + +	non	---	non
	Q (2) + + + + +	non	---	non
	Q (3) +	peut-être le mot « deux » ou les apprenants ont eu le temps suffisant pour réfléchir	peut-être linguistique « deux »	oui

Tableau 68 : la durée de la pause après la question comme indice sur la présence ou non de l'indice

Si la réponse des apprenants est produite plus rapidement quand ils discriminent un indice prosodique de focalisation (ou linguistique), la rapidité de la réponse ne veut pas dire qu'il s'agit d'un signe positif du point de vue cognitif, car elle n'est pas nécessairement toujours correcte et juste du point de vue structurel, linguistique, ou même du point de vue « contenu sémantique ». Par exemple, en ce qui concerne la phrase 1, les apprenants ont repris la partie focalisée telle quelle est « transformer en bijou » (rép. 02, séq.1). Ils n'ont pas

réfléchi à la structure grammaticale en répondant et au fait que le verbe « transformer » exige un complément d'objet direct : « l'or ». C'est tout simplement parce que le mot « or » ne figure pas dans la partie mise en relief par la prosodie de l'enseignant en lisant la phrase 1. C'est l'enseignant qui a corrigé leur réponse « ah pour transformer l'or… en quoi ? » (rép. 06 , séq. 1).

Concernant les phrases 2 et 3, la réponse rapide et juste des apprenants montre qu'ils étaient préparés au fait que la question tournera autour de la partie focalisée. Et leur bagage de connaissance linguistique et syntaxique s'est rapidement présenté à leur pensée. Ils n'ont pas pris du temps pour répondre.

Tandis que leur réponse directe et rapide « fatigant » à la question (1) qui concerne la phrase 5 est due beaucoup plus à la mise en valeur du mot « fatigant » dans la question qu'au sentiment suggéré par la partie focalisée « elle était demeurée courbée sur les rivières ». En effet, la prosodie avec laquelle l'enseignant pose sa question « est-ce que vous croyez que c'est un travail qui est simple ou bien fatigant ? » où il s'agit de choisir entre deux possibilités de réponse « simple ou fatigant » oriente aussi les apprenants vers la réponse souhaitée : « fatigant ». Il est vrai qu'en général on répond au deuxième terme dans une question double, mais ceci revient peut être au fait que le deuxième terme est souvent produit avec une certaine focalisation (inconsciente).

Les deux intonations avec lesquelles il a prononcé les deux mots « simple » et « fatigant » ont aidé les apprenants à deviner la réponse « juste » à choisir et qui est « fatigant ». En fait, ici c'est l'orientation prosodique employée par l'enseignant opposant les deux mots « simple » et fatigant » en mettant en relief le mot « fatigant » qui a aidé les apprenants à deviner la réponse. En insistant sur le second « fatigant » les apprenants ont compris une préférence chez l'enseignant pour ce mot.

La compréhension et la discrimination se situent donc plutôt au niveau des intentions que révèle la voix qu'au niveau du sens linguistique en tant que tel. C'est ce qui explique pourquoi les apprenants n'ont pas su répondre à la question (2) « qu'est-ce qui le montre ? », laissant un grand silence après la question. Les apprenants n'ont pas su pourquoi ils ont choisi « fatigant » au lieu de « simple ». Ils étaient en réalité orientés par l'intonation de leur enseignant. Ce dernier n'a trouvé de solution que de reprendre quelques mots de la partie focalisée pour que les apprenants trouvent eux-mêmes la réponse : « elle était demeurée comment ? », dans ce cas il s'agit d'un indice linguistique, le même mot figure dans la question et dans la partie focalisée, ils n'ont qu'à continuer la phrase : c[ɔ]rbée (rép.

C'est encore parce que les questions (1) et (2) concernant la phrase 6 ne comportent aucun indice se rattachant à la partie plus ou moins focalisée (involontairement) de la phrase lue « la poudre d'or » que les apprenants n'ont pas su répondre. Le silence des apprenants après les deux questions le prouve bien. Leur réponse à la question (3) vient comme résultat d'une réflexion personnelle où les apprenants ont eu le temps suffisant pour réfléchir. Ajouté le fait que dans la question figure le mot « deux » et que dans la phrase lue figurent les deux mots « lavant » et « détachant » qui se ressemblent formellement. Il se peut que les apprenants aient fait une liaison entre les deux « mots ».

3.4 L'apport cognitif de la focalisation prosodique lors de la lecture d'un texte à expliquer

Nous pouvons dire que dans l'explication d'un texte écrit, l'enseignant compte beaucoup sur ses capacités vocales et prosodiques afin d'orienter les apprenants vers la « bonne » réponse, et nous constatons qu'il était conscient de l'importance de la focalisation qu'il effectue au moment de la lecture (c'est pour cela qu'il a repris la lecture des phrases (2 et 4) mais il n'a pas toujours réussi à la faire convenablement de façon compatible avec la question qu'il posera après.

Le but cognitif de l'enseignant *N* se traduit donc par sa volonté de faire parler les apprenants en français, et son désir qu'ils répondent correctement. Cependant, si la réponse juste verbalisée ou prononcée témoigne en apparence de leur compréhension, elle ne prouve pas nécessairement que l'enseignant a su faire apprendre une information aux apprenants, elle ne confirme pas si effectivement ils ont compris pourquoi ils ont choisi telle réponse (comme la réponse à la Q (1) sur la phrase 5), car ils ont été réellement guidés et orientés par l'intonation de l'enseignant focalisant les unités « dominantes » dans chacune des phrases lues. La réponse juste prouve plutôt que l'enseignant a su jouer le rôle de « faire apprendre » en dirigeant par sa compétence vocale et prosodique l'interaction verbale (question/réponse/évaluation) avec ses apprenants et en les orientant vers la réponse voulue.

Ainsi, ce que comprennent réellement les apprenants se situe beaucoup plus sur le plan de l'interaction verbale et précisément vocal que sur le plan cognitif: ils ont compris l'intention de leur enseignant qui apparaît dans son comportement vocal, c'est-à-dire, ils ont compris qu'en parlant, leur enseignant focalise les unités qui sont dominantes, saillantes et les

plus importantes et par suite ils ont discriminé la partie qui ferait l'objet de leur réponse. Ainsi, sur le plan cognitif chez l'apprenant, ce n'est pas sûr qu'une réponse juste veuille dire que l'apprenant ait compris ce que l'enseignant veut qu'il connaisse.

Mais le recours à la voix et au jeu prosodique est indispensable dans un enseignement de langue étrangère car les apprenants ne maîtrisent pas la langue et si l'on veut mener une interaction verbale avec les apprenants, c'est-à-dire si on ne compte pas sur un cours magistral, nous n'avons que la voix comme support pour inciter les apprenants à parler et pour créer une communication verbale en classe.

En fin du compte, l'apport cognitif du comportement vocal de l'enseignant *N* se situe premièrement au niveau auditif précisément au niveau du faire savoir aux apprenants la manière « prosodique » de lire un texte, et les frontières morphosyntaxiques des mots et des groupes grammaticaux, et deuxièmement il se situe au niveau verbal particulièrement celui d'inciter les apprenants à parler en français. Et nous pensons qu'il n'est pas facile d'engager la parole des apprenants dans une langue étrangère surtout quand ils ont un bas niveau linguistique, l'apprenant a toujours besoin d'indices, comme nous l'avons vu dans le tableau ci-dessus ; là où la question n'apporte aucun indice sur la partie focalisée, les apprenants ne répondent pas (phrase 5 Q (2) et phrase 6 Q (1) et (2)) et les chances de participation diminuent.

C'est là le dilemme sur le plan cognitif que laisse apparaître le fait de focaliser une partie lue et guider les réponses des apprenants[137] et le fait de leur donner des indices afin de les encourager à parler en langue étrangère et afin de réduire « l'étrangeté » de la langue qu'ils apprennent.

[137] Ce qui est peu approuvé dans les méthodologies d'enseignement en général car normalement il faut laisser l'apprenant réfléchir afin de trouver seul la réponse

4. Les intentions projetées par la voix lors de l'interaction verbale

En interagissant verbalement avec ses apprenants, l'enseignant projette par sa manière de parler plusieurs intentions que les apprenants peuvent discriminer à travers d'indices prosodiques, outre ceux en rapport avec la cognition de la langue étrangère communiquée, ceux qui révèlent le rapport affectif qu'a l'enseignant (à la langue, aux apprenants, au métier) que l'enseignant veut (ou non) passer à ses apprenants, et ceux encore en rapport avec les intentions de communications en cours d'autre part (ce que l'enseignant veut que les apprenants fassent). Selon G. Caelen-Haumont (1997) « la prosodie gère l'interaction entre la subjectivité du locuteur et celle de l'auditeur. Dans ce cadre elle sert, d'une part un support à la verbalisation, et d'autre part, de support à l'actualisation de l'implicite »[138].

4.1 Les intentions projetées sur le plan cognitif

4.1.1 Agir sur la manière de prononcer le lexique français

Bien que la réparation phonétique des réponses des apprenants soit un cas qui est très rare, il manifeste clairement l'intention d'améliorer la manière de prononcer des apprenants des voyelles françaises, « ou » et « an »

A la réplique (10) de la séquence 5, l'apprenant a dit « corbée » au lieu de « courbée » et à la réplique suivante l'enseignant a repris la réponse de l'apprenant avec une intonation qui révèle son l'intention de lui montrer comment prononcer le mot correctement : « courbée » avec allongement de la première syllabe (alors que normalement dans un mot français constitué de 2 syllabes, la syllabe finale est dotée d'une durée double de la première). Et il ne s'agit pas seulement d'une appréciation, car normalement l'enseignant apprécie en accentuant tout le mot et non pas uniquement la première partie. (COLLIER, OBJET PRECIEUX, PATIEMMENT etc.).

4.1.2 Agir sur la mémoire des apprenants : aider à retenir du lexique

La manière dont l'enseignant interagit vocalement avec ses apprenants manifeste son intention d'agir sur la mémoire des apprenants et de les aider à retenir des mots et des expressions françaises qu'ils peuvent répéter après et qui constitueront le contenu des réponses à des questions ultérieures. Pour réaliser ce but sur le plan cognitif, l'enseignant

[138] « une interdiction n'assume sa pleine force envers un enfant que lorsqu'elle est investie d'une force émotive, qui se transmet par les modifications acoustiques (fréquence, intensité, durée …) ».

paraît utiliser une stratégie accentuelle sur les mots et expressions lexicales « importants ». Cette stratégie montre qu'il tient compte de la manière dont ses apprenants apprennent :

Séquence	**Réplique**	**Mot accentué**
1	01	BI-JOU
1	18	UN COLLIER
1	36	OBJET PRECIEUX
1	36	PIERRE
1	51	CHARBON
1	57	UN BIJOUTIER
4	09	LE MINE
6	04	LAVANT
6	43	paTIENCE

Tableau 69 : les mots accentués par l'enseignant *N* et la nature de leur accentuation
:

Nous remarquons que la majorité des mots accentués la première syllabe est accentuée. Il s'agit de l'accent d'insistance que M. Rossi définit (1980) qualifie d'accent externe.

M. Rossi (1980) reconnaît l'existence de deux types d'accents en français :

- l'accent final qui est un accent interne générateur d'intonation.

- l'accent d'insistance qu'il qualifie d'accent externe et qu'il renomme en (1985), accent énonciatif, lui donnant par là une place majeure dans la structure informationnelle de l'énoncé. Il précise que cet accent a pour fonction de rhématiser et focaliser un élément de l'énoncé et se manifeste généralement sur la première syllabe d'un mot. L'accent d'insistance est affectif et expressif, il est intellectuel quand il met en relief le contenu intellectuel de l'énoncé ou souligne un mot jugé essentiel.

D'après le tableau ci-dessus, l'enseignant paraît utiliser essentiellement l'accent d'intensité qui demande un investissement considérable de son énergie vocale. L'importance cognitive de l'accentuation des mots lexicaux apparaît dans le fait qu'elle aide les apprenants à retenir ces mots et à les redire après dans leurs réponses :

Séquence	Réplique	Mot accentué	Séquence	Réplique	Réponse des apprenants
1	01	BI-JOU	1	07	en bijou
1	18	UN COLLIER	1	28 - 30	collier
1	36	PIERRE	1	52	pierre
1	51	CHARBON	4	20	charbon

Tableau 70: rapport entre le mot accentué et la réponse ultérieure des apprenants

Notons qu'à la séquence 4 l'enseignant a donné la moitié de la réponse « charr… » avant que les apprenants ne connaissent le mot « charbon ». Mais ils l'ont reconnu facilement car il a été accentué précédemment dans la séquence 1 (rép. 51). Par contre, le même procédé a été effectué dans la séquence 1 rép. 53 où l'enseignant a prononcé la moitié du mot bijoutier « bi-jou… », mais les apprenants n'ont pas reconnu le mot, c'est que le mot bijoutier n'a pas été prononcé par l'enseignant de manière accentuée ou focalisée par sa voix.

Il est certain que les apprenants répondent aussi par d'autres mots lexicaux non accentuées dans la phase enregistrée mais qui ont été acquis dans la phase de sensibilisation (au début de la séance).

En fin de compte nous pouvons dire que l'accentuation contribue à une mémorisation plus facile des mots, C'est que l'usage de l'accent (d'insistance ou d'intensité) l'aide à passer le message cognitif et affectif (appréciatif) voulu. L'accent d'insistance, selon M. Rossi (1980) est affectif ou émotionnel, intellectuel ou disjonctif, donc il joue un rôle dans la hiérarchisation subjective de l'information. Notons qu'il s'agit là d'un choix de l'enseignant et non pas d'une contrainte morphosyntaxique, et son utilisation varie d'un enseignant à un autre car c'est un accent expressif voulu par l'enseignant, donc influencé par sa propre intonation.

Cette importance cognitive de l'usage de l'accent qui agit sur la mémoire des apprenants est très importante quand on parle d'apprentissage d'une langue et surtout d'une langue étrangère car elle contribue à enrichir le bagage linguistique des apprenants.

Cependant il est préférable qu'elle ne soit pas utilisée de manière excessive en classe. Et en général, un enseignant ne doit pas trop abuser de la stratégie accentuelle des mots qui sont proches (dans le temps de la parole), car il risque de faire passer un message affectif non voulu, celui de l'agressivité[139].

[139] Voir I. Fonagy (1991 : 111) qui a fait remarquer l'aspect agressif de l'accent : « l'accent vigoureux, multiple, est une des principales marques de la colère, de la haine, ou dans les commandements militaires qui supposent une attitude martiale agressive ».

La perception d'un message affectif quelconque par les apprenants exige de voir les attitudes de ces derniers vis-à-vis de leur enseignant (sa voix, sa personne etc.). C'est ce que nous étudierons dans la cinquième partie[140]en analysant les questionnaires. Pour le moment, nous comptons analyser dans quelle mesure un comportement vocal quelconque de l'enseignant peut révéler ses intentions de communications sur le plan affectif.

4.2 Les intentions projetées sur le plan affectif

Dans ce chapitre, nous comptons parler des intentions projetées sur le plan affectif qui sont observables à partir d'indices prosodiques tout en remarquant leurs effets motivationnels et dans quelle mesure ces indices agissent sur la participation (verbale ou vocale) des apprenants. L'état affectif de l'enseignant apparaît beaucoup plus dans le moment de l'explication où il entre en contact verbal et vocal avec ses apprenants.

Le comportement vocal de l'enseignant *N* révèle premièrement son intention de montrer sa motivation et de motiver les apprenants en évitant la monotonie, et en engageant la participation verbale et vocale des apprenants. Et deuxièmement il révèle son intention de montrer sa supériorité et/ou sa convivialité.

4.2.1 Faire écouter : motiver les apprenants en évitant la monotonie

Motiver les apprenants d'une langue étrangère comme le français au Liban, exige de l'enseignant d'avoir une compétence de projection vocale spécifique. En effet, en l'absence d'une méthodologie adoptant l'usage des chansons françaises dans chaque séance qui pourrait stimuler et motiver les apprenants pour l'apprentissage de la langue, l'écoute de la langue se limite à la voix de l'enseignant en classe. Et dans une classe où le niveau linguistique n'est pas adapté au niveau des apprenants comme dans le cas que nous traitons, l'apprenant ne peut pas être encouragé tout seul à parler ou à écouter, en comparaison avec les autres séances de math par exemple, où il suffit d'écrire au tableau un problème et les apprenants y réfléchissent et peuvent l'expliquer parfois tous seuls, même dans leur langue maternelle.

[140] L'importance du recours aux attitudes des apprenants réside dans le fait que – comme nous l'avons déjà fait remarquer dans la partie théorique – que parfois la manière de parler de l'enseignant et la nature de sa voix font projeter des attitudes et des comportements non voulus par l'enseignant, donc qui révèlent le contraire de ce qu'il désire transmettre : un bon « ethos » de lui-même : (sa position dominante, sa maîtrise de la langue, sa confiance en soi et son rapport affectif positif à la langue étrangère, aux apprenants et au métier etc.) et que les avis des apprenants dévoilent le vrai message affectif perçu depuis la voix de leur enseignant.

Or, dans une classe de langue étrangère, l'enseignant est censé tout le temps parler soit pour lire, soit pour expliquer, soit pour poser des questions et guider les apprenants vers la bonne réponse. Pour cela, si l'on se met à la place des apprenants, l'écoute d'une voix pendant une durée plus ou moins longue exige des conditions nécessaires pour garantir une écoute attentive et motivée, une manière motivante et maîtrisée de la projection vocale.

Ainsi, dans le cas où l'enseignant n'a pas envie de donner son cours – et c'est un cas qui peut arriver à tous les enseignants – et s'il tient à ce que ses apprenants écoutent attentivement et à ce qu'ils participent, il est censé leur montrer le contraire de ce qu'il ressent, c'est-à-dire leur montrer sa motivation. Il s'agit là d'une simulation de la voix, une manipulation voulue, une compétence de variation tonale et rythmique.

Sans avoir la possibilité de connaître si l'enseignant *N* était réellement motivé ou non pour enseigner au moment où il a été enregistré[141], son comportement vocal observable montre qu'il tient compte de l'identité de son public d'apprenants c'est-à-dire de leur âge et de leur niveau linguistique. Pour cela il essaie tout le temps, surtout lorsque son intervention est longue, de changer et de varier son intonation et son débit ce qui l'aide à éviter un discours oral monotone. Il tient aussi compte du rythme de perception et de compréhension de ses apprenants.

Regardons les variations mélodiques et rythmiques de sa parole dans les répliques où il entame une idée et où il produit une longue phrase comme dans les répliques (36) et (51) de la séquence 1, et la réplique (11) de la séquence 4, et (45) de la séquence 6. (Tableau 71)

L'enseignant paraît varier son intonation, elle est parfois montante (//) parfois descendante (\\) à l'intérieur d'un même groupe de mots, et il essaie en même temps de varier le débit de sa parole entre : normal (N), lent (L) et rapide (R).

Nous pouvons conclure d'après le (Tableau 71) que l'enseignant évite de parler rapidement. Ceci revient à sa connaissance du rythme d'écoute de ses apprenants. De plus, nous remarquons que l'enseignant marque toujours des pauses après la production de quelques mots.

[141] La présence d'une observatrice gêne certainement le comportement verbal et vocal de l'enseignant dans une certaine mesure et pas tout le temps.

Séquence	Réplique	Les variations mélodiques et rythmiques L : lent ; N : normal ; R : rapide
1	36	// L \\ N // N ↑ + // N ↓ + + // N **?** **+ +** // L + \\ N ↓ + + // ↑ + // **?** // **?** **+ + ? + + ?**
1	51	// N ↓ + // R ↑ + + + // N \\ N ↓ + // L ↑ + + + // N ↑ + // L ↑ + // N ↑ + + + \\ N + ↓ + // R ↑ + + // N ↑ + // N ↑ + // N ↑ \\ N ↑ + // ↑ +
4	11	// L N ↑ + \\ N ↓ + // N ↑ + // N ↑ + + ↓ // N ↑ + // N ↓ // N **?** **+**
6	45	= N + // L ↓ + + // N = + ↑ = + N ↑ + L ↓ + // N ↑ + // N ↑ + + // N = N \\ N // N \\ N ↓

Tableau 71 : les variations mélodiques et rythmiques dans le discours de l'enseignant *N*

Ces pauses permettent aux apprenants d'avoir de temps pour décoder le sens. C'est une première stratégie rythmique que nous pouvons déceler chez cet enseignant dont le but détectable est celui d'adapter son rythme de parole à celui de l'écoute de ses apprenants afin de laisser aux apprenants un moment pour décoder le sens de ce qu'il dit ou aussi pour qu'ils interviennent et participent quand ils le pourront.

Les questions qu'il pose à chaque fois (surtout dans la réplique 36 de la séquence 1) lui permettent de s'assurer si les apprenants sont attentifs ou non et s'ils suivent ce qu'il est en train de dire. Cependant, les arrêts successifs qu'il fait ne semblent pas suffisants pour que le message soit décodé. Ce qui est remarquable c'est que l'enseignant produit rarement des phrases longues, il sait d'avance que ses apprenants n'allaient pas bien comprendre ce qu'il dit. Le silence des apprenants malgré toutes ses tentatives tonales et rythmiques l'a poussé à traduire la question en arabe à la fin la réplique 36. Ceci s'explique aussi par le fait que l'enseignant savait d'avance que les apprenants ne vont pas comprendre ce qu'il dit, et donc il a tout de suite traduit la question en arabe, quand pendant les pauses qu'il a laissées les apprenants ne sont pas intervenus.

A ce stade, l'enseignant semble s'investir dans la manière dont il parle au point que sa voix projetée ne peut ressembler à personne d'autre. Elle lui est particulière, car il s'agit d'une émission subjective de la voix, un choix que l'enseignant fait selon le degré de son engagement et de son souci pour les apprenants et selon le degré de sa connaissance du

rythme d'écoute de ses apprenants. Et son comportement ne devient stratégique que s'il est convaincu de la réussite et de la maîtrise de son comportement vocale en ayant comme résultat l'attention et la motivation des apprenants.

C'est dans ce sens que le « faire écouter » est une compétence qui n'est pas donnée à tout enseignant car comme le dit Lyon (p. 16) (l'écoute : attitudes et techniques) : « écouter n'est pas chose aisée ou combien il est difficile de se faire comprendre ».

« Faire écouter » est une compétence qui exige de l'enseignant d'avoir préalablement l'intention de faire écouter, et la conscience de l'importance de se montrer motivé (même si réellement il ne l'est pas) et ce en travaillant en classe la projection de son discours que ce soit au niveau de la variation mélodique ou rythmique à condition qu'il prenne en compte le niveau perceptif de ses apprenants.

Les transcriptions des séquences ont montré que la classe était en général maîtrisée du point de vue « bruit » mais nous ne pouvons pas prouver si effectivement les apprenants écoutent par ce qu'ils apprécient la voix et la manière de parler de leur enseignant ou parce qu'ils craignent sa colère s'ils ne manifestent pas leur écoute, ou bien encore parce qu'ils sont enregistrés et sont observés par une observatrice.

4.2.2 Faire participer : motiver à parler par une intonation montante

Les questions que pose l'enseignant en permanence révèlent son intention de motiver les apprenants à parler et à participer. Nous pouvons dire aussi que l'intonation joue un rôle déterminant en agissant sur le degré de motivation des apprenants. Il s'agit en général d'une intonation montante à la fin de ses tours de parole (continuation ou interrogation) quand la réponse « souhaitée » n'est pas donnée par les apprenants.

Si nous regroupons les formes des intonations de l'enseignant à la fin de tous ses tours de parole en classe nous parviendrons à caractériser le profil intonatif de l'enseignant *N* (savoir est-ce qu'il est projeté pour informer ou bien pour inciter à parler) et qui peut s'inscrire à la fois dans les intentions de motiver et dans celles de communiquer (faire parler).

L'intonation de l'enseignant à la fin de son tour de parole, paraît d'après les tableaux-ci-dessous, généralement montante et de formes diverses : continuation (donner la parole, demande d'achèvement, demande de faire attention, demande de parler encore, mieux etc.) ou interrogation (demande de répondre). Elle n'est conclusive que pour donner l'impression que la réponse de l'apprenant est satisfaisante et qu'il suffit de parler de telle ou telle idée.

Séquence 1	Réplique	01	04	06	08	10	12	14	18	22	24	26	29	31	34
	forme de l'intonation	?	?	?	?	↑	?	?	↓	↓	↑	↑	?	↑	↑

Séquence 1	Réplique	36	38	40	42	44	46	49	51	53	57
	forme de l'intonation	?	↑	↑	?	?	?	↑	↑	↑	↓

Séquence 2	Réplique	01	03	05	08	11	13
	forme de l'intonation	?	↑	↑	?	↑	↓

Séquence 3	Réplique	01	03
	forme de l'intonation	↑	↓

Séquence 4	Réplique	01	03	05	07	09	11	15	17	19	21
	forme de l'intonation	↑	↑	↓	?	↓	?	?	?	↑	↓

Séquence 5	Réplique	01	03	07	09	11	14	16	18	20	22	25
	forme de l'intonation	?	↑	↑	?	?	↓	?	↑	?	↓	↓

Séquence 6	Réplique	01	03	08	12	14	18	20	22	24	26	28	35	38	42
	forme de l'intonation	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	?	?	↑	↑	↑	?	↓

Séquence 6	Réplique	44	46	48	50	52
	forme de l'intonation	?	?	↑	↑	↓

Tableau 72 : les formes des intonations de l'enseignant à la fin de ses tours de parole

Ces formes montantes de l'intonation (continuation ↑ ou interrogation ?) sont beaucoup plus nombreuses que la forme descendante (la conclusion↓), elles permettent d'encourager et de susciter les apprenants à parler :

Forme de l'intonation de l'enseignant à la fin de son tour de parole	Nombre
↑	32
?	20
↓	6

Tableau 73 : la forme de l'intonation de l'enseignant *N* et le nombre des tours de paroles correspondants

Ces formes montantes abondants sont spécifiques au métier d'enseignement car la nature de la communication en cours en est spécifique (une personne sollicite pendant une séance complète un groupe de personnes pour parler et répondre à ses questions) et elles sont en outre spécifiques à l'enseignant *N* dans la mesure où ce dernier tient à ce que ses apprenants participent et parlent en français, fait qui ne peut se présenter chez un enseignant indifférent au fait de faire parler ses apprenants ou au fait de vérifier s'ils écoutent attentivement ou non ce qu'il dit.

Ainsi nous pouvons caractériser l'intonation de l'enseignant qui interagit verbalement avec ses apprenants par un profil intonatif projeté et montant qui nécessite une maîtrise de la projection vocale afin de ne pas faire monter sa voix en intensité tout le temps et pour ne pas casser sa voix et surtout afin que sa voix soit efficace, utilisée dans les lieux et les moments appropriés à une bonne réception et compréhension de ses intentions didactiques.

Ce que nous remarquons aussi à partir des numéros des répliques où l'enseignant parle, c'est que la forme des tours de paroles est en général P A P, ce qui dénote que les apprenants ne peuvent prendre l'initiative de parler tous seuls sans que l'enseignant leur donne un indice (linguistique focalisé ou connue par les apprenants), intonatif suggérant une demande de parler et donnant en même temps l'orientation que va prendre leur réponse (s'ils continuent à réfléchir sur la même voie de réponse ou s'il changent complètement leur voie de réflexion).

Les lieux où les répliques propres aux apprenants sont plus nombreuses sont constatés à partir de l'espace qui sépare deux répliques consécutives propres à l'enseignant.

4.2.3 Influences de la présence des indices sur la multiplicité des tours de paroles des apprenants:

Le nombre des tours de parole successifs des apprenants dénote leur motivation à parler et à proposer des possibilités de réponses et ceci est en relation avec le fait qu'ils trouvent ou non un indice les aidant à trouver une réponse possible :

Séquence 1	01 - 04	14 -18	18-22	26-29	31-34	46-49
Forme des tours	P A A P	P A A A P	PAAAP	PAAP	PAAP	PAAP
Indice motivant	Partie focalisée dans la phrase lue	Intonation de « hein » (redire à haute voix) + regard appréciatif	Appréciation accentuée Accentué + regard appréciatif	Linguistique prosodique (parler)	Linguistique Prosodique (parler)	linguistique

Séquence 2	05-08	08-11
Forme des tours	PAAP	PAAP
Indice motivant	intonation (parler encore)	Intonation de « hein » (redire à haute voix)

Séquence 4	11 - 15
Forme des tours	P A AA P
Indice motivant	Question de culture générale

Séquence 5	03-07	11-14	22-25
Forme des tours	P A AA P	P A A P	PAAP
Indice motivant	Intonation appréciative de « ah » + (redire à haute voix)	Intonation : question de connaissance assimilée	Prosodique et intonation (demande d'achèvement)

Séquence 6	03-08	08-12	14-18	28-35	35-38	38-42
Forme des tours	P A AA P	PAAAP	PAAAP	PAAAAAAP	PAAP	PAAAP
Indice motivant	Intonation : accentuation	Intonation : demande d'achèvement	Intonation : demande d'achèvement	Intonation : demande d'achèvement + Indice linguistique	Intonation : demande d'achèvement + Indice linguistique	Intonation (redire à haute voix)

Tableau 74 : influence des indices révélés par la voix et la parole sur le nombre des tours de parole des apprenants

Il s'agit d'indices (intonatif, linguistique) donnés par l'enseignant qui motivent les apprenants à prendre la parole et à participer.

Mais le nombre des apprenants participants entre deux répliques successives de l'enseignant revient aussi à ce que l'enseignant ne désigne[142] pas toujours un apprenant pour répondre ou bien aussi au fait que les apprenants préfèrent parler sans demander la parole.

[142] Notons que le regard de l'enseignant intervient sûrement dans la communication des messages communicatifs comme celui de désigner un apprenant. Mais comme nous n'avons pas filmé le cours et comme il s'agit uniquement d'un enregistrement, il nous est difficile d'analyser les gestes et les regards de l'enseignant. C'est l'une des limites de notre recherche.

Notons en outre le fait que l'enseignant a laissé le temps pour que le plus grand nombre d'apprenants interviennent.

Mais c'est le fait de les motiver à partir des indices (intonatifs ou linguistique) qui joue le rôle fondamental dans la multiplicité du nombre des tours de paroles propres aux apprenants. Que l'enseignant donne des indices de réponses motive les apprenants à prendre le risque de parler car ils auront plus de chance à donner la réponse juste. Ils ont le courage de demander à prendre la parole. Or, quand ils n'ont aucun indice prosodique, ils sont moins motivés, leur voix est plus basse, et ils donnent des réponses sans lever le doigt.

Demander à prendre la parole constitue une responsabilité chez l'apprenant, car il sera lui-même jugé sur ce qu'il a dit : « le cuivre c'est précieux » (intonation perçu comme si l'enseignant « gronde » son apprenant pour avoir dit le mot « cuivre », comme il ne fait pas partie des métaux précieux).

Les mots accentués ont pour fonction, outre la focalisation d'un mot, d'apprécier positivement les réponses des apprenants, de leur montrer que lui, c'est-à-dire l'enseignant, est satisfait de leur réponse juste, et que ce qu'ils disent est important. Ainsi avec l'accent appréciatif positif, les apprenants sont motivés et leurs interventions se multiplient. Si nous remarquons la réplique (18) de la séquence 1 : « **UN COLLIER TRES BIEN** », nous remarquons qu'après cette réplique, les apprenants demandent à prendre la parole, et veulent participer et faire plaisir à leur enseignant.

4.2.4 Faire parler plus haut : motiver en agissant sur la voix des apprenants

Le volume vocal des apprenants s'avère un indice important renseignant sur le degré de leur motivation et sur la nature de leur attitude (positive, négative) suite à un comportement vocal quelconque de l'enseignant (appréciation, focalisation prosodique) ou bien suite à une question portant sur un savoir déjà acquis. Dans ces conditions, l'apprenant prend le « risque » de répondre à la question avec une intensité plus élevée en comparaison avec d'autres conditions.

Nous pouvons analyser le volume (intensité) de la voix de quelques apprenants reconnus - chacun à part[143] - et voir comment l'intensité de leur voix change en fonction de leur motivation.

Prenons le cas des trois apprenants connus : Mahmoud, Mariam, Am1.

[143] Nous tenons à comparer à plusieurs reprises l'intensité de la voix d'un seul apprenant sachant que sa place (là où il est assis) est fixe donc la distance qui le sépare du micro est la même. Ainsi la variation d'intensité dépend dans ce cas uniquement de sa motivation.

Les répliques 02 et 06 de la séquence 5 montrent une remontée de l'intonation (l'intensité) de Mariam entre 02 et 06

02	**Mariam**	// fatigant ↓
03	**P**	// ah c'est un travail…↑
04	**Mahmoud**	// fatigant ↓
05	**Am2**	// fatigant ↓
06	**Mariam**	// fatigant ↓

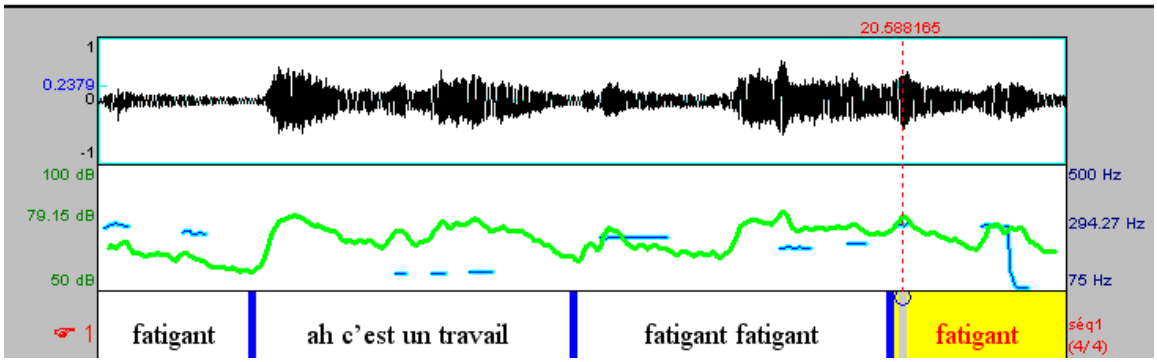


Figure 27 : augmentation de l'intensité entre le premier fatigant (rép 02) et le dernier (rép. 06) prononcés par Mariam (séq.5)

La motivation à participer et à parler trouve sa forme d'être dans le comportement vocal des apprenants qui haussent leur voix suite à une appréciation implicite ressentie et perçue dans la voix de leur enseignant. En effet, nous avons remarqué que les apprenants ne demandent de prendre la parole qu'après une appréciation accentuée positive de l'enseignant qui les rassure de leur bonne direction de réponse, et qui par suite agit sur l'intensité de leur voix.

Après une appréciation implicite de l'enseignant en prononçant le mot « l'or » (rép.38), l'apprenant Am1 est motivé à ajouter des possibilités de réponses il hausse sa voix à la réplique 39.

37	**Am1**	// l'or ↑
38	**P**	\\ l'or ↑ + + +
39	**Am1**	= l'argent + +
40	**P**	= autre (*bruit*) oui ↑+ +
41	**Am1**	// le cuivre ↓
42	**P**	// le cuivre **?** // c'est précieux **?**
43	**Am1**	non ↓ + + +

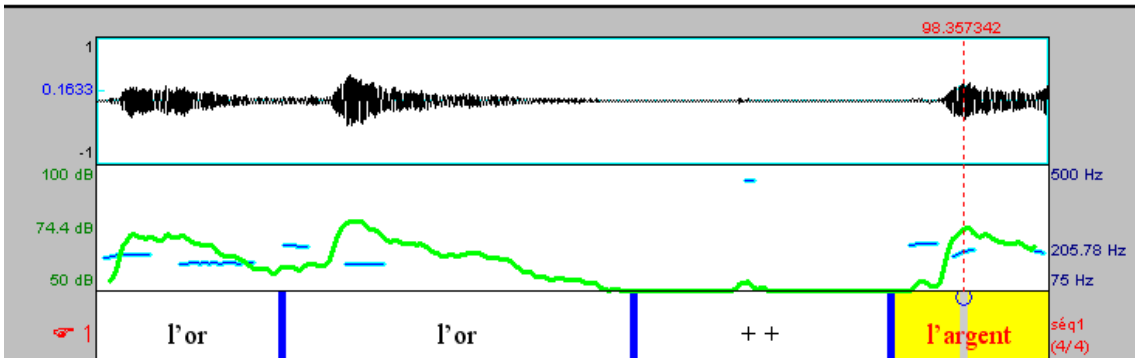


Figure 28 : augmentation de l'intensité entre l'or prononcé par Am1 à la rép.(37) et « l'argent » à la rép. (39) séq.1

Cependant, le comportement vocal de l'enseignant peut démotiver les apprenants à prendre des initiatives de réponses et diminue l'intensité de leur voix en répondant comme le cas de la voix de Mahmoud à la réplique 11 qui diminue par rapport à sa voix à la rép. 09 séq.1) :

08	**P**	**BON** + **BON** + + euh euh Mahmoud ↓ + // que veut dire bijou **?** qu'est-ce que c'est qu'un bijou **?** +
09	**Mahmoud**	bague + ↓
10	**P**	// une **…** ↑
11	**Mahmoud**	bague ↓
12	**P**	// bague seulement **?** +

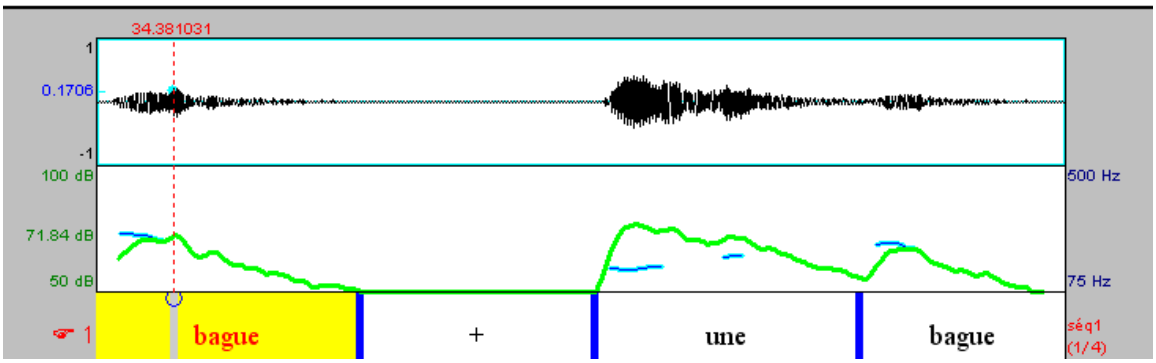


Figure 29: diminution de l'intensité de la voix de Mahmoud dans « bague » entre les répliques 09 et 11.de la séquence 1

En effet, l'intensité de la voix de Mahmoud en prononçant le mot « bague » à la réplique (09) (séq 1), équivaut à 71, 97 dB. Alors que celle à la réplique (11) équivaut à 66,65 dB. Cette diminution de l'intensité révèle une régression du taux de motivation chez

Mahmoud suite à l'intonation moyennement dépréciative et non satisfaite de l'enseignant à la réplique (10) : « // une **…** ↑ ».

De même quand à la séquence 1, l'enseignant *N* a exprimé son insatisfaction totale de la réponse en prononçant « autre oui » l'intensité de la voix de l'apprenant Am1 diminue quand il dit « cuivre » après :

39 Am1 = l'argent + +
40 P = autre (*bruit*) oui ↑+ +
41 Am1 // le cuivre ↓

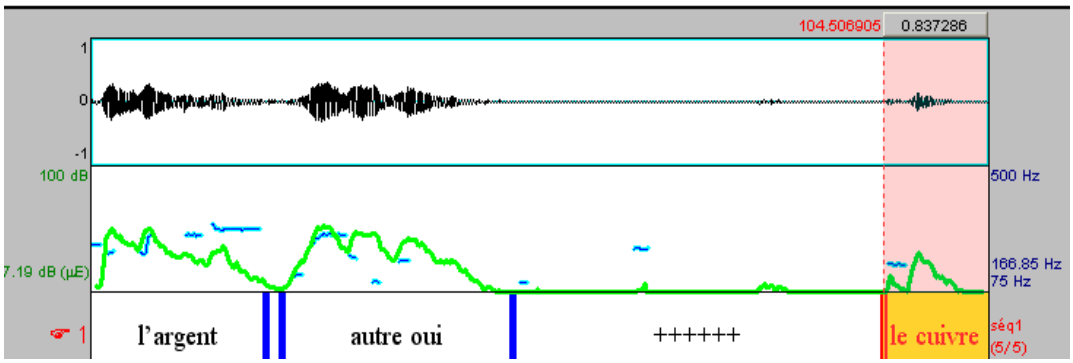


Figure 30 : diminution de l'intensité de la voix de l'apprenant Am1 entre « argent » et « cuivre » après le comportement vocal exprimant une insatisfaction de la réponse

La hauteur de l'intonation d'un apprenant révèle ainsi le degré de sa motivation. Elle est en rapport avec l'indice appréciatif ou celui donné par l'enseignant en parlant (prosodique : focalisation, ou linguistique : un mot en rapport avec ce qui a été lu) ou celui linguistique assimilé par l'apprenant au préalable.

Normalement l'enseignant doit éviter de donner lui-même la réponse ou encore de donner la moitié de la réponse comme dans « elle était demeurée comment ? » (rép. séq 5). Un indice prosodique sera préféré à celui qui est linguistique

Ainsi, le facteur tonal et prosodique agit sur la motivation verbale et vocale des apprenants. La dépréciation vocale quand l'enseignant réagit à une réponse fausse des apprenants peut agir négativement sur la participation et sur la hauteur de la voix des apprenants si elle est prononcée avec une voix (agressive) qui gronde ou qui a un effet intimidant pour l'apprenant.

4.2.5 Montrer sa supériorité et/ou sa convivialité

Puisque dans cette séquence il s'agit d'un contexte scolaire où la voix de l'enseignant est mise en valeur, l'intonation de l'enseignant est mieux écoutée, et se caractérise par une

plus grande intensité par rapport à l'intonation des apprenants qui par contre est peu claire et moins intense. Il s'agit d'une capacité d'attaquer par la voix.

La voix de l'enseignant de nature grave fait sentir que l'enseignant a l'intention de manifester son autorité et ses questions multiples et sa patience montrent qu'il a l'intention de gagner l'adhésion des apprenants. Adopter un registre de voix grave, une grande énergie et intensité, et un débit rapide de parole, pourrait satisfaire à l'enseignant son désir de montrer sa supériorité.

Un rapport pourrait lier le comportement vocal de l'enseignant à l'effet ressenti chez les apprenants. Elle est capable d'agir sur la réaction verbale et vocale de ses apprenants. L'enseignant exploite son intonation à sa manière pour obtenir la réponse qu'il veut des apprenants. Par exemple à la réplique (42) séq.1 « le cuivre c'est précieux ? », l'intonation de l'enseignant implique une réponse négative « non » de l'apprenant à la réplique 43. De telle façon nous ne savons pas si l'apprenant a répondu non parce qu'il sait vraiment la réponse ou s'il a répondu en réaction à l'intonation de l'enseignant. Ce point là échappe en fait à beaucoup d'enseignants qui croient toujours que les apprenants n'ont pas répondu correctement que parce qu'ils savent vraiment la réponse.

L'accentuation de l'appréciation a un effet positif sur la participation verbale des apprenants et sur leur motivation vocale.

Quand la voix de l'enseignant est hésitante, les apprenants prennent plus le risque d'intervenir (séquence 6 répliques entre 28-35). L'hésitation de l'enseignant a été ressentie par les apprenants et les a encouragés à prendre des risques, à dire n'importe quoi et à commettre beaucoup d'erreurs (obstention, stianation, obsténation).

La position spatiale ajoute aussi au caractère projeté de la voix de l'enseignant un effet autoritaire : c'est pour cela qu'il s'approche de temps en temps des apprenants afin que sa voix soit plus conviviale et afin que les apprenants soient davantage encouragés à parler ;

Le débit de la parole de l'enseignant ***N*** est parfois rapide. Il se montre par là plus capable qu'eux du point de vue verbal (il parle en français beaucoup plus vite qu'eux). Dans le cas où l'enseignant accélère tout le temps son débit, il peut projeter par son débit de parole une autorité (voulue ou non), une domination qui peut être ressentie par ses apprenants. Par la suite, on peut dire qu'un débit rapide chez un enseignant aura pour effet d'augmenter la distance dans sa relation avec ses apprenants et de lui favoriser une position de dominant et de Maître avec un grand « M » en classe.

Le débit rapide manifesté et les accents d'intensité multipliés parfois dans une même phrase verbalisée est dû peut-être à la présence d'un observateur et d'un magnétophone, qui enregistre sa parole et sa voix. L'enseignant est en état de tension et non pas en état de détente.

La durée des tours de paroles est significative, il est capable de produire des phrases longues et d'exprimer ses idées en langue étrangère, avec un débit rapide qu'il montre de temps en temps. Alors que les apprenants ne le font pas.

D'autre part, l'enseignant semble en état de tension et ceci revient principalement à notre présence (comme observatrice) et au bas niveau des apprenants. En fait, l'enseignant *N* semble être tiraillé entre le fait de ne pas perdre du temps en attendant que ses apprenants donnent une réponse qui sera en grande probabilité « fausse » ou inconvenable et par suite il dévoile le niveau bas de ses apprenants devant l'observateur (nous) ; et entre le fait de dire lui-même la réponse et se montrer indifférent à la nécessité de faire réfléchir ses apprenants, ce qui est didactiquement parlant non désirable.

4.3 Les intentions projetées par la voix sur le plan de la communication en cours

Pendant le moment de l'explication, l'enseignant parle pour communiquer des messages qui se situent d'abord au niveau de ce qu'il demande à l'apprenant de faire du point de vue verbal (parler, se taire, parler mieux, parler encore, parler autre etc.), ensuite ils sont en rapport avec ce que l'enseignant veut montrer aux appr enant précisément ce qu'il est en train de faire de sa parole (lire, expliquer, changer d'activité, réparer, évaluer). Ces intentions semblent rarement verbalisées comme le fait de dire aux apprenants (répondez, ou parlez encore, ou on passe à une autre activité etc.) il révèle ces intentions de communication plutôt à travers sa prosodie et son intonation.

4.3.1 Faire savoir la nature de l'activité en cours

La pause longue est un indice pour les apprenants sur le début et la fin de l'activité en cours : « moment de la lecture, moment de l'explication ». La pause longue est un petit moment qui sépare deux activités, elle apparaît dans les séquences transcrites soit au début d'une séquence comme (séq.1, rép. 01) ; soit à la fin d'une séquence comme dans (séq. 1, rép. 57), dans les deux cas elle sépare deux moments ou deux activités. Notons qu'entre la lecture

magistrale du texte et entre l'explication phrase par phrase, l'enseignant a demandé à quelques apprenants de lire. C'était une activité une fois terminée, l'enseignant laisse une pause longue avant de recommencer la lecture phrase par phrase afin de les expliquer. C'est un indice que le temps de l'explication orale d'une phrase est terminé, et qu'il est temps de passer à la lecture comme (séq. 1, rép. 01) et vice versa comme dans (séq. 1, rép. 57)

Cependant la pause longue seule ne suffit pas pour faire comprendre aux apprenants que l'activité en cours est terminée, il faut qu'à la fin de son tour de parole il marque sur la dernière syllabe un morphème intonatif conclusif qui indique la fin de la parole sur le sujet.

4.3.2 Faire saisir l'acte verbal voulu : parler, parler mieux, parler encore…[144]

La demande de parler est révélée évidemment par la question que pose l'enseignant après avoir lu une phrase à expliquer ou à la fin de son tour de parole où il entame une idée. C'est précisément l'intonation avec laquelle est prononcée la dernière syllabe de son tour de parole qui révèle l'intention de communication en cours de l'enseignant.

Le « e » à la fin des mots habituellement ne sont pas allongés en prononciation, alors que dans l'interaction en classe de langue, ils constituent une syllabe à part et font partie de l'action projetée de la voix de l'enseignant en vue de projeter ses intentions de faire parler les apprenants. [145]

Or comme nous l'avons déjà fait remarquer à la séquence 4, l'enseignant n'a pas utilisé l'intonation interrogative exprimant une question et les apprenants ont compris qu'il s'agissait d'une question et que c'était à eux de répondre. En fait, il s'agit bien d'une manière normée pour comprendre la question, et la pause qui suit sa reprise du mot « gisement » aide les apprenant à comprendre que c'est à leur tour de parler.[146]

Les intentions de communication de l'enseignant sont connues généralement à partir de l'intonation avec laquelle est prononcée la dernière syllabe de son tour de parole, ou bien aussi la dernière syllabe avant une pause longue. Si les apprenants ne réagissent pas verbalement, il continue à parler et c'est toujours la dernière syllabe qui fera l'indice principal de l'intention de communication. La pause est donc significative à la fin du tour de parole de l'enseignant.

---

[144] Les actes de parole introduits par F. Cicurel (1985) dans : *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Cle international,.

[145] Voir sur ce point les travaux de F. Cicurel (1985 p.78).

[146] Le regard que l'enseignant adresse aux apprenants est un facteur les aidant à comprendre son intention de les faire parler.

En posant sa question (rép.01 séquence.1 : *que venait faire la femme chez le père du narrateur*), l'intention de l'enseignant est que les apprenants répondent correctement « *pour transformer l'or en bijou* »[147]. Dans la (rép. 04 séq. 1) l'enseignant a repris sa question *« elle venait pourquoi faire* » afin que les apprenants reprennent leur réponse avec plus de clarté étant donné qu'elle n'était pas complète du point de vue grammatical : (« *elle transformait en* », il fallait dire « pour transformer l'or en bijou ») mais aussi avec plus de volume parce qu'elle était dite à voix basse. Cette intention de « parler mieux » est comprise par les apprenants qui reprennent ce qu'ils ont dit à voix haute à la réplique (05) en ajoutant le terme « bijou » à la fin.

Ils ont donc compris que leur réponse était juste mais il fallait la dire « mieux » (à voix haute, et plus correcte grammaticalement parlant), donc ils ont été motivés à reprendre la même réponse mais de façon plus « ajustée ». Le « parler mieux » sur le plan vocal (parler hautement) et sur le plan structurel (continuer la phrase : « transformer (l'or) en bijou ») a été donc suggéré par la prosodie de l'enseignant et le message communicatif a été bien saisi par les apprenants. Ainsi nous pouvons dire que l'intention de l'enseignant est projetée vocalement avec succès et avec efficacité car elle a été comprise par les apprenants et elle les a motivés à « parler mieux ».

Demander de redire la réponse juste (avec plus d'affirmation de confiance et d'intensité) est aussi suggérée par la voix de l'enseignant en reprenant la réponse d'un apprenant (et pas seulement en reprenant sa propre question) en la mettant en relief avec « c'est du » (rép : 49 séq. 1) et en laissant la moitié voulue pour être complétée par les apprenants. Les apprenants ont compris par la prosodie de l'enseignant deux indices : premièrement en prononçant l'article « du » avec une intonation montante (implicative) suivie d'une pause, fait savoir aux apprenants que ce sont eux qui devaient compléter la phrase. Deuxièmement, l'intonation montante est spécifique car elle ne désigne pas une question, ni une demande de changer la réponse, mais de répéter la même réponse mais avec plus d'affirmation et d'intensité. .

L'intonation avec laquelle l'enseignant reprend parfois la réponse des apprenants suggère à ces derniers qu'il est satisfait de la réponse et que ça suffit d'en parler (rép.56 séq.1)

Quand l'enseignant a repris la réponse des apprenants « transformer en bijou » il a ajouté au début le son « ah » avec une intonation désignant une appréciation positive ce qui motive et encourage les apprenants à parler. Et l'intonation montante de « *en quoi* » a engagé les apprenants à répondre mais le message appréciatif envoyé par « ah » au début a assuré aux

[147] Nous avons connu sa réponse souhaitée d'après les deux répliques successives (06 et 07).

apprenants que leur réponse était juste et les a encouragé à reprendre le même mot « bijou » présent dans leur réponse à la réplique précédente.

Nous pouvons dire que l'intonation avec laquelle est projeté le son « ah » a appuyé la projection de l'intention de reprendre le même mot « bijou » et a appuyé aussi la communication du message appréciatif présent en question.

Le même cas est répété dans la séquence 5 (rép : 03) : « ah c'est un travail », le son « ah » dénote que la réponse de Mariam « fatigant » était juste et le ton montant implicatif du mot « travail » engage l'apprenante à répondre. Déjà rassurée que sa réponse était juste par l'intonation de « ah », l'apprenante et d'autres encore ont repris la même réponse « fatigant » (rép.4, 5, 6).

A ce stade, nous pouvons dire que l'intention de l'enseignant visant que Mariam répète ce qu'elle a dit pour focaliser l'attention là-dessus a été bien projetée par la prosodie de « ah c'est un travail » c'est pour cela que plusieurs apprenants après ont eu le courage de reprendre la même réponse « fatigant ».

La reprise des apprenants de leur réponse est donc soutenue par le comportement vocal de l'enseignant et sur le plan interactionnel, les apprenants reprennent la même réponse quand l'intonation est appréciative, et reprennent leur réponse en l'ajustant si l'intonation de l'enseignant est implicative c'est-à-dire quand elle révèle une demande de parler mieux comme dans la réplique (05) (séq.1).

Il semble que les apprenants changent de réponse selon l'attitude et l'intention communiquée par l'intonation de l'enseignant : l'intonation de l'enseignant reprenant une partie de la réponse dénote parfois son insatisfaction totale ou partielle de la réponse. F. Cicurel dit que « l'orientation de l'appréciation est pour les apprenants un précieux point de repérage. Le balisage des échanges s'opère par les commentaires appréciatifs de l'enseignant qui indique ce qu'il attend des apprenants ». *(ibid.*p. 76)

Remarquons que, pour la prononciation, l'enseignant corrige les apprenants sans le dire, en même temps il apprécie et corrige la prononciation comme dans la réplique (11), séquence 5.

5. La maîtrise vocale de l'enchaînement de l'interaction verbale

L'enchaînement de l'interaction verbale ne semble pas aléatoire ou être le produit de la spontanéité des paroles. C'est un enchaînement provoqué, suscité et dirigé essentiellement par le comportement vocal de l'enseignant.

Nous avons posé dès le début que la manière dont l'enseignant s'adresse à ses apprenants constitue un indice essentiel pour ces derniers afin de comprendre son intention de communication. L'intonation et le rythme de parole de l'enseignant agissent ainsi sur la forme globale de l'interaction verbale car cette dernière s'avère conditionnée par le degré de la compréhension des intentions de communication.

Il suffit de voir un même procédé verbal qui se répète tout au long de l'interaction et voir comment la réaction de l'apprenant change avec le changement intonatif avec lequel est produit ce procédé.

5.1 Un même procédé verbal et des réactions différentes : rôle de l'intonation

Pour démontrer que c'est l'intonation de l'enseignant qui agit sur l'enchaînement de l'interaction avec les apprenants et sur la manière de répondre des apprenants, nous avons pris deux actes verbaux effectués par l'enseignant qui se répètent chacun différemment : d'une part la reprise verbale des réponses des apprenants et d'autre part quelques sons prononcés différemment tout au long du cours.

5.1.1 Les manières dont l'enseignant reprend la réponse des apprenants

La reprise des réponses des apprenants s'avère un procédé utilisé essentiellement par l'enseignant *N* afin de mener et enchaîner l'interaction. Alors que le procédé verbal produit est le même (reprendre la réponse), nous avons remarqué que les apprenants réagissent différemment face aux reprises de l'enseignant de leurs réponses.

Le tableau 75 ci-dessus portant sur la séquence 1, fait apparaître les différentes réactions verbales des apprenants aux reprises par l'enseignant de leur réponse.

En effet, l'intonation avec laquelle chaque réponse est reprise renseigne l'apprenant sur l'aspect (juste ou faux) de sa réponse et sur l'intention de communication de son enseignant : demander de parler mieux, de parler encore, de parler autrement, de ne plus parler etc.

Il faut noter que le sens des mots comme « très bien, seulement » ajoutent à 'intonation le sens voulu par l'enseignant ou vice versa.

	Réplique	La réponse de l'apprenant	La réponse reprise Par l'enseignant	Indice saisi	La réaction verbale des apprenants
Séquence 1	05	// transformer en bijou ↓	**AH** // pour transformer l'or**…** en quoi **?**	demande d'achèvement parler mieux	// en bijou ↓ (*bruit*)
	11	bague ↓	// bague seulement **?** +	insatisfaction , parler autre	// collier ↓
	17	// collier ↓	// **UN COLLIER** ↓ + // **TRES BIEN** ↓+	appréciation parler encore	// monsieur ↑
	35	// objet \\ précieux chose très jolie	// Ah **OBJET PRECIEUX** ↓ // (…)	appréciation satisfaction ne plus parler sur le sujet	(ne proposent plus de réponses)
	37	// l'or ↑	// l'or ↑ + + +	appréciation parler encore	= l'argent + +
	41	// le cuivre ↓	// le cuivre **?** //	dépréciation	non ↓ + + +
	50	// charbon ↓ +	// charbon ↓ (…)	Satisfaction ne plus parler sur le sujet	(ne proposent plus de réponses)
	52	pierre ↓	// **PIERRE** (…)	Appréciation satisfaction ne plus parler sur le sujet	(ne proposent plus de réponses)
	56	// bijoutier ↓	**UN BIJOUTIER** (…) un bijoutier ↓	appréciation satisfaction ne plus parler sur le sujet	(ne proposent plus de réponses)

Tableau 75 les indices saisis par les apprenants à partir du comportement vocal de l'enseignant en reprenant leurs réponses

Le comportement vocal avec lequel l'enseignant reprend la réponse d'un apprenant constitue avec d'autres indices énonciatifs ou linguistiques, ou non verbaux » un indice qui informe l'apprenant sur la tâche communicative et verbale qu'il devra faire : s'il doit continuer dans la même voie de réponse ou s'il la changera; s'il reprend sa réponse qu'il a déjà dite mais à haute voix ou bien qu'il ajoute d'autres réponses, s'il parle ou s'il s'arrête de parler etc.

Prenons du tableau ci-dessus les répliques 41 et 50 propres aux réponses des apprenants. L'intonation de l'enseignant en reprenant ces réponses est différente dans chaque cas. les apprenants saisissent plusieurs indices à partir de la manière prosodique dont leur enseignant reprend leur réponse et agissent suivant leur perception de l'indice.

En effet, ils sont motivés à parler et continuent à parler sur le sujet dans la même voie de réponse si l'enseignant exprime par sa voix une appréciation et une demande de parler

encore en laissant une pause après sa reprise de la réponse comme dans les répliques (17 et 37). Alors qu'ils arrêtent de parler du sujet quand l'enseignant exprime une appréciation et une satisfaction de la réponse et ne laisse pas de pause après sa reprise de la réponse comme dans les répliques (35, 50, 52, 56). Ceci dénote que l'enseignant *N* utilise essentiellement une stratégie vocale pour agir sur l'enchaînement de l'interaction verbale et maîtriser les interventions des apprenants.

La voix peut contribuer avec ses paroles à engager l'interaction verbale dans le sens voulu par l'enseignant. Mais est-ce que l'enseignant *N* maîtrise toujours sa projection vocale enchaîne l'interaction verbale dans le sens et le but voulu ?

Ce point sera traité dans la suite. Nous continuons à présent de parler de quelques « ligateurs et ponctuants » (M.-A. Morel et L. Danon-Boileau 1998), ou plutôt des marqueurs de structuration de la conversation dont l'enseignant se sert pour faire passer ses intentions de communications et ses messages interactionnels à ses apprenants.

5.1.2 Les « « ligateurs » et les ponctuants » utilisés pour enchaîner l'interaction verbale

Pour faire passer un message communicatif quelconque, l'enseignant produit les ligateurs et les ponctuants suivants : « ah, bon, hein, oui » (Tableau 76). La production d'un même ligateur ou ponctuant peut être comprise différemment par les apprenants selon l'intonation avec laquelle ils sont produits, et les apprenants seront ainsi plus orientés et plus guidés dans leur communication avec leur enseignant.

Nous remarquons ainsi que selon le comportement vocal de l'enseignant les « bon, hein, ah, oui » peuvent signifier des intentions de communications différentes et constituent des indices sur le plan de la tâche verbale à effectuer par les apprenants. Observons le tracé mélodique des deux « oui » de la réplique 09 et 21 de la séquence 4. (Figures 31 et 32). Le premier est produit avec une grande intensité et une haute fréquence et le second est produit avec une intensité très basse.

Les apprenants semblent saisir les indices révélés et réagissent verbalement de manière appropriée à l'intention demandée par l'intonation de l'enseignant, et le mot ainsi n'a plus un sens figé, il a au contraire plusieurs sens pragmatiques dans la mesure où il évoque différentes intentions : appréciation dans le premier et satisfaction ; vouloir ne plus parler du sujet dans le second ; et donnant la parole à un apprenant en le désignant. Notons que ce dernier « oui » se

produit normalement en parallèle avec l'indice du regard de l'enseignant. Mais nous n'avons pas les moyens de vérifier le non verbal puisque le cours n'était pas filmé.

séquence	**réplique**	**son**	**Signification révélée**	**Réaction des apprenants**
1	**06**	**AH**	appréciation	motivés à parler
1	**08**	**BON + BON ↓**	appréciation puis satisfaction et demande de ne plus parler sur le sujet (intonatoion conclusive)	ne parlent plus
1	**14**	// hein **?**	demande de répéter sa réponse à voix haute	répètent
1	**34**	// oui ↑ + + +	donner la parole, demande de parler (se fait aussi avec en parallèle avec le regard)	parlent
1	**36**	// ah (…)	appréciation et satisfaction (ne laisse pas de pause)	n'interviennent pas
2	**08**	hein ?	demande de répéter	répètent
3	**01**	bon↓	ne plus parler sur le sujet	ne parlent plus
4	**05**	hein ? (…)	demande de répéter mais il continue à parler	ne répètent pas
4	**07**	hein ?	demande de répéter	répètent
4	**09**	**OUI ↓**	approbation et appréciation (avec augmentation de l'intensité)	motivés à parler
4	**17**	hein **?**	demande de répéter à voix haute	répète à voix haute
4	**21**	oui ↓	satisfaction et demande de ne plus parler sur le sujet	ne parlent plus
5	**01**	bon	satisfaction et demande de ne plus parler sur le sujet	ne parlent plus
5	**03**	ah	appréciation	motivés à parler
5	**14**	hein **?**	demande de répéter sans laisser de pause	ne répètent pas
5	**16**	bon	signifie « alors » dans le raisonnement	rien
5	**25**	bon	satisfaction et demande de ne plus parler sur le sujet	ne parlent plus
6	**01**	hein ?	signifie « vous écoutez ?, vous suivez ? »	rien
6	**50**	oui	donner la parole	prennent la parole
6	**52**	oui	approbation	rien
6	**52**	bon↓	satisfaction et demande de ne plus parler sur le sujet	ne parlent plus

Tableau 76 : Quelques « ligateurs et ponctuants » produits de différentes manières et révélant des indices différents

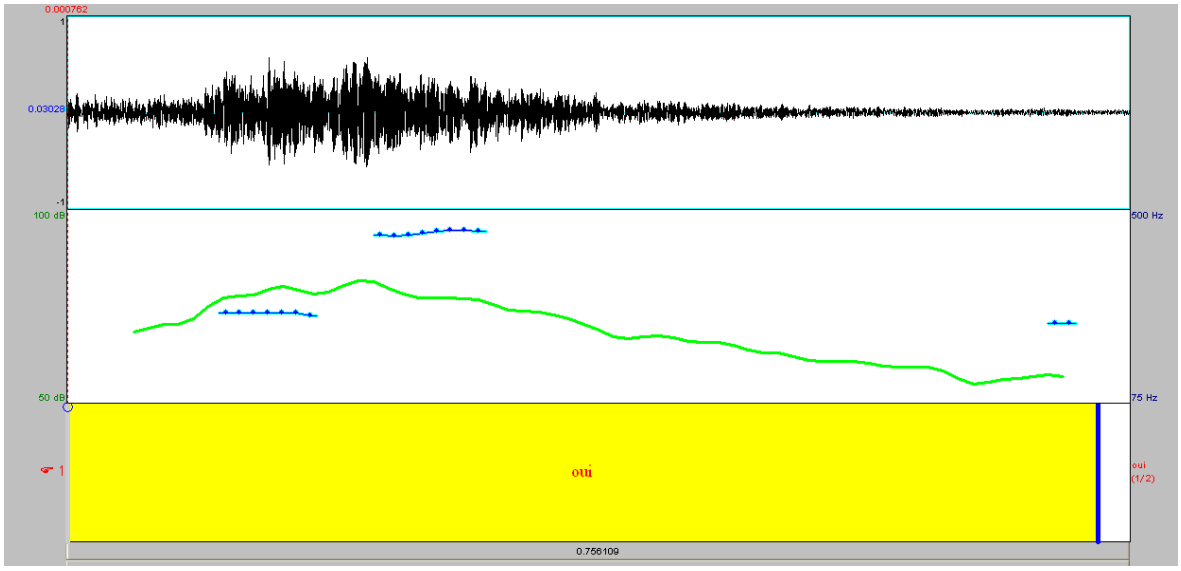


Figure 31 : « oui » prononcé avec une grande intensité et fréquence désignant l'appréciation (rép.09. séq 4)

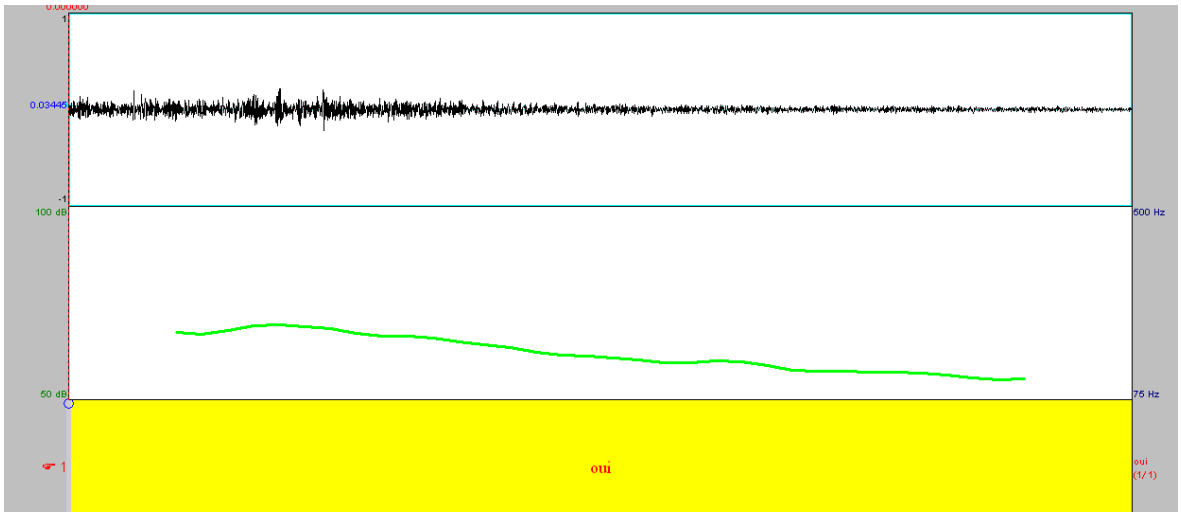


Figure 32 : « oui » prononcé avec une baisse d'intensité désignant la satisfaction et la demande de ne plus parler du sujet (rép. 21 séq.4)

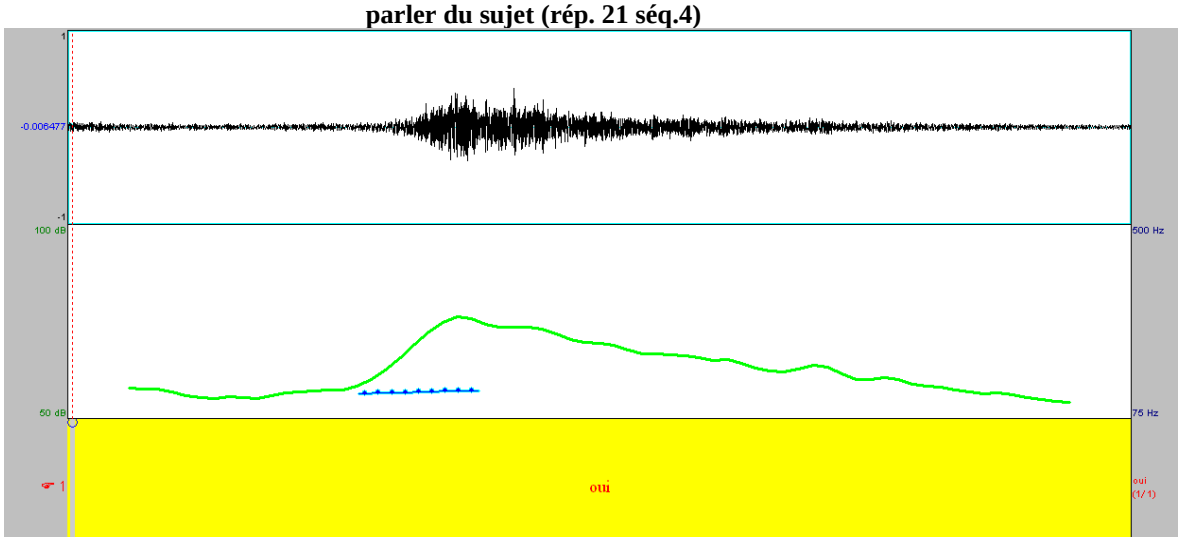


Figure 33 : « oui » prononcé en donnant la parole à un apprenant (rép.50, séq. 6)

En ce qui concerne le mot « bon » signifie tantôt une appréciation, tantôt il est un indice de la fin de la conversation sur un sujet. Et « hein » signifie tantôt une demande de répéter et tantôt révèle l'intention de s'assurer si les apprenants suivent et écoutent ce qu'il dit.

L'acte d'appréciation s'effectue ainsi au moyen de termes appréciatifs « ah, bon, oui» mais c'est l'intonation avec laquelle ils sont prononcés qui permet de comprendre si l'enseignant apprécie ou non la réponse de l'apprenant. Le contexte de la classe agit ainsi sur la prosodie de l'enseignant qui diffère avec la différence des situations d'interactions, des activités didactiques, de ses intentions d'agir sur son public d'apprenants ou non.

5.1.3 Ritualiser son comportement vocal

L'enseignant d'une langue étrangère tend à vouloir être compris, donc à faire passer avec succès ses intentions de communication à ses apprenants et pour cela il construit pour lui-même un système de projection vocale évoquant ses intentions tout en souhaitant qu'il soit appris comme une « norme » par ses apprenants sans avoir à produire des mots linguistiques que les apprenants risquent de ne pas comprendre. « La classe de langue érige des lois qui vont éliminer certaines productions langagières et en encourager d'autres. C'est l'enseignant qui indique le type d'échanges qu'il favorise (…) » F. Cicurel (1985 : 18).

D'après les transcriptions que nous avons faites, les marqueurs de structuration de la conversation (oui, bon, hein, ah) sont employés exclusivement par l'enseignant, l'apprenant ne les emploie nulle part, sauf le son « oui » et il est utilisé par son sens propre « L'approbation» avec une intonation conclusive qui ne suscite pas la parole de l'enseignant.

Et ceci caractérise le caractère tonal de la parole de l'enseignant en classe. Alors que dans une conversation ordinaire, on peut écouter les mêmes marqueurs chez les deux partenaires de la communication verbale. Sauf qu'en classe, ces sons ont un caractère didactique, et les intonations avec lesquelles ils sont produits leur donnent ce caractère et font projeter des intentions de communication particulières au lieu classe. Et suite à ces intentions saisies l'apprenant est amené à réagir (répéter ce qu'il a dit, changer ce qu'il a dit, faire attention, ne plus répéter car sa réponse était juste, changer de réponse, se préparer à un autre sujet etc.).

Cette manière de produire les sons est particulière au métier d'enseignement dans la mesure où ils sont employés dans un but communicatif à caractère didactique, et ils diffèrent d'un enseignant à un autre selon l'usage préféré et permanent de tel ou tel «mot » exprimant telle ou telle intention de communication. C'est un usage qui est spécifique en même temps au métier d'enseignement et à la volonté de la personne qui enseigne. G. Caelen-Haumont dit :

« selon les motivations du locuteur, les situations d'élocution, son désir ou son refus d'investissement dans l'énoncé qu'il produit, le traitement prosodique des unités linguistiques peut être très différent ». (*ibid*) C'est donc l'enseignant qui propose sa manière propre de projeter ses intentions de communication et qui fait en sorte qu'elle devienne une norme connue par les apprenants en classe.

Nous pouvons dire que l'enseignant *N* compte beaucoup - de manière inconsciente sûrement aussi - sur son comportement vocal pour donner des indices de références à ses apprenants afin qu'ils participent et répondent et que sa voix soit bien normée car l'apprenant a discriminé la plupart du temps le sens voulu par l'enseignant et son intention de communication. Si les apprenants ont su répondre correctement par oui ou non : « le cuivre c'est précieux », « c'est fatigant ou non », ou par choisir l'une des deux possibilités de réponse « est-ce que vous croyez que c'est un travail qui est simple ou bien fatigant » ; c'est que le ton de la voix de l'enseignant devient une norme incluse dans les normes du savoir interagir en classe, sa prosodie est normée, les apprenants saisissent la partie mise en relief, donc celle préférée par l'enseignant.

5.2 Réussir sa stratégie de projection vocale et éviter l'impasse interactionnelle

L'enseignant *N* semble avoir préparé sa lecture magistrale à haute voix. Mais pour enchaîner son interaction verbale il se base comme nous l'avons vu ci-dessus sur des manières propres de projections vocales (focalisation avant de poser la question, des sons pour faire saisir la demande de parler de parler encore, mieux, à haute voix etc.).

La spécificité de la parole de l'enseignant est qu'il a lui la réponse dans la tête et il veut l'écouter de ses apprenants. Pour ce faire, il essaie d'utiliser sa voix de la manière la plus appropriée à la réalisation de cet objectif en évitant de dire lui-même la réponse, le cas de l'enseignant *N*. Ainsi nous avons affaire à un comportement vocal « missionnaire» dans la mesure où il est exploité dans la réalisation des objectifs didactiques et principalement – pendant l'interaction verbale - celui d'orienter les apprenants vers la « bonne » réponse sans prononcer lui-même la réponse.

Quand l'intonation et le rythme sont utilisés de manière compatible avec l'objectif en cours, nous pouvons dire que le comportement vocal de l'enseignant est stratégique et il est maîtrisé ; dans le cas contraire, il est aléatoire, non maîtrisé. La réussite de la projection vocale dépend donc non seulement de sa compatibilité avec l'intention et les objectifs voulus,

mais aussi de la compréhension de l'apprenant de l'intention voulue de son enseignant. L'arrêt de l'enseignant ne semble pas toujours contrôlé. Dans la réplique (36), il s'est arrêté après le mot « précieux », bien que la phrase ne soit pas encore terminée. Ceci montre que l'enseignant effectue un double travail intellectuel : faire passer le message informationnel et reproduire ses idées sous forme de parole, l'enseignant réfléchit à ce qu'il va dire en même temps qu'il pense comment le dire. Ce double travail fait intervenir dans son énoncé des pauses aux faux moments.

5.2.1 Exemple de comportement vocal provoquant « l'impasse » interactionnelle

Dans le passage entre les répliques 24 et 44 de la séquence 6, il y a eu une interaction verbale où l'utilisation de la voix n'était pas totalement maîtrisée :

A la réplique 26 de la séquence 6, l'intonation de l'enseignant en reprenant une partie de la réponse « // avec…↑ » était un faux indice pour l'apprenant lui indiquant que sa réponse « avec obstination » (rép.25) était fausse ou insatisfaisante alors qu'en vérité elle était juste. Donc ici l'enseignant n'a pas maîtrisé sa manière de reprendre la réponse des apprenants. Sa manière prosodique a évoqué une attitude évaluative négative et du coup cette attitude prosodique est devenue un comportement qui a agi sur les réactions des apprenants. Ils ont bien senti le message dépréciatif et ils ont commencé à donner une multitude de « réponses » hésitantes et incomplètes: « c'est obstention – avec pas – patio – obsè – avec patien – obsénation ».

Peut être était-il confus ou attend-il une autre réponse « avec patience » au lieu de « avec obstination ». Son insistance en volume et en intensité avec l'accentuation le montre à la réplique 44.

Ainsi le résultat de sa manière de reprendre la réponse à la réplique 26 n'était pas du tout convenable pour mener et enchaîner l'interaction. Les apprenants étaient désorientés, et un malentendu a bloqué la compréhension de l'intention de communication à un certain moment, une durée de communication bloquée fait perdre à l'enseignant quelques minutes de son cours.

L'enseignant a ensuite réalisé que la réponse de l'apprenante était juste au début et que son intonation n'était pas appropriée et il a essayé d'y remédier en essayant d'obtenir la première réponse de l'apprenante « obstination » avec un jeu syllabique « obs » (rép. 28) et « obs – ti » (rép. 35), mais sans y réussir car les apprenants ont déjà eu dans leur tête l'idée que le mot « obstination » était faux.

Alors il s'est résigné après à donner lui-même la réponse « obstination » à la réplique 35 mais avec une intonation hésitante encore « + + // obs-ti…+ nation ou bien quoi **?**» (Car il évite encore de donner lui-même la réponse[148]). Les apprenants à leur tour continuent à éviter de dire le mot « obstination » car il a été produit par l'enseignant (rép. 35) avec une intonation de questionnement hésitant. Et au lieu de répéter le mot prononcé par leur enseignant ils ont proposé d'autres possibilités de réponses fausses : « obsténation (rép.36) – stianation (rép. 37) ».

Quand un apprenant dit « avec patience » à la réplique (41), l'intonation « remédiée » de l'enseignant affirmant la réponse « // avec pa**TIENCE** ↓» dénote qu'il voulait dès le début avoir cette réponse et non pas « avec obstination ». L'accentuation et l'allongement de la dernière syllabe ont projeté une affirmation et une satisfaction qui a été ressentie par les apprenants car ils n'ont plus proposé de réponses comme au début.

Le comportement vocal non maîtrisé a provoqué des conséquences non souhaitables sur le plan cognitif car en fin de compte, il paraît que les apprenants n'ont pas compris si le mot obstination est correct du point de vue phonétique et du point de vue vocabulaire (s'il signifie « patience » ou non). Et sur le plan interactionnel, il a créé des malentendus, et les apprenants se sont égarés pendant un certain moment, ce qui a fait perdre à l'enseignant une durée déterminée de son cours.

Le comportement vocal de l'enseignant de langue fait donc partie de son « agir » en donnant son cours de langue en classe, car il agit sur l'enchaînement de l'interaction verbale, en quantité et en qualité, c'est-à-dire en multipliant les productions verbales des apprenants et les orientant vers la production verbale satisfaisante (la réponse souhaitée). Cette volonté d'avoir la « bonne » réponse est présente à tous les moments de son cours elle est intentionnelle et consciente, même si elle est contrainte par la situation d'enseignement et le cadre de la classe (positions d'enseignant/apprenant). Et pour éviter des malentendus un enseignant doit prévoir au préalable des réactions possibles de ses apprenants face à son comportement vocal à un moment donné.

[148] Que l'enseignant évite de dire lui-même la réponse est un fait qui fait partie d'une stratégie pré-établie mais qui est en même temps contrainte par la présence d'un observateur et d'un enregistreur de sa parole. L'enseignant se méfie de montrer que sa méthode est « non didactique », en donnant lui-même la réponse. C'est que la réponse donnée par l'apprenant est symbolique du point de vue « méthode d'enseignement », elle révèle la compétence méthodologique de son enseignant, mais en réalité sa compétence est une compétence d'orientation vocale vers la « bonne » réponse.

On se pose la question suivante : qu'est-ce qu'une étude de cas, particulière donc, peut apporter à la compréhension plus générale de ces phénomènes ?

5.2.2 Les compétences qu'un enseignant peut avoir sur le plan vocal

En comparaison avec l'acteur de théâtre nous remarquons qu'il lui est plus facile qu'un professeur de préparer comment projeter sa voix en disant chaque mot de la pièce. Il n'attend pas une réaction verbale du public, et il connaît d'avance la réaction verbale de ses partenaires (acteurs) y compris leurs manières de parler.

La parole de l'enseignant est souvent confrontée à l'imprévu de celle des apprenants. C'est pour cette raison que nous disons que la mission vocale de l'enseignant est très difficile, il doit engager l'interaction dans un sens et un objectif pré-établis et doit en même temps être prêt à l'imprévu des réponses et des réactions de ses apprenants. Sa compétence verbale est au même rang que sa compétence vocale, et celle-ci est en rapport avec ce que l'enseignant prévoit comme réaction chez ses apprenants avant qu'il ne parle. Les critères de réussite de la projection vocale et de l'action vocale dépendent du degré de saisie par l'apprenant de l'intention de communication de son enseignant, ce dernier doit l'amener à l'écouter mais surtout à bien écouter.

Généralement, l'enseignant ne peut pas obliger un apprenant à « bien » écouter ce qu'il dit - car c'est une affaire qu'il ne peut pas contrôler - mais il peut le motiver à le faire et à écouter : (écouter attentivement et tenter de comprendre ce qu'il écoute), et il peut l'aider à discriminer le message cognitif voulu, et communicationnel voulu. Que ce soit le message portant sur ce qui est dit ou sur la tâche demandée à l'apprenant au niveau verbal : répondre et comment répondre.

L'analyse que nous avons faite a démontré que l'usage de la voix est essentiel en classe de langue étrangère et permet à l'enseignant (s'il est projeté de manière convenable) de donner à l'interaction verbale la forme qu'il souhaite, à diriger et orienter facilement les apprenants vers la « bonne » réponse. La compétence dans l'usage prosodique aide donc l'enseignant à mieux interagir verbalement et diminuera les risques de fatigue vocale, ou d'impasse interactionnelle en classe.

Permettre à tout individu de franchir le seuil de l'enseignement en réussissant son agir prosodique et son comportement vocal en classe exige de lui montrer les différentes compétences vocale et prosodique dont il peut se servir en classe, précisément les stratégies de lecture :

- Savoir effectuer une lecture magistrale tout en ayant des connaissances linguistiques et phonétiques propres à la langue.
- Savoir focaliser en lisant un texte, et montrer les unités dominantes aux apprenants, leur faire savoir sur quoi de ce qu'il vient de dire porte le questionnement pour que leur réponse en retour soit appropriée à la question. Pour interagir verbalement avec ses apprenants, l'enseignant d'une langue étrangère sera ainsi censé apprendre à focaliser et à suggérer le sens (quand il le peut) par sa prosodie, pour cela il peut se préparer d'avance « la veille de l'explication ou même avant de débuter l'enseignement » : il peut apprendre les mécanismes « d'implantation physique des éléments saillants »[149] en modifiant leur représentation sonore. Il peut essayer de préciser un mot, d'en suggérer le sens (quand il s'agit d'un sentiment) par l'intensité ou par la durée ou par le débit
- Faire passer le message communicationnel (les intentions de communications) dans l'interaction verbale (parler mieux, parler encore, parler haut bas lentement rapidement etc ;)
- Avoir des connaissances sur l'usage de la pause car le silence est un indice pour les apprenants : si la pause longue vient à la fin de son tour de parole, c'est que l'enseignant attend une réponse ou une parole des apprenants. Sauf dans le cas ou son tour de parole termine avec une intonation descendante conclusive, il suggère la fin de la parole sur le sujet.
- Savoir être expressif et révéler par sa voix un sentiment ou une sensation que révèle un mot lexical à expliquer, et savoir simuler sa motivation quand il n'est pas motivé réellement[150]
- Savoir évaluer vocalement : faire attention au moment de l'évaluation surtout quand il s'agit d'une évaluation négative, ne pas choquer l'apprenant et le démotiver à parler.
- Savoir motiver les apprenants à écouter et à parler en variant son intonation et le débit de sa parole.

[149] Expression empruntée à G. Caelen-Haumont (*ibidem*).
[150] La compétence de faire passer aux apprenants une attitude positive envers eux (même si intérieurement, le professeur est en colère, n'a pas envie d'enseigner ce jour, a des problèmes personnels etc.) est préférable dans une classe de langue étrangère car les apprenants ont besoin de sentir la motivation de leur enseignant qui les aide à dépasser le sentiment de « l'étrangeté » suggéré par la langue communiquée en classe.

- Savoir orienter vers la « bonne » réponse : une orientation vocale vers la « bonne » réponse joue le rôle de guide et non de faire assimiler les connaissances. Tout enseignant peut faciliter la transmission des messages en manifestant par sa voix ses intentions de communication.

Quand les questions portent sur la langue en tant que telle « le métalangage », on ne peut savoir au vrai si l'apprenant a assimilé les connaissances linguistiques ou non.

Cependant même si l'on parle de cognition « fictive » sur le plan des réponses guidées par l'intonation et le comportement vocal de l'enseignant, amener les apprenants à prononcer les mots et à intervenir verbalement pour répondre et participer, s'avère le plus important en classe de langue étrangère car la « verbalisation » en tant que telle est un apprentissage implicite de la langue étrangère.

Un grand effort est exigé ainsi de l'enseignant de langue étrangère sur le plan vocal car dans l'interaction verbale, l'intention de l'enseignant est saisie avant tout depuis sa manière de parler, particulièrement à partir de sa prosodie.

En guise d'ouverture…

Réussir un cours veut dire réussir les interactions verbales au niveau communicatif. Les apprenants apporteront les réponses souhaitées et le passage d'une question à une autre est facilité par l'intonation et la prosodie de sa parole.

Nous avons constaté que là où les apprenants trouvent des indices dans la question de l'enseignant, leur participation augmente. Le même phénomène se présente quand la voix de l'enseignant montre qu'elle est hésitante, les apprenants prennent plus de risque pour parler.

Pendant l'interaction verbale, au moyen de son intonation, l'enseignant peut agir sur :

- la manière de prononcer le lexique français par les apprenants ;
- la mémoire des apprenants, les aider à retenir du lexique ;
- la motivation des apprenants en évitant la monotonie ;
- la motivation à parler en produisant une intonation montante ;
- la voix des apprenants en les incitant à parler plus haut ou plus bas ;

Il peut également par son intonation:

- montrer sa supériorité et/ou sa convivialité ;
- faire savoir la nature de l'activité en cours ;
- faire saisir l'acte verbal voulu : parler, parler mieux, parler encore etc. ;
- enchaîner l'interaction verbale ;

Pour toutes ces raisons nous pouvons dire que la voix de l'enseignant entre dans la compétence communicative en classe et participe à la rendre réussie ou non réussie. Pour ce fait il convient de penser aux mesures que tout enseignant peut prendre avant de débuter l'enseignement sur le plan intonatif.

6. Bilan de la septième partie

La manière de lire à haute voix un texte présent dans le manuel scolaire dans le but de faire une lecture magistrale diffère de celle effectuée lorsqu'il lit le même texte en vue de l'expliquer. La division des deux moments de lecture du même texte a mis en évidence les intentions de communication projetées et qui sont : faire entendre et démarquer dans le premier moment et faire comprendre et aider à discriminer dans le second. Les buts didactiques dans les deux moments s'avèrent liés à la voix dans la mesure où il s'agit du même texte et des mêmes phrases lues.

Le premier but entend montrer aux apprenants comment une lecture modèle (lecture magistrale) d'un texte écrit en montrant la manière de s'arrêter devant les marques graphiques mais aussi la possibilité de s'arrêter entre les groupes syntaxiques. Le lieu des arrêts permet aux apprenants de savoir comment on enchaîne les mots d'un seul groupe et comment on peut s'arrêter entre un groupe et un autre.

Il s'agit de l'intention de faire entendre et démarquer. C'est une première maîtrise exigée de tout enseignant de langue lorsqu'il effectue une lecture magistrale, une lecture modèle à ses apprenants.

Durant le moment de l'explication**,** l'enseignant n'utilise pas les mêmes manières de lire que celles dans le moment de lecture magistrale qui précèdent l'explication. L'intention est de faire comprendre et d'aider l'apprenant à discriminer le sens à partir de son intonation avant de poser la question. Les moyens intonatifs dont il dispose sont :

- la focalisation en allongeant la durée de syllabes.
- le changement de timbre pour révéler un sentiment ou une sensation.

L'enseignant tend à faire impliquer et intervenir l'apprenant, et avoir la bonne réponse.

La réponse juste verbalisée ou prononcée par les apprenants témoigne en apparence de leur compréhension, elle ne prouve pas nécessairement que l'enseignant a su faire apprendre une information aux apprenants. Ainsi, ce que comprennent réellement les apprenants se situe beaucoup plus sur le plan de l'interaction verbale et précisément vocal que sur le plan cognitif.

CONCLUSION GENERALE

La question principale que nous défendons dans cette recherche est que la voix de l'enseignant contribue à faire passer le message didactique (cognitif ou affectif, ou interactionnel) voulu en le rendant transmissible à ses apprenants. Le problème est de considérer le degré de conscience qu'a l'enseignant de sa manière de parler en classe, de son usage intonatif. Pour ce fait, la procédure a pris en compte deux méthodes de recueil de données : les discours sur la perception et la pratique vocale, et l'observation de classe.

Malgré les quelques obstacles que nous avons rencontrés, nous pensons que la recherche est parvenue à des conclusions satisfaisantes en ce qui concerne le rôle avantageux de la voix de l'enseignant dans la didactique du français langue étrangère.

Parmi les obstacles, il s'agit d'abord de méthodes adoptées qui sont en même temps avantageuses mais qui ont fait que l'analyse renfermait des éléments qui ne se rattachaient pas de manière directe à la voix de l'enseignant. La forme des questions posées a amené les enseignants à parler de beaucoup d'autres éléments n'intervenant pas dans le sujet de la recherche comme le fait de parler de l'attitude qu'ils avaient vis-à-vis de leurs apprenants, des obstacles rendant difficile le fait d'enseigner etc. Ceci a d'une part rendu difficile l'analyse de contenu se rapportant à la question de la voix en particulier.

Mais nous avons pris ces éléments en compte afin de les considérer comme motif influent sur la conscience des enseignants de la nécessité de rendre leur voix malléable, variée, motivante.

D'autre part, le corpus sonore, l'expérience d'enregistrer à partir d'un micro stable de manière a coûté du temps et du travail pour parvenir à rendre le son analysable du point de vue scientifique. Nous avons surmonté ces obstacles et nous sommes parvenue à découvrir les caractéristiques détaillées d'un usage intonatif en situation d'enseignement.

Connaître d'où l'enseignant acquiert une compétence vocale (intonative ou prosodique) de communication nous a conduit à chercher la définition des paramètres constitutifs de la voix d'une personne puis à explorer les facteurs qui influencent la production vocale liés d'une part au passé et d'autre part au contexte présent.

Le temps et les contextes qu'un enseignant fréquente influent sur sa manière de parler en langue étrangère.

Ensuite, accéder au degré de conscience que peut avoir un enseignant de sa manière de parler en classe et des facteurs qui interviennent dans sa production, que ce soit les contextes fréquentés dans le passé au cours du temps ou la situation présente, nous a orientée vers l'adoption d'une méthodologie de recueil d'informations particulière.

La voix de l'enseignant ne figurait pas dans les questions posées (dans le questionnaire et dans l'entretien) de manière directe. Donc la voix perçue ou produite ne sera évoquée dans les réponses de chaque enseignant que si elle était conscientisée par lui.

L'analyse a permis de découvrir quelques phénomènes. En ce qui concerne les facteurs de passé, nous sommes parvenue aux conclusions suivantes :

- Objet de souvenir, la langue cible a été révélée – dans les propos écrits (questionnaire) ou oral (entretien) – dans les contextes où elle a été apprise ou écoutée (école, famille médias). Tandis que l'influence de la perception de la manière de parler la langue – en tant que langue étrangère qui a son système phonétique à part, différent de la langue maternelle et en tant que langue écoutée parlée par un professeur – n'a pas été révélée clairement dans les propos des enseignants. Nous avons seulement pu estimer que la perception de la voix en langue étrangère se rapporte à la nature des contextes (l'intérieur et l'extérieur de la classe) où la langue a été apprise, communiquée ou écoutée.
- La constitution des représentations, des manières de parler la langue en dehors de la classe dépend de la nature des établissements scolaires exigeant ou non la parole en français dans la cours de l'école. Elle dépend aussi du fait qu'un membre de la famille la parle ou si elle est écoutée dans les médias. Mais la perception de la « voix professorale » dépend en grande partie du contexte de la classe où la langue est écoutée de manière systématique au moyen de la parole du professeur.
- La voix perçue en tant que facteur influent sur la pratique didactique sous forme de voix modèle ou de manières de parler gardées en mémoires n'apparaît pas dans le discours du passé perceptif sur la langue. Ce qui reste ce sont uniquement les effets affectifs ressenties par les seules voix et manières de parler distinguées (théâtrale, douce, agressive) les effets affectifs de la voix sont en rapport avec le sentiment et le caractère que la voix peut communiquer à un autre même sans que celui qui parle ne s'en pas compte (I. Fonagy : 199). Ceci rejoint la théorie de B. Lahire (2001) affirmant que les théories de l'habitus et

des dispositions héritées inconsciemment n'ont jamais été prouvées empiriquement. Mais à partir de l'affectif, la voix influe indirectement sur le cognitif dans la mesure où celui qui parle reflète non seulement une image de la langue qu'il parle mais aussi son système intonatif et rythmique de la manière et du style prosodique qui lui est propre. Attacher les apprenants à la langue cible peut se réaliser à travers la voix. L'apport de P. Bogaards (1988) s'inscrit dans cette question en introduisant le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères et vice-versa.

- La voix en langue étrangère fait passer beaucoup plus les messages affectifs et intentionnels que ceux cognitifs.
- Les voix modèles peuvent rarement être conscientisées en tant que facteur influent sur le choix du métier bien que certains préfèrent accéder à être professeur pour adopter une voix « dominante » dans sa position. (De Salins).
- La voix comme facteur intervenant dans la pratique est par contre évoquée au premier plan, conscientisée clairement par l'enseignant en comparant sa situation du début et celle actuelle.
- Outre que les caractéristiques physiologiques de la voix (les cordes vocales sont affectées par une tendance automatique à hausser la voix et monter dans les aigus devant un public), l'enseignant se heurte à des manières de parler utilisées pour la première fois, notamment la voix projetée. La place de la formation acquiert son rôle fondamental afin de préparer l'individu à améliorer sa voix, à connaître son « profil prosodique », et à adopter une voix d'enseignant et non une voix d'apprenant ou une voix ordinaire.
- Les dispositions vocales relatives à la période scolaire ne sont pas suffisantes pour bien démarrer la pratique effective de la production vocale en classe. Le souvenir et les représentations concernant l'expérience pratique ont permis de souligner le rôle de l'expérience pratique dans le changement effectué dans la voix qui devient avec le temps plus malléable et travaillée. Nous avons constaté que l'enseignant en général conscientise des habitudes de manières de parler qui sont les « habitudes réflexives » selon l'expression de Bernard Lahire qui s'opposent aux habitudes non réflexives (l'habitus) introduites par P. Bourdieu.
- Ces manières de parler quotidiennes sont en relation avec les intentions de communications qui se répètent tous les jours dans la classe de langue : notamment celle d'accrocher les apprenants et d'attirer leur attention.

L'intention communicative liée à la production vocale se rapporte essentiellement à la volonté d'agir sur le comportement et l'attitude de l'apprenant en attirant son attention, en l'accrochant. L'intention d'insister et de faire ressortir un fragment du discours, donc de focaliser a été rarement révélée.

- Nous pouvons parler d'un répertoire de pratiques vocales qui rejoint les travaux du groupe de recherche Diltec sur la question de répertoire didactique. Mais la spécificité du répertoire vocal est qu'il appartient essentiellement à la période pratique, à l'expérience. Les représentations des pratiques dans le discours permettent de caractériser l'action intentionnelle et la volonté d'agir par sa voix afin d'attirer l'attention et d'accrocher les apprenants.
- Les stratégies intonatives dépendent des caractéristiques personnelles de chaque enseignant et de son contexte, de la qualité de ses apprenants qui répondent à tel ou tel usage intonatif.

Ainsi, nous pouvons dire qu'une partie des pratiques vocales en classe est conscientisée et stratégique et que tout enseignant produit sa voix d'une manière qui lui est propre en se basant sur ses propres représentations construites dans le passé : le début des pratiques se base sur des représentations forgées et héritées de la société et du milieu scolaire concernant la hauteur de la voix en public, et au cours de l'expérience les décisions de hausser ou de baisser la voix pour attirer l'attention se basent sur les connaissances acquises à partir de l'expérience.

La part intentionnelle dans l'action vocale révélée dans les discours nous a incités à analyser le comportement d'un enseignant en situation. L'objectif était de discerner l'action intentionnelle projetée dans l'instant de la parole de l'enseignant, que l'enseignant n'a pas évoqué dans son discours sur sa pratique didactique en classe.

Après avoir situé théoriquement le rôle de la voix de l'enseignant dans la communication entre l'enseignant et les apprenants, nous avons montré que la voix porte des indices dites « indices de contextualisation » (Gymperz 1989) à travers lesquelles on connaîtra le contexte (la classe de langue), l'intention de communication de celui qui parle, ainsi que nous connaissons la nature de la communication (entre l'enseignant et ses apprenants). Mais nous avons mis l'accent sur le fait que dans une communication verbale, pour que le message soit transmis, il faut des compétences de communication, parmi lesquelles interviennent les indices vocaux permettant à celui qui parle, l'enseignant de pouvoir diriger, de s'adapter à nouer des relations avec les apprenants en réalisant son intention de transmettre le message qu'il veut de la manière qu'il souhaite s'il en était conscient.

L'analyse du comportement vocal en situation a permis de découvrir que la manière de parler de l'enseignant change selon ses intentions de communication qui diffèrent avec les intentions de communications liées aux activités effectuées (comme par exemple faire une lecture magistrale ou lire pour expliquer, ou interagir verbalement avec les apprenantsetc.)

En classe de langue, la voix de l'enseignant a une mission : susciter la parole, engager la conversation (voir J. Gumperz dans la partie théorique) avec les apprenants, alors qu'en situation ordinaire de face à face par exemple, l'interaction s'avère spontanée sauf si un partenaire cherche à susciter chez l'autre un sentiment précis, une réaction quelconque, etc.

A l'intérieur de la classe, la voix de l'enseignant diffère en général de sa voix en dehors de la classe. Contrainte par le cadre, le public, et la mission d'enseigner, elle s'avère loin d'être totalement spontanée.

L'enseignant connaît d'avance la réponse aux questions qu'il pose et il essaie de l'obtenir de ses apprenants. Quand ceux-ci répondent aux questions, l'enseignant ne s'informe pas, et la réponse de l'élève ne lui apporte rien sur le plan informationnel et/ou personnel, mais la réponse est indispensable pour continuer le cours et passer d'une étape à une autre. A ce stade, l'utilisation de la voix est indispensable pour orienter les apprenants vers le but voulu, et exige de l'enseignant d'avoir des compétences prosodiques « didactiques ».

Si l'on peut aller jusqu'à dire que la voix de l'enseignant est une voix calculée ou stratégique, nous dirons que c'est une voix qui est beaucoup moins aléatoire qu'une voix ordinaire dans une interaction de face à face (même ici parfois on rencontre des manières de parler non spontanées), et une manière de parler moins apprise que celle d'un acteur de théâtre car celui-ci apprend d'avance la manière de projeter chaque mot, chaque syllabe de mot avant de jouer son rôle. Une voix d'enseignant est une voix « cherchée » selon les objectifs didactiques et selon ses intentions de communication, c'est une voix missionnaire elle dépend surtout de l'état subjectif de chaque enseignant, de son style vocal, de son profil vocal et de ses représentations passées et présentes du contexte et de la situation où il se trouve.

Si la voix de l'enseignant de français langue étrangère contribue à la communication de ses intentions de communication, à la maîtrise de la classe et à la transmission des connaissances, réfléchir aux conditions de l'enseignement de la langue dans le monde devient nécessaire voire essentiel. Pour ce fait nous approuvons avec D. Pagel (2008) qu'il ne faut pas marginaliser les enseignants de français dans le monde. Nous pouvons comprendre « la voix » dans sa question « *comment arriver à leur donner les moyens d'exister dans leur pays, de rendre leur voix plus audible ?* » dans les deux sens : figuré et réel. Il s'agit dans le premier

sens de « rendre leur voix audible » par les responsables (dans le domaine politique et pédagogique), de répondre à leurs besoins, et d'essayer d'adopter des stratégies que D. Pagel explicite comme suit :

« Stratégie avec des idées directrices : faire des professeurs de français du monde entier des maillons essentiels de toute politique de la langue, tant au niveau des pays, du bilatéral que du multilatéral ; restructurer les associations afin qu'elles puissent jouer efficacement leur rôle ; aider à la mise à niveau permanente des enseignants dans un environnement sans cesse en évolution ».

Alors que dans le second sens (réel) que nous lions à notre présent travail, « rendre leurs voix audibles » par les apprenants en adoptant des stratégies permettant aux apprenants d'apprécier la langue française. Pour ce fait, d'une part, la politique linguistique devra tenir compte de la diffusion de la langue dans l'entourage socioculturel des apprenants, car l'appréciation de la langue en dehors de la classe influe positivement sur son appréciation à l'intérieur de la classe. Et d'autre part, les responsables pédagogiques doivent tenir compte de la formation vocale des enseignants pour qu'ils s'adaptent à la voix projetée selon le profil vocal de chacun. Une telle stratégie est susceptible de rendre la langue produite par la voix de l'enseignant plus audible et plus appréciée par les apprenants.

Nous pensons que la présente étude portant sur un cas particulier, peut être reprise dans les autres champs de recherche en didactique, et non seulement dans le cadre de niveau lycéen ou collégien. Elle peut s'étendre par exemple à l'étude de l'intonation dans un cours de linguistique en licence. L'étude de l'intonation en situation d'enseignement a révélé des phénomènes qui peuvent être analysés dans d'autres corpus du même type en fonction de la stratégie adoptée par l'enseignant. Par là, nous admettons avec E. Sapir que :

La société a ses modèles, ses fonctions d'agir toutes faites, ses « théories » sur le comportement, tandis que l'individu a sa manière à lui d'utiliser ses modèles, en leur donnant juste ce qu'il faut de personnel pour qu'ils deviennent siens et ceux de nul autre que lui. Et pourtant, (il ne faut pas oublier que), s'il y a variation, c'est qu'il existe du même coup un modèle social collectif (1967 : 56-57).

Ainsi, à partir du présent mémoire, nous espérons avoir contribué à la recherche en didactique des langues mais aussi à celle de la pédagogie en général en proposant une dimension de recherche portant sur le rôle des paramètres de l'intonation dans la transmission des connaissances et des intentions de communication en classe.

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC (C.), 1989, « L'étude expérimentale des représentations sociales », Jodelet (D.) (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », pp. 1887-203.

ADAMOS, Georges (1974), *L'affectivité de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.

ALBOU (P), 1968, *Les questionnaires psychologiques*, Paris, Presses Universitaires de France

BAILLAUQUES (S.), 2001, « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », Paquay (L.) et *alii*, (éds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, coll. « Perspectives en Education et Formations », 3ème édition, pp. 41-61.

BANGE (P.), 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier-Didier, coll. LAL.

BARDIN (L.), 1996, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

BERTAUX (D.), 1997, *Les récits de vie*, Paris, Nathan

BLANCHET (A.) & GOTTMAN (A.), 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.

BLANCHET (A.), 1987, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod
.
BEACCO (J.-C.), 1992b, « Formation et représentations en didactique des langues », *Le français dans le Monde*, Recherches/Applications, n° spécial, août-septemb re 1992, pp. 44-47.

BEACCO (J.-C.), 1992a, « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communauté translangagières », *Langages*, n°105, pp. 8-27.

BEACCO (J.-C.), 2001, « Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignements/apprentissage des langues », *Le français dans le Monde*, Recherches/Applications, n°spécial, juillet 2001, pp.59-80.

BIGOT (V.), 2002, *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelles en contexte didactique, analyse d'interactions verbales en cours de Français langue étrangère,* Thèse pour le Doctorat de Didactologie des Langues et des cultures, université Paris III-Sorbonne nouvelle.

BIGOT (V.), 2002, BLONDEL (E.), CADET (L.) & CAUSA (M.), 2004, "La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui

d'enseignant de FLE", colloque international La didactique des langues face aux cultures linguistique et éducative, Paris, université Paris III-Sorbonne nouvelle, 12-14 décembre 2002, Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur, juillet 2004, http://marges.linguistiques.free.fr

BOURDIEU (P.), 1994, *Raisons pratiques* : *sur la théorie de l'action*, Paris, Editions du Seuil.

BOURDIEU (P.), 1980a, *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.

BOURDIEU (P.), 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°62-63, pp.69-72

BOGAARDS (P.), 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Crédif-Hatier, coll. LAL.

BOURDIEU (P.), 1980a, *Le sens pratique,* Paris, Editions de Minuit.

BOURDIEU (P.), 1980b, *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit.

BRASSART (D.-G.) & REUTER (Y.) 1992, « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », *Etudes de Linguistiques Appliquée*, n°87, pp. 121-129

CAELEN-HAUMONT (1997), *Du savoir-faire au faire-croire : aspects de ladiversité prosodique prosodie et syntaxe*, vol. 38 n° 1, TAL. Revue quadrimestrielle de l'ATALA, Associaltion pour le Traiement automatique des langues,

CAELEN-HAUMONT, Geneviève, (2002), « Prosodie et dialogue spontané : valeurs et fonctions perlocutoires du mélisme », *Parole et Langage,* vol. 21, pp. 13-24.

CAHN (R.), 1998, *L'adolescence dans la psychanalyse : aventure de la subjectivation*, Paris, PUF.

CAMBRA (M.), 2002, « Construire une recherche avec des enseignants. Quelques outils méthodologiques pour l'étude des représentations sur l'enseignement/apprentissage des langues », communication pour la journée d'étude 02, organisée par la formation doctorale «Didactologie des langues et des cultures », université Paris III-Sorbonne nouvelle, juin 2002, Paris.

CASTAREDE (M.-F.), 2000, *La voix et ses sortilèges*, Paris, Les Belles Lettres.

CASTELLOTTI (V.) & MOORE (D.), 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Etude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CHARLIER (E.), 1989, *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck.

CHARLIER (E.), 2001, « Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique »., Paquay (L.) et *alii* (éds.) 2001, Former des enseignant professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, De Boeck, coll. « Perspectives en Education et Formation », 3ème édition, pp. 97-116.

CICUREL (F.), 2000, « les textes et leur lecture », *Etudes de linguistiques appliquée*, n°119.

CICUREL (F.), 2002a, « La classe, de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n°16, pp. 145-164.

CICUREL (F.), 2003, « Figures de maître », *Le français dans le Monde*, n°326, pp. 32-34.

CICUREL (F.), 2005, « Les interactions didactiques : enjeux, ressources, perspectives » numéro *Le français dans le monde. Recherches et applications,* coordonné par V. Bigot et F. Cicurel) :

CICUREL (F.), 2007, « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque », dans I. Plazaola Giger & K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck. 2007.

G. Cornut (1983), *La voix*, Paris, P.U.F, Collection *Que sais-je*.

COSNIER (J.) & BROSSARD (A.), 1984, *La communication non verbale*, Neuchâtel, Delacroix et Niestlé.

DE SALINS (G.-D.), 2000, « Ethnographie de la communication : la voix et ses valeurs socioculturelles », *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat,* sous la direction de Elisabeth Guimbretière, publication de l'université de Rouen, CNRS 2000, coll. Dyalang.

DEJEMPPE (X.), 2003, « Imaginer ses premiers pas dans l'enseignement… », *Cahier pédagogiques*, n°416, pp.45-47.

DE KETELE (J.-M.) & ROEGIERS (X.), 1996, *Méthodologie de recueil d'informations*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.

DESCHAMPS (J.-C.) & BEAUVOIS (J.-L.), 1996, *La psychologie sociale. Tome II, Des attitudes aux attributions : sur la construction sociale de la réalité*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

DURKHEIM (E.), 1898, Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique de morale*, n°6. *et*

FERRY (G.), 2002, La transfiguration des histoires de vie », *Histoires de vies* n°3, p.15-

FISCHER (G.N.) & TISSERANT (P.), 1999, « L'interculturel dans l'organisation, protocole d'entretien pour l'étude des relations intergroupes », *De l'identité du sujet au lien social, l'étude des processus identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France, pp.85-110.

FISCHER (G.-N.), 1977, *La psychologie sociale*, Paris, Seuil, coll. Points

FERREOLE (G.), 2002/2, « Structure de la temporalité et réalité sociale », *Société* n° 76, Bruxelles, De Boeck Université, pp.6-8

FOURNIER (C.), 1989, *La voix un art et un métier*, Grenoble, C.C.L. éditions.

FONAGY (I.), 1991, *La vive voix* : essais de psycho-phonétique, 1991, Paris, Payot.

FOURNIER (C.), 1989, *La voix un art et un métier,* Chambéry, COMP'ACT.

FRESKO et al. (1997), « predicting teacher commitment » *Teaching and teacher Education* n°13, pp. 429-438

GALISSON, (R .),1982, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères,* Paris, Hatier, Credif

GAONACH, (D.), 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, Didier.

GERMAIN (C.), 1990, « La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde », Etude de linguistique appliquée, n°2, pp .75-87.

GUIMBRETIERE (E.), 2000, « enseigner ou suivre sa voix », *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*, sous la direction de Elisabeth Guimbretière, publication de l'université de Rouen, CNRS 2000, coll. Dyalang.

GUIMELLI, Christian ; ROUQUETTE, Michel-Louis, *Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles, outils théoriques*, Paris, CLE international.

GIDDEN (A.), 1984, *The Consitution of Society* (1984), *La Constitution de la Société*, paru en France en 2005.

GOFFMAN (E.), 1959, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Les Editions de Minuit.

GOFFMAN (E.), 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.

GUMPERZ (J.), 1989, *Engager la conversation*, Les Editions de Minuit.

HUBERMAN (M.), 1989, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

JAKOBSON (R.), 1969, « Linguistique et poétique », in: *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris, pp. 209-248.

JODELET (D.), 1989, « Représentations sociales, un domaine en expansion », Jodelet (D.) (dir.), *les représentations sociales*, Paris, PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », pp. 47-78.

JOULE (R. V.) & BEAUVOIS (1987), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

JOULE (R. V.), 1998, *La psychologie sociale.* [Tome VI]. 20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
KADDOURI (M.), 2005, « Le soi : entre présentation et représentation », *Education permanente* n°162, pp.9-15

KERBRAT-ORECCHIONI (C.), 1990, *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris, Armand Colin

KRAMSCH (C.), 1984, *Interaction et discours en classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif.

LACAN (J.), 1971, *Ecrits*, Paris, Editions du Seuil.

LACAN (J.), 1998, *Les formations de l'inconscient*, Editions du Seuil.

LAINE (A.) 2000, « L'histoire de vie, un processus de 'métaformation' », *Education permanente*, n°142, pp. 9-43.

LOHTE (E.), 1990, *Paysage sonore d'une langue, le français*, Busk/Hamburg, éditions Lhote.

LAHIRE (B.), 2001, *Lhomme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LÜDI (G.) & PY (B.), 2002, *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang, coll. « Exploration, recherches en sciences de l'éducation », 2ème édition revue et corrigée.
MORIN (E.),

MARTINEZ (P.), 2000, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? » 1ère édition 1996.

MONTAGNER Hubert (1989), *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et de l'espace,* Paris, Edition STOCK./LaurencePernoud.

MOSCOVICI (S.), 1976, *La Psychanalyse, son image et son public*, paris, PUF, (1ère éd. 1961).

MOSCOVICI (S.), 1986, « L'ère des représentations sociales », Doise (W.) & Palmonari (A.) (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Nieslé, coll. « Textes de base en sciences sociales », pp. 34-80.

MONDADA (L.), 1998, « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte », *Cahier de praxématique*, n°31, pp. 127-148.

MORFAUX (L.-M.), 1980, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Armand Colin.

MEIRIEU (PH.), 1991, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur.

MAUSS (M.), 1968, *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
MARC (E.), 1983, « Le récit de vie ou la culture vivante », *Le français dans le Monde*, n°181, pp.40-42.

MEUNIER J.P., PERAYA D., (1993), *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles, De Boeck.

MORIN (E.), http://perso.orange.fr/jacques.nimier/page22.htm.

MOREL (M.-A.), 2000, « Fonction des variations intonatives dans le dialogue oral spontané. Séduction ou Coup de force ? », Congrès du 8 décembre 2000, *Les sensorialités*, l'IREMA.

MOREL (M.-A.) ' 2001/2002, « Intonation et gestion du sens dans le dialogue oral en français », *Intonation et Genres, Le statut de l'écouteur*, Paris, Université Paris III Sorbonne nouvelle.

MOREL (M.-A.) & L. Danon-Boileau, *Grammaire de l'intonation*, Ophrys 1998

MOLINER (P.), 1996, *Images et représentations sociales*, Presses universitaires de Grenoble.

MUCCHIELLI (R.), 1968, *A l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables*, Librairies Techniques et Les Editions Sociales Françaises.

MATALON (B.), 1998, *Les enquêtes sociologiques*, Paris, Armand Colin, (première édition 1977).

PAGEL (D.), 2008, « Les chantiers du futur », *Le Français dans le monde* n°358, Juillet-Août 2008.

PORQUIER (R.) & WAGNER (E.), 1984, Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner », *Le français dans le Monde*, n°185, pp.84-92.

PERREFORT (M.), 1997, « ''Et si on hachait un peu de paille » - aspects historiques des représentations langagières », *Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL), n°27, pp. 51-62.

PORCHER (L.), 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette éducation, coll. « Ressources formation », publié avec le concours du Centre National de Documentation Pédagogique.

PAQUAY (L.) & Wagner (M.-C) , 2001, « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », Paquay (L.) et *alii* (éds.), 2001, *Former des enseignants professionnels*. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, De Boeck, coll. « Perspectives en Education et Formation », 3ème édition, pp.153-179.

PERRENOUD (PH.), 2001a, « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », Paquay (L) et alii (éds), 2001, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Perspectives en Education et Formation », 3ème édition, pp. 131-162.

PY (J.) & SOMAT (A.) & BAILLE (J.), 1999), *Psychologie sociale et formation professionnelle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

PRONOVOST (G.), 1996, *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck Université
ROUQUETTE (M.-L), 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, presses universitaires de Grenoble.

REMY (J.), 1998, *Sociologie urbaine et rurale, l'espace et l'agir*, Paris, édition l'Harmattan.

ROSSI (M.), 1999, *L'intonation : le système du français : description et modélisation*, Paris, Ophrys

SECA (J.-M.), 2001, *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin.

SIMMEL (G.), (1999), *Sociologie, étude des formes de la socialisation*, ouvrage paru en 1908, réédité en français au PUF en 1999, traduit de l'allemand par Muller (S.) & DEROCHE-

SAPIR (E.), 1967, *Anthropologie*, Paris, Minuit.

VAYER (P.) & RONCIN (C.)1999, *Psychologie des activités corporelles*, le motif et l'action Paris, éditions l'Harmattan.

VEZIN, Jean-François (1994), *Psychologie de l'enfant, l'enfant capable, les découvertes contemporaines en psychologie du développement,* Paris, L 'Harmattan.

VUILLEMENOT (B.), 1985, « La genèse de l'histoire de vie » de l'enquête au texte », *Pratiques*, n°45, pp. 65-80.

WIOLAND (F.), 1991, *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*, Paris, Hachette FLE.

INDEX DES AUTEURS

ABRIC (C.),

40 ; 51

BANGE (P.),

189 ; 190 ; 191

BERTAUX (D.),
57 ; 58

BLANCHET (A.),

53 ; 54

BEACCO (J.-C.),
12 ; 37

BOURDIEU (P.),
41 ; 51 ; 138 ; 287 ; *25*

BOGAARDS (P.),
287 ; *115*

CAELEN-HAUMONT

202 ; 218 ; 252 ; 277

CAHN (R.),

143 ; 144

CASTAREDE (M.-F.),
19

CASTELLOTTI (V.) & MOORE (D.),
37

CHARLIER (E.),

52

CICUREL (F.),
52 ; 89 ; 189 ; 192 ; 205 ; 217 ; 270 ; 276 ; *12 ; 89 ; 188 ; 268*

DEFAYS (J.-M.)
163

DE SALINS (G.-D.),

11 ; 24 ; 25 ; 45 ; 90 ; 168 ; 176 ; 179 ; 287

DESCHAMPS (J.-C.) & BEAUVOIS (J.-L.),
13 ; 51, 91

DURKHEIM (E.),
41 ; *36*

FISCHER (G.-N.),
176

FOURNIER (C.),

14 ; 33 ; 34 ; 35 ; 99 ; 100 ; 101 ; *208*

FONAGY (I.)

14; 28; 29; 30; 31; 166; 175; *30; 255*

GERMAIN (C.),
44

GUIMBRETIERE (E.),
18 ; 21 ; 22 ; 33 ; 35 ; 99 ; 101 ; 123 ; 172 ; *33 ; 35 ; 208*

GOFFMAN (E.),
172 ; *173 ; 182*

GUMPERZ (J.),
289 ; 14 ; 45 ; 170 ; 171 ; 172 ; 175 ; 177 ; 183 ; 188 ; 289

JAKOBSON (R.),

167 ; 168 ; 169

JODELET (D.),
36 ; 40

JOULE (R. V.) & BEAUVOIS

135

KRAMSCH (C.),
145 ; 162

LACAN (J.),
29 ; 31 ; 32 ; *31*

MARTINEZ (P.),
37

MOSCOVICI (S.),

36 ; 40

MONDADA (L.),

41

MORFAUX (L.-M.),
45

MORIN (E.),

39

MOREL (M.-A.),
14 ; 20 ; 21 ; 119 ; 178 ; *141 ; 178 ; 218* ; 218 : 221 ; 222 ; 173

MOLINER (P.),
40 ; 41

MUCCHIELLI (R.),
51 ; 55 ; 56 ; 65 ; 70

PAGEL (D.)
292

PORQUIER (R.) & WAGNER (E.),
51 ; 38 ; *51*

PERREFORT (M.),
37

PERRENOUD (PH.),
42

ROSSI (M.),
179 ; 228 ; 253 ; 254

SECA (J.-M.),
36 ; 46 ; 47 ; 51

SAPIR (E.),
289

VAYER (P.) & RONCIN (C.)
135

INDEX DES NOTIONS

Accentuation
21 ; 22 ; 31 ; 82 ; 83 ; 172 ; 176 ; 178 ; 199 ; 210 ; 256 ; 257 ; 264 ; 269 ; 281 ; 282

Action
23 ; 39 ; 41 ; 51 ; 52 ; 57 ; 65 ; 69 ; 84 ; 85 ; 88 ; 89 ; 90 ; 98 ; 200 ; 205 ; 291

Action vocale
189 ; 190 ; 191 ; 193 ; 195 ; 283 ; 291 ; 107 ; 133

Action conjointe
193

Acte verbal
217 ; 285

Affectivité
29 ; 47 ; 161 ; 166 ; 180 ; 205 ; 290

Agir
34 ; 35 ; 42 ; 47 ; 50 ; 53 ; 58 ; 86 ; 87 ; 88 ; 97 ; 100;106 ; 141 ; 143 ; 14 4; 145 ; 146 ; 149 ; 150 ; 151 ; 162 ; 179 ; 187 ; 188 ; 193 ; 209 ; 247 ; 255 ; 268 ; 269 ; 276 : 283 ; 291

Agir professoral
13 ; 127 ; 188 ; 193 ; 205 ;

Agir vocal professoral
187 ; 193

Attitude
12 ; 13 ; 29 ; 30 ; 31 ; 35 ; 36 ; 40 ; 42 ; 46 ; 47 ; 51 ; 54 ; 58 ; 59 ; 60 ; 64 ; 65 ; 69 ; 72 ; 74 ; 79 ; 81 ; 84 ; 85 ; 86 ; 87 ; 89 ; 90 ; 91 ; 244 ; *258* ; *284* ; 291

Communication
13 ; 14 ; 15 ; 16 ; 22 ; 26 ; 31 ; 33 ; 36 ; 38 ; 40 ; 58 ; 69 ; 77 ; 78 ; 181 ; 202 ; 264 ; 270 ; 271 ; 273 ; 274 ; 276 ; 279 ; 291 ; 280 ; 283 ; 284 ; 285 ; 287 ; 291 ; 292 ; 293

Comportement vocal
15 ; 21 ; 26 ; 29 ; 33 ; 48 ; 51 ; 71 ; 74 ; 85 ; 99 ; 100 ; 122 ; 142 ; 143 ; 144 ; 161 ; 171 ; 182 ; 185 ; 186 ; 187, 188 ; 191 ; 194 ; 195 ; 200 ; 2002 ; 205 ; 207 ; 218, 245 ; 247 ; 248 ; 253 ; 258 ; 259 ; 261 ; 265 ; 267 ; 269 ; 273 ; 274 ; 280 ; 281 ; 283 ; 292 ;

Compétence
13 ; 16 ; 22 ; 23 ; 63 ; 78 ; 81 ; 95 ; 106 ; 121 ; 141 ; 142 ; 146 ; 149 ; 171 ; 202 ; 205 ; 218 ; 225 ; 258 ; 259 ; 261 ; 283 ; 291

Compétence communicative
22 ; 33 ; 121 ; 171 ; 286

Didactique
11; 12 ; 15 ; 22 ; 34 ; *108* ; *188* ; 282 ; 287 ; 288 ; 289 ; 291 ; 292

Enseignant-modèle
89 ; 90 ; 104 ; 205

Ethnosociologique
56 ; 57

Ethos
169 ; 179 ; 180 ; 218 ; 219 ; 220 ; 172 ; 179 ; 180

Focalisation
228 ; 230 ; 233 ; 234 ; 235 ; 236 ; 237 ; 240 ; 241 ; 245 ; 247 ; 248 ; 250 ; 253 ; 265 ; 268 ; 280

Habitude réflexive
290

Habitus
25 ; 31 ; 41 ; 42 ; 85 ; 140 ; 194 ; 199 ; 289 ; 290

Homme pluriel ; enseignant pluriel ; acteur pluriel
13 ; 123 ; 192

Impasse interactionnelle
108 ; 280 ; 283

Intention projetée
219 ; 227

Intonation
13 ; 14 ; 15 ; 19 ; 20 ; 21 ; 28 ; 29 ; 44 ; 59 ; 79 ; 82 ; 284 ; 285 ; 292 ; 85 ; 95 ; 97 ; 116 ; 118 ; 121 ; 122 ; 137 ; 140 ; 144 ; 166 ; 174 ; 175 ; 177 ; 185 ; 186 ; 191 ; 192 ; 193 ; 199 ; 200 ; 205 ; 208 ; 209 ; 210 ; 217 ; 218 ; 219 ; 220 ; 221 ; 222 ; 223 ; 226 ; 228 ; 236 ; 242 ; 244 ; 250 ; 252 ; 253 ; 255 ; 256 ; 259 ; 261 ; 262 ; 263 ; 264 ; 265 ; 266 ; 268 ; 269 ; 270 ; 271 ; 272 ; 273 ; 274 ; 275 ; 276 ; 279 ; 280 ; 281 ; 282 ; 284 ; 285 ; 287 ; 292 ; 293 ;

Interaction verbale
106 ; 107 ; 122 ; 128 ; 130 ; 137 ; 172 ; 173179 ; 185 ; 188 ; 192 ; 207 ; 217 ; 218 ; 244 ; 245 ; 245 ; 253 ; 255 ; 274 ; 276 ; 280 ; 281 ; 282283 ; 285 ; 287

Intention de communication
169 ; 182 ; 191 ; 192 ; 200 ; 209 ; 217

Indice de contextualisation
170 ; 182

Lecture
82 ; 192 ; 197 ; 207 ; 208 ; 217 ; 219 ; 223 ; 224 ; 226 ; 228 ; 229 ; 231 ; 232 ; 234 ; 241 ; 242 ; 248 ; 253 ; 270 ; 271 ; 280 ; 283 ; 287

Lecture magistrale
82 ; 220 ; 221 ; 222 ; 224 ; 225 ; 226 ; 227 ; 228 ; 229 ; 230 ; 231 ; 232 ; 233 ; 235 ; 236 ; 237 ; 238 ; 239 ; 280 ; 284 ; 287 ; 121 ; 122 ; 126 ; 133 ; 134 ; 139 ; 142 ; 143 ; 147 ; 148

Ligateur
276 ; 277 ; 303

Métier
15 ; 18 ; 19 ; 24 ; 33 ; 34 ; 35 ; 42 ; 43 ; 44 ; 45 ; 46 ; 50 ; 59 ; 61 ; 65 ; 71 ; 85 ; 88 ; 89 ; 90 ; 91 ; 92 ; 93 ; 102 ; 103 ; 104 ; 105 ; 107 ; 114 ; 123 ; 133 ; 134 ; 137 ; 147 ; 177 ; 218 ; 263 ; 279 ; 290

Motivation
34 ; 39 ; 110 ; 111 ; 114 ; 115 ; 116 ; 150 ; 152 ; 161 ; 162 ; 173 ; 175 ; 177 ; 182 ; 186 ; 195 ; 265 ; 267 ; 268 ; 269 ; 280 ; 284 ; 285

Ponctuant
276 ; 277

Pratique didactique
50 ; 59 ; 106 ; 105 ; 110 ; 111 ; 114 ; 124 ; 133 ; 289 ; 291

Phonation
18 ; 19 ; 47 ; 72 ; 89 ; 95 ; 98 ; 99

Profil prosodique
22 ; 33 ; 122 ; 290

Répertoire didactique
43 ; 44 ; 45 ; 83 ; 291

Répertoire tonal
43, 44 ; 45 ; 85 ; 104

Représentation
13 ; 24 ; 25 ; 26 ; *26* ; 31 ; 35 ; 36 ; *36* ; 37 ; 38 ; 39 ; 40 ; 41 ; 42 ; 45 ; 46 ; 48 ; 50 ; 51 ; 52 ; 54 ; 58 ; 59 ; 60 ; 65 ; 69 ; 72 ; 74 ; 75 ; 76 ; 79 ; 80 ; 81 ; 82 ; 83 ; 86 ; 87 ; 88, 89 ; 91 ; 92 ; 95 ; 103 ; 108 ; 117 ; 132 ; 133 ;142 ; 147 ; 148 ; 151 ; 153 ; 154 ; 156 ; 160 ; 177 ; 187 ; 189 ; 190 ; 194 ; 219 ; 284

Stock
44 ; 91 ; 102 ; 104

Stigmate
172 ; 181 ; *181*

Stratégie de lecture
283

Stratégie intonative
115 ; 117 ; 119 ; 121 ; 291

Style vocal
29 ; 30 ; 31 ; 32 ; 44 ; 117 ; 122 ; 179 ; 292

Voix d'apprenant
194 ; 290

Voix d'enseignant
71 ; 79 ; 90 ; 104 ; 194 ; 218 ; 290 ; 292

Voix d'expression projetée
14 ; 34

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : les matériaux phonostylistiques présentés par P.-R. Léon (1993). 21
Tableau 2 : Les influences de la société et de la famille sur la cognition et l'attachement à la langue. 73
Tableau 3 : le type de contact avec la langue étrangère en dehors de la classe. 73
Tableau 4 : l'influence de la nature de l'établissement scolaire sur la qualité de l'éducation reçue. 76
Tableau 5 L'influence du type d'enseignement existant dans l'établissement scolaire..... 77
Tableau 6 : type de contact avec la langue étrangère à l'intérieur de la classe. 77
Tableau 7: le professeur de français mémorisé comme professeur-modèle admiré. 80
Tableau 8 : l'attitude et le comportement du professeur mémorisé. 81
Tableau 9 : les manières d'enseigner du professeur mémorisé. 82
Tableau 10 : la perception de la voix du professeur mémorisé dans la période scolaire. 83
Tableau 11: l'enseignant modèle comme facteur encourageant le choix du métier. 89
Tableau 12 : l'attitude vis-à-vis de la langue comme facteur influent sur le choix du métier. 90
Tableau 13: le métier désiré durant la période scolaire 91
Tableau 14 : les dispositions cognitives déclarées qui se rapportent à la période scolaire. 91
Tableau 15 : les influences de la famille sur le choix du métier 93
Tableau 16 : les influences des circonstances de la guerre sur le choix du métier 94
Tableau 17 : le besoin de travailler comme motif du choix du métier. 94
Tableau 18 : la formation reçue par les enseignants cibles durant la période du choix du métier 96
Tableau 19: Résumé des influences déclarées « directes », antérieures et actuelles, sur le choix du métier 101
Tableau 20 : comparaison des influences subies 102
Tableau 21: Des représentations de certains sur le niveau des apprenants dans le public avant de pratiquer le métier 103
Tableau 22: la voix non adaptée à l'enseignement au début de l'enseignement 105
Tableau 23: Le manque de formation mentionné par quelques enseignants 106
Tableau 24: L'interaction verbale au début de l'enseignement 107
Tableau 25: Les attitudes et les comportements au début de l'enseignement 107
Tableau 26 : résumé des influences dans les différentes périodes sur les attitudes et comportement en début de l'enseignement 108
Tableau 27 : la carence en matériels pédagogiques 111
Tableau 28: les programmes et les manuels non adaptés aux besoins des apprenants. 112
Tableau 29 : l'anglais qui gagne du terrain 113
Tableau 30 : la non motivation des apprenants et leur faible niveau 115
Tableau 31 : les stratégies adoptées pour accrocher les apprenants 118
Tableau 32 : adaptation des stratégies à l'aptitude et à la qualité physiologique de la voix .. 120
Tableau 33 : le changement d'intonation pour mieux porter le message à transmettre 121
Tableau 34 : Différences de pratiques didactiques entre le public et le privé 124
Tableau 35: Différence de pratiques didactiques entre le complémentaire et le secondaire .. 125
Tableau 36: le comportement et l'attitude ajustés au cours de l'expérience d'enseignement 129
Tableau 37 : les attitudes et les comportements envers leurs apprenants améliorés volontairement 130
Tableau 38: le travail de son apparence professorale 131
Tableau 39 : la représentation de soi entre le début de la pratique et après l'expérience 132
Tableau 40 : les ambitions de certains enseignants cibles avant d'entamer l'enseignement . 132

Tableau 41 : le rôle du temps de l'expérience dans le changement des manières d'être des enseignants. 134
Tableau 42: les sentiments et les positions des enseignants cibles actuelles par rapport à ce qu'ils étaient 135
Tableau 43 : les représentations sur la langue comme raisons de préférence de la langue étrangère 153
Tableau 44 : les représentations comme raisons de préférences de l'anglais comme langue étrangère 153
Tableau 45: les raisons des attitudes positives et négatives vis-à-vis de la langue apprise en classe. 155
Tableau 46 : la langue étrangère rencontrée en dehors de la classe. 156
Tableau 47: les caractéristiques souhaitées chez l'enseignant *N* au niveau de l'attitude..... 158
Tableau 48: Les traits de caractère perçus chez l'enseignant *N* 159
Tableau 49 : les traits de caractère souhaités être présents chez l'enseignant *N*..... 159
Tableau 50 : les caractéristiques vocales chez l'enseignant *N* perçues par les apprenants 160
Tableau 51 : les caractéristiques que les apprenants souhaitent être présentes dans la voix de leur enseignant..... 160
Tableau 52 : description du contexte dans lequel l'observation du cours enregistré a eu lieu 203
Tableau 53 : cartographie du groupe-classe dans le lieu-classe 204
Tableau 54 : valeurs de l'intensité de la dernière syllabe des mots précédant une pause..... 221
Tableau 55 : le degré d'adaptation de l'intonation et de la pause effectuées par l'enseignant *N* à la nature de la pause existante dans le texte présent dans le manuel scolaire (lecture magistrale). 222
Tableau 56 : confrontation entre l'intonation effectuée par l'enseignant et les marques graphiques présents dans le livre..... 222
Tableau 57 : confrontation entre l'intonation effectuée par l'enseignant et celle présente dans le livre..... 223
Tableau 58 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 1) 229
Tableau 59 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 2) 231
Tableau 60 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 3) 233
Tableau 61 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 4) 235
Tableau 62 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 5) 237
Tableau 63 : la différence de la manière de lire entre le moment de lecture magistrale et celui de l'explication (phrase 6) 238
Tableau 64 : Les outils prosodiques utilisés par l'enseignant *N* pour focaliser une partie de la phrase lue..... 241
Tableau 65 : Les outils utilisés par l'enseignant *N* pour focaliser la partie lue reprise..... 242
Tableau 66 : le degré de compatibilité entre la partie lue focalisée et la question posée tout de suite après. 246
Tableau 67 : les indices de référence aidant les apprenants à répondre 249
Tableau 68 : la durée de la pause après la question comme indice sur la présence ou non de l'indice..... 251
Tableau 69 : les mots accentués par l'enseignant *N* et la nature de leur accentuation..... 256
Tableau 70: rapport entre le mot accentué et la réponse ultérieure des apprenants 257

Tableau 71 : les variations mélodiques et rythmiques dans le discours de l'enseignant *N*.... 260
Tableau 72 : les formes des intonations de l'enseignant à la fin de ses tours de parole 262
Tableau 73 : la forme de l'intonation de l'enseignant *N* et le nombre des tours de paroles correspondants..... 263
Tableau 74 : influence des indices révélés par la voix et la parole sur le nombre des tours de parole des apprenants 264
Tableau 75 les indices saisis par les apprenants à partir du comportement vocal de l'enseignant en reprenant leurs réponses..... 275
Tableau 76 : Quelques « ligateurs et ponctuants » produits de différentes manières et révélant des indices différents..... 277

INDEX DES FIGURES

Figure 3 : schéma du désir qui apparaît dans le style vocal introduit par J. Lacan 32
Figure 4 : shéma de la représentation selon E. Morin 39
Figure 5 : Pourcentage des influences intervenues dans le choix du métier 102
Figure 1 schéma général de la communication humaine introduit par R. Jakobson. 166
Figure 2 : la relation ternaire introduite par E. Lohte (1990). 168
Figure 6 : continuation de l'intonation produite par l'enseignant N en lisant le mot « atelier » qui précède un point dans le texte du manuel scolaire. 223
Figure 7: conclusion de l'intonation produite par l'enseignant *N* en lisant le mot « rivières » qui précède une virgule dans le texte du manuel scolaire 224
Figure 8: courbe d'intensité et de fréquence fondamentale de "de le transformer en bijou" prononcé par l'enseignant *N* durant la séquence (-1)..... 226
Figure 9 : la phrase 1 lue pendant le moment de la lecture magistrale 229
Figure 10 : le mot bijou lu avec accent sur la première syllabe, pendant le moment de la lecture magistrale. 230
Figure 11 : la phrase 1 lue pendant le moment de l'explication 230
Figure 12 : l'expression « en bijou » (phrase1) lue au moment de l'explication en accentuant les deux syllabes de « bijou »..... 231
Figure 13 : le mot recueilli lu pendant le moment de la lecture magistrale 232
Figure 14 : le mot « recueilli » lu et non focalisé au moment de l'explication, première lecture. 232
Figure 15 : focalisation du mot « recueilli » dans la lecture reprise de la phrase 2, moment de l'explication..... 233
Figure 16 : le mot « l'avait » de la phrase 3 lu pendant la lecture magistrale..... 234
Figure 17 : focalisation de « l'avait » lu dans la phrase 3, moment de l'explication..... 234
Figure 18 : la phrase 4 lue pendant le moment de la lecture magistrale 235
Figure 19 : phrase 4 lue au moment de l'explication où « gisement » est repris. 236
Figure 20 : la phrase 5 lue pendant le moment de la lecture magistrale 237
Figure 21: la focalisation prosodique de la partie « elle était demeurée courbée sur les rivières » première lecture dans le moment 2 (explication). 238
Figure 22 : la phrase 6 lue pendant le moment de la lecture magistrale 239
Figure 23 : la phrase 6 lue pendant le moment de l'explication 239
Figure 24 : différence prosodique de la lecture par l'enseignant *N* de « elle était demeurée courbée sur les rivières » (moment 2) et de sa reprise tout de suite après 243
Figure 25 : courbe d'intensité et de fréquence fondamentale du mot « bon » prononcé par l'enseignant *N* (rép. 01 séq. 5)..... 243
Figure 26 : courbe d'intensité et de fréquence fondamentale des deux « bon » prononcés par l'enseignant *N* (rép. 08 séq. 1)..... 244
Figure 27 : augmentation de l'intensité entre le premier fatigant (rép 02) et le dernier (rép. 06) prononcés par Mariam (séq.5)..... 266
Figure 28 : augmentation de l'intensité entre l'or prononcé par Am1 à la rép.(37) et « l'argent » à la rép. (39) séq.1..... 267
Figure 29: diminution de l'intensité de la voix de Mahmoud dans « bague » entre les répliques 09 et 11.de la séquence 1..... 267
Figure 30 : diminution de l'intensité de la voix de l'apprenant Am1 entre « argent » et « cuivre » après le comportement vocal exprimant une insatisfaction de la réponse 268
Figure 31 : « oui » prononcé avec une grande intensité et fréquence désignant l'appréciation (rép.09. séq 4)..... 278

Figure 32 : « oui » prononcé avec une baisse d'intensité désignant la satisfaction et la demande de ne plus parler du sujet (rép. 21 séq.4) 278
Figure 33 : « oui » prononcé en donnant la parole à un apprenant (rép.50, séq. 6) 278

ANNEXE 1

LES ENTRETIENS

Cinq enseignants ont fait des entretiens : ***A, C, E, P, Q***

Tous les entretiens ont eu lieu au sein de l'établissement scolaire.

ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT *A*
Le 03 juin 2005

pour commencer ↑ + qu'est-ce qui a favorisé votre penchant pour le français ↑ + un ↑ enseignant ↑ + une lecture ↑ + une chanson ↑ + une voix **?**

P d'accord bon ↓ + il ne s'agit pas d'une ↑ + euh d'une recherche de ce domaine d'enseignement du français ↑ + l'éducation que j'ai reçue ça était ↑ + + s'était déroulée jusqu'à la classe de 5ème dans une école privée ↑ + et heureusement c'était une école bon ↑ + de qualité

I privé hein **?**

P oui un collège privé le collège Saint Ely de Pascal à Tripoli vu que mon père était militaire ↓ et que en tant que famille nous devions nous devions le suivre ↓ là où il était ↑ + + donc euh jusqu'à la classe de 5ème ↑ + j'ai eu une **BO**nne éducation disons euh en français en arabe en anglais avec d'autres activités on étudiait la musique on étudiait des chansons

I françaises **?**

P des chansons oui oui oui ↑ + toute sorte d'activité en français puis surtout que ce collège préparait pour le CEP pour le brevet ↑ + ainsi que pour le bac↑ + malheureusement en classe de 5ème je devais quitter le collège pour aller dans un autre établissement parce que mon père a été transféré dans un autre poste↓ là-bas c'était une école officielle + où + les mathématiques les l'histoire géo l'arabe + tenaient le premier rang et puis en dernier lieu s'il y avait un professeur compétant + qui savait **PARLER** le français alors il l'enseignait bon sinon c'était des lectures + des leçons de grammaire bon on récitait on

I traditionnellement ↓

P oui traditionnel tout à fait traditionnellement ↓ + donc sans aucun profit ↓ + + le brevet je l'ai terminé ici yeuh à Nabatiyé au collège Makassed ↓ ++ ben ce n'était pas ↑ + + eh le niveau que j'avais stocké disons ↑ + en français ↑ + bon je l'ai gardé

I depuis les petites classes ?

P que j'ai oui ↓ + que j'ai **RECU** jusqu'à la classe de cinquième ↓ + bon je l'ai stocké chez moi je l'ai enrichi par des lectures personnelles euh ↑ + + des écoutes de euh

mais comment vous avez aimé le français

c'est peut être la manière dont on l'enseignait là-bas ↓

I l'enseignant **?**

P ben c'est c'était un enseignement traditionnel dans ↑ + le collège ↓ + dont je parlais mais c'était INTENSIF ↓ + hein les matières il y avait tout genre de chose les sciences c'était en français les mathématiques c'était en français ↑ + + et la langue **?**

c'était oui une euh sorte ↑ + oui je me suis HABITUE à la langue ↓ + hein ?

+ et puis il y a un autre facteur qui est + qui est là + mon père voulait que moi-même + l'aîné ↑ + je reçoive l'éducation qu'il aurait lui-même aimé avoir ↓

+ + il essaie toujours de nous faire lire le français lui (inaudible) ben il savait à peine ↓ + il avait son certificat d'études ↓

I donc ce sont des lectures ↑

personnelles ↓ + oui un travail personnel ↓ + +

I et les enseignants **?**

oui les enseignants ↑ + + la qualité de l'établissement ↓ + la méthode je ne le crois pas car c'était traditionnel mais on était dans un ↑ + + -

c'est l'ambiance

oui c'est une ambiance ↑ + un bain linguistique partout le français puis il y avait le **SIGNAL** traditionnel ↓ + on était obligé **MEME** dans la cour de l'école euh de parler le français ↓

I ah c'est vrai **?**

si nous il y avait une boite ↑ + en bois on l'appelait le signal ↓ si moi je ↑ + je remarque qu'un camarade est en train de parler l'arabe je lui donnerai la boite ↓ + il y avait une petite punition à la fin de la journée ↑ + il avait à écrire il avait à effacer le tableau pour toute la journée ↓ + à faire de des donc euh on on essaie de d'échapper ↑ + à ce signal qui marque que comme on ne suivait pas la consigne ↑ + on était obligé de parler le français

I c'est bon comme méthode ou ↑

méthode disons mais une fois qu'on a le signal et qu'on bien tant pis on a le signal dans la poche on parle **L'ARABE** ↓ + + hein ou bien on sait bien c'est avec qui le signal + + on on lui échappe et on parle l'arabe ↑ + ↓ + + si on ne voulait pas + parler le français et bien là + on essaie d'échapper à ce signal qui nous apportait des punitions ↓

I il y avait des punitions comme quoi **?**

oui ↑ + si à 10 h on rentre après la récréation la première récréation ↓ + on rentrait en classe + la première question c'était bon qui a le signal ↓ + + cette personne recevra deux coups ou bien ↑ + effacer le tableau pendant toute la période ↑ + se mettre au mur ↑ + +

I il est intimidé devant ses camarades ↑

oui il est intimidé devant ses camarades ↓ + +

oui pouvez-vous nous donner un petit aperçu comme ça sur votre biographie scolaire ↑ + quel élève étiez-vous + quel était votre niveau **?**

oui je reviens à mentionner le facteur dont j'ai parlé↑ + + mon père↑ + bien + heureusement heureusement ↑ + j'étais assez intelligent pour saisir rapidement ↓+ j'ai la mémoire **AUDITIVE** et **VISUELLE** à la fois donc je pouvais + mémoriser + et saisir rapidement les choses ↓

I donc votre père qu'est-ce qu'il a fait **?**

mon père bon se disait ↑ + + et bien j'étais l'aîné et donc je devais recevoir une bonne éducation qui me permettrait d'accéder à un niveau social à un niveau professionnel + euh qui soit plus important que le sien ↓ + il ne voulait pas que je sois militaire ↑ + il voulait que je passe dans une une profession libérale être médecin ingénieur avocat ↑ + + ben oui c'est ce qu'il voulait ↓ + + et donc il plantait dans une terre disons riche et fertile ↑ + je suivais ses indications ↑ + je suivais ses conseils je travaillais euh ↑ + et j'étais toujours premier deuxième en

classe dans une classe de 35 élèves ↓

I oui dans toutes les matières ou bien en français **?**

si si ↑ + j'étais parfois premier en français oui j'ai continué à l'être jusqu'à la classe de 5ème j'ai continué à être premier en français ↓ + + je l'ai toujours été dans les classes dans les écoles officielles ou j'étais ↓ + + mais pour les euh mathématiques non ↓ + + + si j'étais premier en français c'est pas à cause du travail ↑ + + mais c'est à cause de ce que j'ai emmagasiné comme connaissances depuis mon premier collège

I et vous avez aimé la prononciation du français **?**

le français comme cu comme culture + cela ne m'intéressait pas vraiment la pronon la question de prononciation ↑ + + j'étais dans une ambiance ou on parlait le français ↑ + + je parlais le français je le prononçais comme il le fallait donc ce n'était pas + +

c'est-à-dire comme l'arabe ↓

oui une habitude oui euh ↑ + et puis si j'ai aimé le français ↑ + c'est parce que cela me donnait une **PLACE** parmi les élèves + pour une composition pour un devoir de français

I c'est à l'école publique **?**

oui même à l'école privée j'avais mes camarades qui venaient copier le devoir ↑ + qui venaient parfois me demander des questions par-ci par-là + le français c'était quelque chose d'intéressant pour moi ↓ + cela me donnait ma place ↓ + + si j'étais pas bien ↑ + + en en mathématique au moins j'avais une place privilégiée en français ↓ + et le français + tout le monde pouvait être bon en mathématique mais pour le français donc ↑ + euh

I comment était votre relation avec les profs de français **?**

moi j'étais très bien ↓ + + très bien avec eux et eux avec moi ↓

et vous aimiez vos profs de français **?**

oui oui oui ↓ + je ne me rappelle pas des gens que j'ai pas aimés et puis mon caractère euh m'a aidé à établir toujours reuh de ↑ + + de bons liens avec mes profs

I comment êtes vous devenu enseignant de français **?**

voilà c'était en 74 ↑ + j'avais terminé ma seconde ↓ + et puis euh ↑ + + les premiers incidents les premiers ↑ + + événements politiques qui avaient préparé la guerre au Liban commençaient à + surgir ↓ + + + euh mon père était à la retraite ↓ + + (inaudible) donc keuh + + rêvait des études en médecine des études en ingéniorat cela me paraissait + difficile ↓ + il y avait un concours à l'Ecole Normale je me suis représenté et puis ↑ + j'ai été ↑ + reçu ↑ + + pour la section de français ↓

I dans quelle école vous êtes embauchés **?**

c'était 3 années d'études à l'école normale puis j'ai commencé dans une école c'est celle de Syr el Gharbiyé ↓

quelles classes avez-vous pris au début **?**

c'était la deuxième ↓ + nous nous sommes formés pour le primaire ↑ + nous sommes formés pour le primaire en principe mais cela dépend du besoin de l'école ↓ + + euh par hasard à l'école ou j'étais envoyé on avait besoin d'un enseignant pour la 3ème et 4ème année primaire ↑ + donc c'était ↑ + mon domaine et il il faut

pas oublier que la formation n'était pas la formation rigoureuse à laquelle on s'attendait ↑ + + puisqu' en 76 les écoles étaient fermées ↑ + + à cause de la guerre ↑ + + puis en 77 nous étions sortis de l'Ecole Normale avec une formation à l'enseignement tant bien que mal ↑ + au hasard ↑ + des choses ↑ + + nous devions donc nous former et nous auto former ↓

I comment était la formation à l'Ecole Normale quelles matières vous étudiez **?**
toutes toutes les matières mais il y avait la didactique en 3ème année ↓
3 ans à l'Ecole Normale
oui c'était 3ans ↓

I il y avait des matières en arabes ?
oui oui oui il y avait la sociologie la psychologie l'arabe et ↑ + oui c'était en arabe ↓ + + il y avait seulement le français la didactique mais euh ↑ + + + comment dire + on on donnait + un peu plus d'importance aux matières qui sont en français ↓ + + euh le coefficient était plus élevé par rapport aux autres matières ↓
ce n'était pas une formation rigoureuse à l'Ecole Normale **?**
non pas à l'Ecole Normale non je dis pas que qu'il y a pas eu une formation rigoureuse à l'Ecole Normale parce que en première et en deuxième année c'était une très bonne formation mais la 3ème qui était consacrée à une formation ↑ + plutôt tournée vers la didactique vers la pédagogie nous ne l'avons pas eu à cause des s evénement c'était fait à la hâte par-ci par-là et puis on est sorti ↓

I une fois vous êtes en classe vous savez parler le français à l'oral **?**

P oui

I c'est grâce à la formation à l'Ecole Normale ou bien c'est votre propre expérience **?**
on avait aussi non non on avait aussi des pratiques il y avait le français à l'Ecole Normale ↓

I vous avez fait des pratiques des exposés **?**

P des exposés pas tellement ↑+ des exposés pas tellement ↓

I des stages

P non des cours de langue ↓ + il y avait des cours de langue à l'Ecole normale ↓

I oui vous avez parlé français fait de l'expérience dans les classes**?**

P oui on avait fait ↑ + + nous avons ↑ + + avant de sortir de l'Ecole Normale ↑ + il y a une période de stage ↓ + alors nous devons aller dans des des écoles officielles ↑ + pour des observations ↓ + et puis pour des applications ↓ + + nous avons observé des enseignants ↑ + + déjà ↑ + dans le métier ↑ + et puis faire comme eux (XXX) de tous modèles ↓ + + malheureusement là ou nous étions allés ↑ + il y a un enseignant qui me disait (XXX) c'est ce qu'il m'a dit + « indi chwayit chighil + atihon chwayit focabulaire + chwayit lectire chwayit krammaire»[1] ↓ + (rire) c'est ce qu'il m'a dit ↓

I il prononçait mal (rire)

P krammaire lectire focabulaire ↓ mm **?** « vous travaillez puis je reviens » et je signe le **RAPPORT** ben qu'il doit lui-même remplir ↓

I il est enseignant de quoi ?

P il est enseignant ↓ + + mais comme il n'est pas enseignant de français ↑ + on l'a on l'a **CHARGE** oui faute de il n'y avait pas d'enseignant ↓

[1] La phrase veut dire : « J'ai un petit travail donnez leur un peu de vocabulaire, un peu de lecture et un peu de grammaire », ce qui est mis en relief ici c'est la mauvaise prononciation des mots : « focabulaire, lectire et krammaire ».

à votre avis qui est le plus important en classe l'oral ou l'écrit ?
l'importance bon ça dépend ↓ + pour moi ou pour les élèves ?
I pour les élèves
P avant de commencer tout enseignement ben c'est l'oral qui prime ↓ + puisque j'ai à faire apprendre n'importe quoi il faut commencer par l'oral ↓ + + euh c'est l'oral qui va me servir pour aller à l'écrit ↓ + + toute activité ↓ + quelle que soit la langue ↑ + il faut commencer par l'oral + +
I parce que c'est une langue étrangère c'est important l'oral **?**
P euh oui oui ↓ + mais pour enseigner l'arabe à des étrangers il faut commencer par l'oral ↓
dans l'école c'est le cas ou on on fait l'oral euh ↑ +
P dans les écoles ce n'est pas le cas ↓ (XXX) c'est l'écrit car on commence par lire ↓ + euh demander aux élèves de lire euh + répondre aux questions + écrire ↓ + presque jamais parler ↓
I et pour les apprenants **?**
P les apprenants **AIMENT** parfois parler ↓ + + + mm mais ↑ + cette diversité d'enseignants qui passent dans une classe quelconque euh + bien qui viennent enseigner à l'école euh + dans une même école vous trouvez des gens qui ne savent pas enseigner le français euh ↑ + qui peuvent le lire ↑ + + des gens qui savant parler mais qui ne savent pas enseigner ↓ + qui ne savent pas enseigner ↓ + euh des gens qui + qui sont là parce qu'ils ont besoin de travailler ↓ + bon ils entrent en classe ↑ + bon faites écrivez ceci ↑ + qui ont le **GUIDE** pédagogique là où il y a les réponses ↓↑ + (XXX) non ça ne va pas il faut écrire ceci il faut écrire cela ↑ + + mm **?** mais c'est-à -dire que il y a là une faute ↓ + la formation des enseignants euh n'est n'a jamais été faite il y a une vingtaine d'années ↑ + comme il faut ↓ + + ou bien les enseignants ↑ + **AIMENT** ↑ + le travail comme vous l'avez mentionné dans votre questionnaire ↑ + il y a des enseignants qui aiment enseigner le français mais qui ne le peuvent pas ↓ + parce qu'ils ne possèdent pas la langue ou qui ne sont pas formés ↓ or former des enseignants qui possèdent la langue hein c'est c'est facile ↓ + mais pour des gens qui veulent être formés euh + pour être enseignants de français mais qui ne possèdent pas la langue ben c'est + une catastrophe +
I pour la plupart c'est une auto-formation on peut dire **?**
P oui oui ↓ + pour la plupart une auto-formation il vrai ↑ + + c'est pendant les dernières années avec le les ↑ + nouveaux programmes + + il y avait des euh chaque année pendant l'année scolaire + des stages de formation des journées de formations ↓ + + ces journées sont utiles + + mais pour les enseignants qui ne possèdent pas la langue bien former ↑ + ne sert à rien ↓ pourquoi on l'appelle le Nouveau Programme **?**
I pourquoi on l'appelle le Nouveau programme ↓ +
P parce que il y a plusieurs notions qui ont été intégrées et qui n'existaient pas dans l'ancien programme ↓ + exemple ↓ + + les questions de compétence + d'objectifs + au niveau pédagogique c'est nouveau ↓ d'évaluation
I c'est nouveau ↓
P c'est la conception qui est nouvelle ↓

I la voix dans quelle mesure est-elle un support ou un obstacle?
P ma voix je ne sais pas si ↑ + heureusement ↑ +
I en général ↑
P oui il faut accrocher les élèves bien sûr ↑ + + soit qu'elle soit haute soit qu'elle soit basse mais elle a son rôle ↓ + + je connais des profs qui avaient enseigné qui ↑ + euh qui sont des collègues et qui parlent à voix très basse ↓ + + quand je leur demande pourquoi ils me disent et bien là les élèves DOIVENT ↑ + + se tenir dans un silence complet pour écouter ↓ + c'est une **STRATEGIE** hein c'était donc une stratégie ↓ + et pour moi ma voix est haute euh ↑ + naturellement ↓ + si j'essaie de la baisser je vois que ça ne me convient pas ↓ + mm ↑+ je continue avec le même rythme ↓ + euh + cette voix euh ↑ + **CACHE** les autres ↓ + + + en d'autres termes hein **?**
I elle domine ↓
P elle **DOMINE** elle domine ↓ + + euh mes élèves m'écoutent et puis yeuh ↑ + vous avez posé une question si je hausse ou je baisse la voix parfois si je trouve que + il y a du bruit ben je baisse ma voix je baisse ma voix euh ↑+ + et pour euh savoir détecter l'origine + du bruit et pour dire aux autres et bien que j'attends un silence ↓ + mm **?** + ceux qui sont devant continuent à m'écouter mais ceux qui sont de derrière bon se rendent comptent que quelque chose euh ↑ + +
I a changé
P a changé que quelque chose se passe ↓ + là c'est le regard ou bien je ressens s'ils continuent et bien là ma voix euh ↑ + je la hausse et ils reviennent à moi ↑ +
I et parfois c'est le regard vous avez dit **?**
P oui je regarde sans parler ↓ + + oui euh + c'est euh euh ↑ + un emploi stratégique ↓ + + cela dépend des circonstances ↓
I comment voyez-vous l'interaction verbale avec les apprenants cette année **?**
P cette année ↑ + + ben cette année n'est pas particulière par rapport aux autres ↓ + + + je vous dis euh pour moi euh ↑ + + pour moi ↑ + je suis formateur hein ↑ + et je dois expérimenter euh ↑ + +
I vous êtes formateur et enseignant en même temps **?**
P je suis formateur ↑ + d'enseignants à l'Ecole Normale ↓ + + et enseignant en même temps ↓ + + je dois profiter de mon expérience ↑ + + pour reuh la formation ↓ + + oui euh ↑+ mon mon travail commence toujours par l'oral ↓ + donc je ne rate pas cette étape dans l'enseignement ↓ + + soit pour réviser ↑ + + euh je n'ai pas moi qui révise ↓ + ben avant de commencer la leçon ↑ + de commencer le travail ou l'activité ↑ + c'est une petite révision qui commence un petit rappel de ce qui a été dit de ce qui a été fait + + et puis je passe au à mon travail ↓ + + + ensuite + la consigne lorsque je la donne ↑ + + au lieu de dire vous avez compris mm **?** bon qui peut expliquer la consigne ↓ + qui peut dire à ses camarades ↑ + ce qu'ils ont à faire ↓ + + mm **?** là je vérifie s'ils ont compris et puis c'est la parole ↓
I ils s'expriment bien en français **?**
P ils s'expriment bon assez bien ↓ + + il y a des gens qui travaillent bien sur eux-mêmes euh qui essaient d'améliorer euh ↑
I si l'apprenant est bloqué vous l'aidez **?**
P oui ou bien je demande + + à leurs camarades de les aider ↓ + +

ben en fin de compte s'ils n'arrivent pas et bien j'interviens ↓

I l''interaction verbale quand est-ce qu'elle est réussie ↑ + +
est-ce qu'il y a des conditions pour ça **?**

P oui ↓ + je pose la première question ↑ + + oui s'ils ne trouvent pas une
réponse ↑ + + hein **?** + et puis lorsque les élèves ↑ + parlent ↓ + ils
font comprendre leurs camarades ↑ + + si je parle moi-même je pourrais
parfois utiliser des mots qu'ils ne comprennent pas ↑ + + mais en demandant ↑
+ aux élèves d'expliquer une consigne ↑ + de dire ce qu'ils ont à faire à
leurs camarades ↑ + hein je remarque que ça devient plus efficace dans
le cas où j'ai pas réussi moi-même + à faire parvenir le message ↓ +
les élèves parlent communiquent entre eux expliquent c'est un travail
de groupe ↓ + c'est l'animation du groupe qui va se charger d'expliquer ↓

I vous faites parler les élèves plus que vous ne parlez vous-même **?**

P oui je l'essaie souvent ↑ + de les faire parler plus que je parle moi-même ↓

I comment pourrez-vous connaître si les apprenants comprennent ou non
ce que vous dites **?**

P généralement ben ↑ + premier effet ↑ + c'est le regard ↓ oui c'est le regard ↓

I comment le regard **?**

P bien ↑ + + + euh j'ai expliqué une notion ↓ + quelconque ↑ + mm ?
euh soit dans une phrase soit dans un petit exercice ↑ + je demande à ↑ +
réemployer à réinvestir ↓ + dans une autre phrase + je demande à reformuler
une phrase afin d'utiliser la notion que j'ai expliquée ↓ + + bien euh ↑ +
(XXX) je les regarde s'ils continuent à regarder ↑ + c'est un signe ↑ +
que le message n'est pas parvenu ↓ + alors je DEMANDE aux élèves
EUX-MEMES d'expliquer ↑ + s'ils réussissent ils réussissent s'ils ne
réussissent pas je reprend par une activité soit qui fait quelque chose de théorique
à expliquer moi-même en vue de

I est-ce qu'ils lèvent beaucoup la main pour participer **?**

P je pose la question ↑ + + il y a toujours des gens qui lèvent la main ↑ +
dès que je pose la question ↑ + mais je demande qu'ils attendent un peu
pour que d'autres personnes ↑ + lèvent la main

I sans désigner les apprenants **?**

P non je pose la question sans désigner ↓+ hein + j'attends un petit moment +
oui il y a toujours des élèves qui lèvent la main ↓ + + donc je choisis quelqu'un
quelqu'une ↑ + je choisis parfois une personne plutôt qu'une autre ↑ +
il y a des personnes qui savent pas ↑ + qui essaient de tricher qui lèvent la main
pour ne pas les désigner ↓

I c'est intelligent hein↑

P c'est intelligent oui ↓

I vous avez une méthode spécifique ↑ + ou bien vous utilisez la méthode
adoptée dans le nouveau programme **?**

P les les programmes ont changé mais les méthodes ↑ + on nous a formé
il y a quelque temps depuis les ↑ + depuis 1998 ↓ + on a commencé des
des stages de formation pour le nouveau programme ↑ + + et (XXX)

I qu'est ce qu'elle a apporté de nouveau ↑ + la formation ?

P ben c'est au niveau des méthodes ↓ + + les méthodes à suivre oui ↑ +

au lieu de ↑ + c'est ce qu'on a appelé le **DECLOISONNEMENT** ↓
+ mm ? décloisonnement ↓ + en français on travaille parfois ↑ + on travaille
autre que le français ↑ + mais en français ↓ + la la biologie + des textes des
questions de texte où il y a la biologie où l'on parle de biologie où on parle de
mathématique de géographie décloisonnement oui on travaille des types de texte
au lieu de travailler un texte ↑ + euh son son thème + son contenu ↓ + hein ↑+
qui sont les personnages ↑ + qui est entré + pourquoi il n'a pas répondu pourquoi elle n'a pas
fait ceci ↓ + hein ce n'est plus le type de question à poser ↓ + maintenant
on s'intéresse à l'énonciation + + à des aspects du thème ↑ + + aux **TYPES**
du texte ↑ + + aux types au pluriel ↑ + adoptés dans le texte et le message ↓

I le message ↑

P oui ↓ + + c'est les grandes rubriques des questions qu'on travaille
aujourd'hui ↓ + euh en parlant littérature + vous avez posé deux questions ↑ +
concernant la littérature + il n y a plus de vrai travail sur la littérature + euh
PURE ↓ + + + euh dans notre dans le programme le nouveau programme ↓ +
il est prévu des exposés que les élèves doivent ↑ + faire des recherches
puis les exposer devant leurs camarades ↑ + euh sur la vie ↑ + l'œuvre
d'un auteur quelconque ↑ + des travaux de synthèse ↓ + sur les courants
littéraires classique réalistes ↑+ ben ↑+ autrefois le classique c'est quoi tatati tatata etc. ↓

I ça suffit pour avoir une idée sur les courants ?

P oui parce que + parce que les examens officiels à la fin ne parlent pas de courant ↓

I c'est plutôt une analyse **?**

P une analyse ↑ + ce qu'on appelle + la lecture méthodique ↓ + mm **?** toujours
les éléments de l'énonciation ↑ + la thématique quelques questions ↑ +
euh le type ↑ + pour la classe terminale c'est généralement 87% des textes
argumentatifs ↓

I et dans les classes complémentaires **?**

P c'est pareil oui c'est pareil ↓ + + + c'est des textes groupés selon
des thèmes euh avec des travaux des questions sur le type ↑+ le thème ↑ +
le message etc. ↓

I avant c'est la littérature pure **?**

P oui ce qu'on nommait la littérature pure ↑ + en fait ce n'était pas un travail
sur la littérature ↓ + en seconde Corneille Racine Molière La Fontaine Voltaire
à la fin si on a le temps

I comment appelez-vous ce travail là **?** cet enseignement **?**

P ce n'est pas un travail de de français ↓ + euh + + l'analyse ou bien le travail
c'était plutôt mémorisé ↓ + c'est un travail de mémoire ↑ + + les élèves
reconnaissent les principes du classicisme ↑+ est ce que ce principe est contenu là + dans
ce texte et bien comment expliquer pourquoi il n'a répondu ↑ + qui est le personnage
dans cette périphrase ↑+ euh relevez une métaphore une comparaison ↑ + + +
maintenant le travail est plus efficace si l'on peut dire en tant que culture
en tant que méthode d'analyse surtout quand on travail le texte journalistique ↑ +
un article de presse

I dans votre propre méthode vous insistez sur l'oral ou l'écrit **?**

P dans ma propre méthode ↓ + euh ↑ + + ce n'est pas le fait d'insister ↑ +
mais ma méthode consiste à commencer par l'oral ↓

et l’évaluation c’est à l’oral ou à l’écrit **?**
euh il y a les deux ↓ + + ils ont + pour l’évaluation de ce qui est oral ils
ECOUTENT + un document sonore ↓ + ils **REGARDENT euh ↑ +**
une séquence filmique ↑ + ils ont un travail dessus ↓
I vous avez des supports audio-visuels ↑ +
P oui c’est dans le programme ↑
I et dans les documents sonores c’est des conversations **?**
P des conversations ↑ + des exposés euh ↑ + enregistrés qu’ils écoutent
I c’est important parce que parfois on manquait ça ↓
P non j’essaie de le faire par ce que ce qui m’a fait formateur ↑ +
c’est qu’un jour j’ai demandé ↑ + + à un formateur de m’aider ↑ +
j’ai senti que le travail que je faisais ↑ + + ne servait à rien n’aidait pas
mes élèves ↑ + + bien que je sois pas convaincu de ce que je faisais ↓ + +
voilà après plusieurs fois de travail ensemble ↑ + il a remarqué que j’avais
cette euh cette vocation d’enseigner ↑ + j’aimais enseigner puisque j’ai choisi
ce domaine je ne voulais pas en sortir j’ai laissé la médecine je me suis dit
ben je suis enseignant donc je vais être enseignant ↓ + et être enseignant c’est
pas entrer en classe ↑ + ouvrez cette page tournez cette page ↑ + + hein enseignant
comme il le faut ↑ + + là il a remarqué que j’avais cette vocation ↑ + que je
pouvais et que je voulais m’auto former et comme il y avait pas les moyens ici il m’a
aidé il m’a prêté des livres et puis qu’on on a commencé à parler de formation ↑ + +
et bien + il m’a dit « tu dois participer » ↓ + + j’avais commencé la formation
en 84 ↑ + j’ai eu ma licence en 82 ↑ + en 77 j’ai commencé à enseigner ↓
I la littérature **?**
P oui ↓
I parce qu’i y a la didactique et la littérature ↓
P il n’y avait pas la didactique ↓
I à votre avis ↑ + est-ce que les apprenants aiment le français **?**
est-ce qu’ils aiment le français ↓ + + tout modestement parfois ils me disent
c’est parce nous vous aimons ↓ + oui nous aimons le français ↑ + ou bien
j’ai commencé à aimer le français au moment où c’est vous vous êtes mon
enseignant ↓ + l’enseignant bien sûr ↑ + mais il y a certains qui aiment le
français mais qui sont découragé ↓ + soit par le programme par l’enseignant
par l’école par l’examen ↑ + à l’écrit ils n’ont pas la bonne note à l’examen ben
ils se sentent découragés on est poussé à les pousser ↓ + ça réussit parfois ça
ne réussit pas d’autres fois ↓
I et par rapport à vous
P il y a des gens qui ont cette passion de la langue française comme
langue prestigieuse ils aiment parler
I et la majorité ?
P la majorité ↑ + euh ça dépend aussi des classes euh + dans une classe scientifiques ↓ + +
où ils ou elles doivent travailler la mathématique la biologie etc. ↑ +
alors le français n’a pas cette place mais ↑ + ce n’est pas ↑ + + + euh cela
ne leur donnent pas les notes qu’elles cherchent ↓ + euh ↑ +
I c’est sur 20 le français **?**
P c’est sur 40 mais les autres ↑ + les math c’est sur 120 ↑ + 160 etc. ↓ +
travailler les mathématiques ça peut leur assurer les notes mais travailler déjà

le français euh ↑ + + +
être enseignant de français euh d'après votre expérience ↑ + +
I est une tâche pénible ou amusante**?**
P c'est **INTERRESANT** c'est pénible lorsqu'on est affronté à des apprenants qui ne veulent pas apprendre le français mais qui se sentent obligés de l'apprendre ↓ + + amusant ce n'est pas amusant ↓
I ce n'est pas amusant
P ce n'est pas du tout amusant ↓ + + ça demande des efforts de la part de l'enseignant de la part des élèves des efforts qui ne sont pas réussis + à la fin donc on est parfois découragé ↓
I déjà enseigner une langue étrangère c'est difficile ↓
P oui c'est difficile euh ↑ + + car en comparaison avec la mathématique par exemple euh ↑ + en math je commence par 1 je termine par 10 ↓ + mm **?** + + mais en français ↑ + je commence par 1 je passe au 2 je dois revenir au 1 ↑ + je commence par 3 je dois revenir au 1 et 2 ↓
I à votre avis il faut commencer avec les petites classes pour bien former les apprenants **?**
P oui c'est ce qui est préférable ↓ + mais pour moi + maintenant j'approche de la cinquante + oui + +
I oui mais à votre avis **?**
P oui oui il faut ↓ + il faut donner aux petites classes des enseignants compétents ↑ + des enseignants qui possèdent la langue et qui veulent enseigner qui sont motivés pour l'enseignement du français ↓
I l'enseignement est plus difficile dans les hautes classes **?**
P pour nous maintenant en classes secondaires oui c'est **TRES DIFFICILE** d'enseigner c'est décourageant ↓
I enfin ↑ + + qu'est ce que l'expérience professorale vous a le plus appris **?**
P la patience ↓ +
I la patience ↓ + + et ↑ + + qu'est ce qu'elle a changé en vous **?** + + si elle a changé ↑ + +
P qu'est-ce qu'elle a changé ↑ + + non je n'ai pas changé ↑ + mais je continue ↑ + mes relations avec les gens euh ↑ + ce principe dépend du caractère mon caractère n'a pas beaucoup changé ↑ + je suis toujours sociable ↑
I vous avez dit que ↑ + l'expérience vous a appris la patience ↓ + + vous n'étiez pas patient avant?
P non à à **GARDER** ↑ + cette faculté ↓ + mm **?** on ne peut pas toujours être patient ↑ + + pour la première fois que je pose une question et que je ne trouve pas de réponse et bien je dois changer ou (XXX) je dis cela veut dire ceci cela veut dire cela ↓ + + et bien je coupe court ↓ + + euh + parfois ben ↑ + + quand je suis énervé ↑ + + j'ai tendance à couper court mais tout de suite je me retiens mm je me dis bien ce n'est pas de leur faute ces élèves n'ont pas été formés comme il faut ↓ + + mais cette patience reflète pas seulement ici en classe mais à l'extérieur ↓ + toutefois je ne sens pas quelque chose que j'ai que j'ai eu comme changement c'est que c'est mon caractère aussi ↓ + + avec mon caractère j'ai tendance parfois à être patient à être raisonnable ↓ + + c'est cela qui m'a permis de continuer avec cette ↑ + + euh ces mêmes ↑ + + qualités + cette même performance ↑ + toujours je travaille de la même manière bien sûr avec le temps ce n'est plus 45 heures c'est 25 heures euh je me sens bien ↓

I avec les élèves qui ne préparent pas leurs devoirs ↑ + vous êtes patients avec eux **?**

P cela dépend ↓ + + dans les classes terminales humanité littéraire je ne peux pas admettre qu'elles viennent sans écrire leur devoir ↓

I faute de quoi ils ne font pas leur devoir ?

P en mathématique ils n'ont pas à rédiger ↓ + + pour la physique ils mémorisent une règle pour la citer ↑+ en français c'est un cas différent+ ils ont à rédiger à composer à écrire + de prendre soin de ce qu'elles écrivent comme ils ne sont pas entraînées ↑ + formées et puis les textes qu'ils ont dans leurs livres ne sont pas des textes faciles ↓ mm **?** + c'est difficile parfois pour nous lorsque j'ai enseigné la terminale scientifique ↑ + ils ont dans leurs livres des textes qui ont besoin de revoir les textes de la psychologie de la sociologie que moi-même j'ai besoin de comprendre ↓ + +

I et les familles des apprenants à la maison jouent-elles un rôle **?**

P les familles ah oui bien sûr ↓ + + + très peu de gens parlent le français ↓ + ce que l'apprenant reçoit dans cette classe il ne peut pas en profiter ↓ + + c'est pas suffisant à l'école ils écoutent du français mais je suis pas sûr que + + qu'ils assument ce qu'ils écoutent

I et que pensez-vous de la place de l'anglais **?**

P l'anglais fait ↑ + SUITE ↑ + aux facteurs qui font reculer le français ↓

ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE *C*
LE 24 AVRIL 2005

I pour commencer qu'est ce qui a favorisé votre penchant pour le français ? une voix ↑ + une lecture ↑ + un enseignant peut-être ?

P ce sont des enseignants ↑ + oui ↑ + + je crois surtout que ce sont mes enseignants de français qui qui m'ont poussée à apprendre et à amer à aimer le français ↓ + surtout dans les dans les classes euh primaire ↓ + + il y avait une sœur parisienne qui s'appelait sœur euh Marie-louise euh ↑ + elle n'est plus elle est morte aujourd'hui ↑ + + euh elle était BELLE ↑ + elle était DOUCE ↑ + et aussi elle avait une voix ↑ + **TRES** douce quand elle lisait je ne la quittais pas des yeux + + ce sont mes enseignants de français qui m'ont poussée à aimer et à apprendre le puis en complémentaire aussi et dans les classes secondaires aussi ce français vous voyez ↑ + je voudrais être comme eux euh ↑ + ils ont été comme un **IDEAL** pour moi + + il y avait deux profs ↓ +

I dans la même école ?

P oui dans à l'école officielle à Tyr ↓ +

I le contraire vous avez dit chez les sœurs non ?

P j'ai fait les classes primaires chez les sœurs ↑ + puis le brevet ensuite le secondaire et le bac première et deuxième partie ici à Tyr ↓ +

I donc c'était deux écoles ↓

P oui ↑ + deux écoles seulement ↑

I vous étiez la première en français ?

P oui première dans les classes complémentaires et les classes secondaires ↑ + oui

I donc vous avez dit que ce sont vos profs de français qui vous ont poussée à aimer le français donc vous les aimiez?

P oui ↑ vous voyez ↑ + + c'étaient frères et sœurs les deux enseignants de français aussi j'avais les meilleures notes aussi ↑ + ils nous ont poussés à travailler ↑ + à lire à faire des résumés ↑ + à chercher dans le dictionnaire et à soulever **LES BELLES PHRASES** vous voyez ? + oui quelles sont les phrases qui vous ont le plus ↑ + touchées ou bien aimées etc.vous voyez tout ça ↓

I et comment était la relation avec les profs ? donc vous les aimiez et eux ↑

P oui vous voyez et eux aussi ils nous aimaient ↑ + + il y avait cette relation de respect vous voyez ↑ + on les respectaient ↑ + et c'était aussi une relation de maître à disciple en même temps en même temps donc ils nous aimaient ↑ + ils nous aidaient et surtout c'étaient avant tout nos professeurs ↓ + +

I comment voyez-vous cette relation aujourd'hui enter les apprenants et les profs?

P c'est un peu difficile ↓

I avec vos apprenants en classe ?

P mes apprenantes euh ↑ + elles me respectent oui ↓+ mais c'est un peu difficile aujourd'hui d'enseigner parce que ↑ + euh comment ↑ + comment dire ↑ + + la mentalité a changé + ce n'est plus comme avant ↑ + c'est-à-dire les élèves préfèrent passer plus de temps à s'amuser en classe que d'apprendre ↓ + oui que d'apprendre ↓

I comment êtes-vous devenue enseignante de français ? quelles étaient vos attentes ?

P mes deux sœurs sont enseignantes ↓ + moi je voudrais faire autre chose ↓ + +

I comme quoi ?

P je ne sais pas faire un travail autre qu'enseigner surtout dans les classes complémentaires ↑ + je voulais préparer une licence en littérature française ↓ +

I vous savez à 16 ans à 17 ans euh on on a eu beaucoup d'**AMBITION** de faire

P plusieurs euh choses ↓ + mes deux sœurs à la maison et même mes parents m'ont m'ont poussée à enseigner vous voyez parce que ↑ + c'est un métier pour les filles (rire) c'est un métier respectable ↑ + oui oui euh regardez vos sœurs ↑ + elles ont les week-end à la fin ↑ + il y a les fêtes il y a les fêtes et tout ça ↑ +euh oui vous voyez et j'aime enseigner ↓ + j'aime enseigner ↓ +

I est-ce que vous avez suivi une formation pour l'enseignement ?

P non ↓ + +

I vous aviez une base ↓ +

P en français si vous voulez si vous voulez donc euh ↑ + j'ai commencé à enseigner euh pris la relève ↓ + + oui ↑ + en fait moi j'ai une licence en histoire et non pas en français ↓ + ↑ + l'enseignante l'enseignante a quitté l'école ↑ + comme il n y a personne vous voyez ↑ + j'ai mais ↑ + comme je parle un peu le euh français ↑ + j'écris bien vous voyez ? + + donc c'est comme ça ↓ +

I donc vous avez fait une autoformation ↓

P oui autoformation ↑ + je n'ai pas fait une licence ↑ + ou une spécialisation en en langue française ↓ + j'ai seulement suivi des sessions moi aussi je lis vous voyez je lis beaucoup en français ↓ +

I quelles étaient vos attentes avant de commencer l'enseignement ?

P tout ça est venu comme ça ↓ + je n'ai pas prévu d'enseigner ↓ + j'ai commencé à enseigner + ça vient avec le temps ↓ + vous voyez j'aime enseigner ↓ peut être j'ai une une vocation ↓ +

I vous avez aimé l'enseignement ?

P **OUI** j'ai aimé l'enseignement mais c'est c'est fatigant ↑ + et surtout vous voyez enseigner la la langue française ↑ + c'est pénible d'enseigner la langue ↑ + française ↓ + parce que pour pour euh mes élèves ↑ + ou bien je crois euh ↑ + non pas seulement pour mes élèves ↑ pour les apprenants en général ↑ + c'est un peu difficile d'apprendre le français parce que c'est une langue compliquée pour eux ↓ + ils trouvent que l'anglais est plus facile + avec la grammaire ↑ + les concordances des temps ↑ + la cohérence ↑ + la cohésion ↑ + l'argumentatif je sais pas et tout ça ↑ + c'est compliqué pour eux ↑ + vous voyez ? + et comme ils ne s'expriment pas facilement ↑ + ils n'arrivent vous voyez pas à à communiquer + parce qu'ils **NE LISENT PAS** + et ils n'entendent pas le français qu'à l'école ↑ + même les profs de maths +

I ils parlent en arabe ?

P non ↑ + ils parlent en français mais ils sont obligés parfois euh de de traduire en arabe pour que pour que les apprenants comprennent ↓ +

I qui est le plus important en classe de français ↑ + l'oral ou l'écrit à votre avis?

P il ne faut pas que l'oral porte sur l'écrit ou bien l'écrit porte sur euh l'oral + lorsque l'élève euh s'exprime oralement il va arriver à écrire ↓ + tout d'abord pour écrire ↑ + il faut s'exprimer oralement ↓

I il n'y a pas d'élèves qui savent écrire sans parler ?

P non non ↓ + celui qui s'exprime certainement il va écrire il va écrire ↓ +

I comment concevez-vous le rôle que joue la voix dans l'enseignement ?

P il ne faut pas que la voix soit ↑ + utiliser une hausse voix ↑ + parce que parfois les élèves euh ont **PEUR** ↑ + si l'enseignant passe tout le temps à crier à crier ↑ + euh l'apprenant va être bloqué + parfois on est obligé de crier euh au début je criais ↑ + au début il y a une trentaine d'années vous voyais je criais ↑ + vous voyez + et ça vient

avec le temps maintenant je suis plus calme ↑ + je ne crie plus comme avant et parfois pour attirer l'attention de mes élèves je me tais ↑ + j'arrête l'explication parfois pendant une minute ↑ + + ils sentent qu'il y a quelque chose euh ↑ +

I qui a changé ↓ +

P qui a changé ↓ +

I et la voix en général ? + la voix en général une chanson + un poème en français ?

P oui ↓ + je pense qu'il faut avoir aussi une une belle voix quand on parle ↑ + il faut savoir comment parler ↑ + comment prononcer ↑ + + parfois si si l'enseignant par exemple qui crie tout le temps comment les élèves suivent ou ou écoutent ce qu'il dit ↓ +

comment voyez-vous l'interaction verbale avec les apprenants cette année ?

comme chaque année ↑ + comme chaque année euh ↑ + on pousse les apprenants à participer ↑ + peut être parce que euh ↑ + +

I ils n'ont pas l'initiative ?

P il y a des élèves qui posent des questions ↑ + mais ils ils ont honte de de commettre des fautes + c'est pour cela ils préfèrent euh ne pas parler ↓ + donc **MOI** je leur dis euh de parler + de parler en français même si ↑ + ce qu'ils disent n'est pas juste vous voyez vous faites des fautes ↑ vous voyez on pourra corriger et comme ça ils pourront profiter de leur fautes et de ces corrections ↓ +

I quand est-ce que l'interaction verbale réussit à votre avis ?

P par exemple si la leçon est préparée d'avance à la maison ↑ + parce qu'ils cherchent les mots difficiles dans le dictionnaire ↑ + ils ont une une **IDEE** vous voyez du texte ↑ + et ils arrivent à communiquer ↓ +

I si ce n'est pas préparé ? +

P c'est un peu difficile ↓ + ils ne communiquent pas par phrases vous voyez mais par mots ↓ +

I pourquoi à votre avis ?

P ils n'ont pas le le vocabulaire ↑ + ils ne lisent pas et puis l'apprentissage du français doit commencer dès les classes élémentaires ↑ + et primaire aussi ↓ + il faut que l'élève apprenne à s'exprimer à parler en français à + à savoir ↑ + à nommer ↑ + à citer tout ce qui euh + vous voyez

I c'est-à-dire comme s'il apprend l'arabe ↓ +

P oui ↓ + et la lecture manquait à nos élèves à nos élèves ↓ + ils ne lisent pas + et quand ils ne lisent pas + quand ils n'entendent le français qu'à l'école + comment voulez-vous qu'ils apprennent ? + (ZZ) même le bonjour ↓ + + le bonjour ↑ + euh l'élève l'entend seulement à l'école ↓ +

I comment pourrez-vous connaître si les apprenants comprennent ou non ce que vous dites ?

P en les regardant ↓ +

I ah a travers les yeux ↓ +

P oui vous voyez ? + ça se voit s'ils ne comprennent pas ↓ +

I et quand les apprenants interviennent oralement en classe ↑ + ils le font le plus pour poser des questions ou bien pour répondre à une question ?

P euh **NON** + c'est étrange ↓ c'est étrange ↓ vous voyez ? + la minorité vous voyez ↑ pose pose euh + je viens de remarquer qu'elles ne posent pas de question ↓ + et moi aussi j'explique beaucoup ↓ + j'utilise le français facile ↓ +

I qui est très proche aux élèves bon + quelle méthode adoptez-vous dans l'enseignement du français avez-vous une méthode spécifique ?

P il n y a pas de méthodes ↓ + vous voyez ? + (ZZ) on ne peut pas suivre une méthode bien précise + il faut tout essayer vous voyez surtout en français pour que l'apprenant arrive à comprendre ↓ + on essaie tout les questions réponses ↑ + toutes sortes de méthodes + la méthode qui réussit si vous voulez c'est ↑ + il faut que l'apprenant participe ↑ + vous voyez il ne faut pas seulement que l'enseignant parle lui seul et que l'élève écoute ↓ +

I est-ce que c'est toujours faisable en français ?

P oui pourquoi pas ? + vous voyez + on essaie on essaie (ZZ) même s'il répond avec un mot ↑+ ou avec une petite phrase ↑ + euh avec les questions à choix multiples ↑ + qu'on qu'on leur donne ↑ + les trous ↑ + surtout quand ils écoutent la bande sonore ↑ + vous voyez quand elles écoutent la bande sonore ↑ + et quand on pose aussi des questions il y a des élèves qui +

I qui participent

P qui participent oui ↑ +

I séparez-vous la grammaire de la lecture ou bien ↑ +

P selon la nouvelle méthode c'est un tout ↓ + aujourd'hui il y a la grammaire ce qu'on appelle la grammaire textuelle avec le texte ↓ +
c'est intégré dans le texte ↓ +
oui et surtout EB9 oui je crois en EB9 selon l'épreuve officielle ↑ + il n' y a plus ↑ + la grammaire comme comme avant ↓ + voilà souligner le pronom personnel ou bien phrases euh de l'actif au passif vous voyez cela a a **CHANGE** ↓ + vous voyez ? + on explique ↓ + + vous voyez + oui on a un livre de grammaire ↓ + on a on a un livre de grammaire à part ↓ + ce qu'il faut faire ce n'est pas euh donner euh le français selon le thème ↓ + parce que si vous prenez le livre de français par exemple il y a des thèmes ↓ + et dans ces thèmes par exemple il y a euh il y a le type descriptif ↑ + il y a le type argumentatif ↑ + et nous ↑ + ce qu'on doit faire c'est de ↑ + prendre ↑ + d'expliquer tout le temps suivant le type ↓ + par exemple on a le type aujourd'hui on va donner à l'élève euh le type descriptif ↓ + on doit chercher dans **TOUT** le livre ↓ + comment on doit répartir le livre on doit chercher par exemple quels sont les textes descriptifs ↓ + chercher aussi dans la dans la grammaire ↑ + + le passé simple ↑ +l'imparfait ↑ + l'adjectif qualificatif et tout ça vous voyez ? + c'est comme ça qu'on doit procéder ↑ + + vous voyez pour le texte informatif vous voyez ? + c'est **COMME ÇA QU'ON DOIT PROCEDER** ↓ + mais les enseignants ne font pas ↓ + ils suivent par exemple ↑ + une leçon de lecture ↑ + après on passe à la grammaire ↓ + 1 2 3 4 ↓ +

I vous insistez le plus sur l'oral ou l'écrit dans votre méthode ?

P je DOIS insister sur les deux parce que on a la bande sonore ↓ + on doit travailler la bande sonore ↓ + il faut que l'élève comprend pardon comprenne + ↑ et il faut aussi qu'il s'exprime parce qu'on a la compréhension orale et on a aussi l'expression orale + (ZZ) on doit travailler l'écrit et l'oral ↓ +

I ils écoutent l'oral ↑ + mais est-ce qu'ils parlent ?

P non ils passent ils passent pour faire des jeux de rôle ↓ + mais euh ↑ + + ce n'est pas bien ↓ + pour nous l'essentiel c'est qu'ils s'expriment ↓+ ils commettent des fautes ça va mais ↑ + l'essentiel c'est qu'ils s'expriment ↓ + +

I est-ce que les apprenants aiment le français à votre avis ?

P oui ↓ + ils aiment le français ↓ + + moi je vois que mes élèves euh m'écoutent

attentivement ↓ + ils font attention ↑ + ils aiment euh ils aiment ce que je dis ↑ + ce que j'explique vous voyez ? + les thèmes que je donne ↑ + ils sont intéressés ils sont intéressés mais le problème pour eux c'est de ne pas arriver à s'exprimer ↓ + à parler et à communiquer ↓ + +

I être enseignant de français d'après votre expérience est une tâche pénible ou amusante ?

P c'est une tâche pénible ↓ + c'est une tâche très ↑ + très pénible ↓ + et fatigante ↓ + ce n'est pas le français qui est pénible mais c'est enseigner le français qui est pénible ↓ +

I pourquoi ?

P c'est pénible d'enseigner le français à des élèves qui ne connaissaient pas le vocabulaire ou le bagage ↓ +

I qu'est ce que l'expérience professorale vous a le plus appris ? + qu'est-ce qu'elle a

P changé en vous ?

après une une une trentaine euh d'années ↑ + après avoir enseigné trente ans euh j'ai changé ↑ + vous voyez il y a eu un changement euh radical +

I a quel niveau ?

P au niveau personnel vous voyez ↑+ je ne crie plus comme euh avant ↓ + aujourd'hui au lieu de crier ↑ + je regarde seulement ↓ + + vous voyez ? + j'arrête l'explication ↓ + + je suis plus plus calme ↓ + vous voyez la façon d'enseigner je crois aussi euh le français + ce n'est plus la méthode traditionnelle + ce n'est plus la méthode traditionnelle ↑ + je lis + j'explique et les élèves euh écoutent euh ↑ + (XXXXXX) cela aussi a changé ↓ + euh il faut que euh l'apprenant est devenu aujourd'hui c'est lui le centre d'intérêt ↓ + tout doit tourner autour de lui ↓ + et aussi il doit il doit participer il doit parler ↑ + il doit travailler ↑+ il doit être actif euh en classe ↑ + parce que c'est lui le centre ↑ + parce que c'est lui qui doit apprendre ↓ + moi je sais ce que je donne mais lui il ne sait pas ↓ + c'est pour cela qu'il doit il doit participer ↑ + il doit donner son avis ↑ + il doit parler ↑ + il doit s'exprimer ↓ +

I est-ce que c'est faisable ?

P avec la nouvelle méthode vous voyez je crois que c'est difficile parce que avec la nouvelle méthode qu'on donne il y a la compréhension orale ↑ + il y a l'expression orale ↑ + il y a la communication euh écrite aussi vous voyez ? + il y a la production euh écrite ↑ + parfois quand je fais passer la bande sonore ↑ + la cassette ↑ + ils ont l'habitude de m'entendre moi seulement parler le français ↓ + ils trouvent de difficultés à entendre les autres parler surtout la cassette dans la cassette on parle rapidement et moi ↑ + pour qu'ils puissent comprendre ce que je dis ↑ + je vais plus lentement ↓ + vous voyez je vais plus lentement ↓ + j'obtiens les réponses ↑ + je tire parfois la réponse **MOT** euh par mot pour former une phrase euh correcte ↓ + c'est difficile ↓ +

I oui c'est difficile ↓ +

ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT *E*
Le 2 juin 2005

I qu'est-ce qui a favorisé votre penchant pour le français ? une voix ↑ + une chanson ↑ + une lecture ↑ + un enseignant

P bon ↓ + il il s'agit plutôt d'une ↑ + + + pas d'une expérience personnelle mais quelque chose de vraiment ↑ + vraiment (XXX) + + et exceptionnelle donc euh moi je vivais dans une ↑ + dans une région où le français n'est pas n'est pas favorisé (XXX) ↓ + + personnellement j'ai eu une mauvaise expérience disons ↑ + surtout en complémentaire ↓ + + j'avais j'avais ↑ + je m'excuse je m'excuse pour le ↑ + pour le mot ↑ + de mauvais de mauvais prof ↑ + j'avais pas de bonne relation avec le prof de français pendant ↑ + trois trois années en complémentaire ↓ + et c'est là que j'ai que j'ai mis le français dans ma tête ↓ + + c'était un défi pour moi je voulais maîtriser la matière ↓ + +

I pouvez-vous donner un petit aperçu sur votre biographie scolaire dans quelle école étiez-vous ?

P j'ai fait toutes mes études à l'école publique officielle au Liban donc oui ↑ + + l'ambiance qui régnait et qui règne toujours dans dans les écoles publiques ↑ + + concernant le niveau en français vraiment + il n'est pas bon ↓ +

comment vous avez fait pour améliorer votre niveau de français ?

euh bon j'étais j'étais sous la moyenne + + j'avais un un défi j'étais convaincu que que je vais je vais vraiment faire des efforts supplémentaires (XXX) c'était c'était un travail personnel ↓ +

donc vous n'aviez pas de bonne relation avec le prof de françaiss au complémentaire non + non ↓

I comment êtes vous devenu prof de français ?

P bon académiquement parlant j'ai fait ma classe de seconde + (XXX) puis j'ai ↑ + + j'étais ↑ + à l'Ecole Normale ↑ + + donc j'ai présenté les examens d'entrée ↑ + j'ai réussi + + et puis et puis c'était ma note de français qui m'a qui m'a orienté un peu vers la spécialisation ↓ + (XXX) j'avais la note convenable en langue française qui m'a permis de me spécialiser dans le français à l'Ecole Normale ↓ +

c'était une bonne formation à l'Ecole Normale ?

OUI ↑ + oui ↑ + il y avait pas mal de méthodes pratiques à L'Ecole Normale ↑ + + dans la troisième année il y avait le côté pratique ↑ + l'observation de classe ↑ + et parfois on donnait des leçons ↓ +

avant d'enseigner vous aviez une idée de ce que c'est un enseignement ↑ + être enseignant ?

oui l'enseignement ↑ + l'enseignement je n' y ai pas pensé dans mon enfance mais pour travailler euh ↑ + mais en fait j'avais j'avais c'est quelque chose de positif concernant le métier ↓ +

I et concernant la manière de procéder avec les apprenants ?

P ecoutez dans toute formation il y a quelque chose d'initiation ↑ + des directives ↑ + des recommandations ↑ + des propositions qui forment en fin de compte l'être humain qui se forge vraiment de méthodes vraiment euh sa façon d'aborder les gens (XXX) qu'il appliquera plus tard ↓ ++ et puis le statut du français lui-même dans les écoles surtout dans les écoles publique euh ça demande beaucoup plus d'effort personnel ↓ +

I qui est plus important à votre avis l'oral ou l'écrit en classe ? quel rôle joue l'oral dans l'apprentissage du français **?**

P ce n'est pas spécifique au français mais l'apprentissage de n'importe quelle quelle langue **EXIGE** le recours à l'oral ↓ + + disons la naissance des langues ↑ + ça a commencé par l'oral ↑ + et non par l'écrit ↓ + c'est là qu'on qu'on a codifié euh les signes oraux les sons ont des codes écrits ↓ + il est très même l'écrit ↑ + c'est l'écrit oralisé intérieurement + mais normalement pour savoir écrire une chose ↑ + on doit on doit l'ora ↑ + l'oraliser même alors lorsque j'écris ↑ + je ↑ + je réfléchis à ce que j'écris + je réfléchis euh oralement ↓ + Il n'y a pas d'apprentissage sans l'oral ↓+ + donc ↑ + tout tout doit passer al par l'or c'est notre point de de départ ↓ + +

I et en classe son rôle?

P justement justement que ↑ + aborder les apprenants ↑ + on ne peut pas les aborder par l'écrit tout d'abord hein donc c'est une entrée orale ↓ + + même quand on entre en classe il y a d'abord l'oral ↓ + + parce que parce que avec l'écrit il n y a pas ↑ + cette communication la vraie communication c'est la communication orale ↓ + +

I comment concevez-vous le rôle que joue la voix dans l'enseignement de la langue française ? Est-elle un support ou un obstacle ?

P (rire) regardez je viens de parler de mon prof au complémentaire ↑ + + et justement ↑ + euh ↑ + la voix de mon prof au complémentaire était une voix qui me faisait horreur vraiment c'était c'était une voix tellement tellement **AGRESSIVE** je je la voyais donc euh ↑ + + il y a son comportement en lui mais il y a aussi ↑ + + je ne sais pas ↑ + le premier contact euh ↑ + ça marchait vraiment mal + ça m'a inspiré cette idée d'agressivité dans la voix ↑ + une voix que je n'arrivais pas à supporter donc cela m'a fait penser vraiment à ↑ + + à la façon dont on doit aborder les gens la voix autrement c'est quelque chose qui compte ↓ + + euh ↑ + il n y a pas question de la beauté ↑ + + mais je dis que c'est une qualité ↑ + qualité ↑ + qui fait ↑ + qui fait rentrer la voix ↑ + directement au cœur ou provoque un ↑ + un refus total ↑ + un obstacle qu'on pourra qu'on pourra pas ↑ + + surmonter ↓ +

I est-ce que **vous travaillez votre voix** et comment ?

P oui bien sûr parce que ↑ + la voix c'est un outil donc comme tout outil ↓ + + parfois si tu tu baisses ta voix un peu ↑ + euh voilà ↑ + voilà ↑ + ça me rappelle aussi un prof de chimie + + qui avait une voix **TELLEMENT BASSE** + tellement basse qu'on qu'on doit faire un **GRAND** effort ↑ + un grand effort ↑ + pour saisir ce qu'il disait ↓ + la classe ↑ + la classe s'était ↑ + s'était dans un silence complet où le moindre bruit pouvait se remarquer ↓ + oui je travaille moi ↑ + + bien sûr ↑ + on est parfois obligé de changer de ton ↑ + de changer ↑ + changer de débit même ↑ + c'est pas quelque chose qui suit des règles mais ↑ + mais c'est la circonstance qui exige parfois ↑ + + tout d'abord c'est pour casser la monotonie ↑ + parce que c'est la monotonie qui est épouvantable pour les élèves + une voix monotone ↑ + ça fait rêver ↑ + + ça fait penser à autre chose ↑ + oui si l'on change de voix avec toutes les qualités donc de la voix oui c'est ↑ + ça peut capter ↑ + capter l'attention des élèves ↓ +

I et sur le niveau de la communication d'un message quelconque ?

P bien sûr ↑ + parce que disons ↑ + l'expression ↑ + + c'est découper un mot ↓ +

+ mais pas à la façon bête de quelques ↑ + + excusez-moi de le dire ↑ + collègues qui pensent que si je commence à découper un mot ↑ + et voilà que les élèves continuent le mot ↓ + les profs parfois comprennent que les élèves ont compris mais en fait on peut rappeler un mot et on le complétait + non pour moi c'est pour insister qu'on est obligé à changer ↓ + en comparant avec l'écrit ↑ + c'est lorsque ↑ + comme on écrit en caractère gras par exemple ↓ + c'est pour ressortir ↑ + un mot ↑ + une expression ↑ + idée ↓ + +

I par rapport à l'interaction verbale avec les apprenants ↑ + comment vous la voyez cette année ?

P bon écoutez ça dépend des classes ↓ + parce que je ne peux pas parler de toutes mes classes de la même façon ↓ + + j'ai une classe ↑ + moi je suis + je suis + bon le même homme mais j'ai pas ↑ + j'ai pas vraiment ↓

I vous procédez différemment ↓

P oui oui les mêmes comme s'il s'agissait d'une autre personne ↓ + avec l'une des classes ↑ + je me sens vraiment vraiment beaucoup plus à l'aise euh ↑ + + dans dans l'interaction ↑ + + ↓ (XXX) l'autre classe vous allez voir c'est c'est ↑ + + une ambiance tout à fait ↑ + pas tout à fait mais une classe différente quoi parce que le français lui-même pour pour l'autre classe n'est pas n'est pas + intéressant + pour elles ↓ + + elles sont vraiment vraiment faibles il y a des notions euh ça me gêne ↓

I comment vous procédez avec l'autre classe ?

P bon écoutez moi ↑ + même même si sachant que je suis dans une classe de seconde mais je travaille parfois comme si j'étais dans une classe ↑ +

I du complémentaire ↓ +

P même même du primaire même du primaire parce qu'il y a il y a des des notions de langue qui ne sont pas du tout assimilées ↓ + en classe de seconde il est supposé que l'apprenant ait déjà un certain niveau donc euh ↑ + + + dans cette classe donc entre guillemets faible je suis obligé de procéder par exemple comment dire ↑ + au niveau des explications je fais des explications linéaires ↑ + parce que si si ça je l'ai déjà essayé avec cette classe en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils ne comprennent pas ↑ + il y en a qui m'ont dit à part les articles franchement les articles et les prépositions tout est nouveau pour moi ↓ +

I et vous avez dit que vous êtes gêné dans cette classe est-ce que vous vous énervez parfois si un apprenant ne sait pas des notions supposées acquises **?**

P non ↓ + non ↓ + non ↓ regardez ↑ + si si je procède autrement dans dans cette classe ↑ + **MEME** si je me trouve intérieurement gêné ↑ + euh je tiens ou j'espère de tenir vraiment le contrôle dans mes relations parce que je sais bien que si les étudiantes dans cette classe n'ont pas le niveau d'une autre classe je sais bien que c'est pas toujours le cas euh donc je me sens pas tout à fait à l'aise non je me sens gêné ↓ + + on on est obligé de le faire parce que'en fin de compte ↑ + considérer une classe comme faible pour moi pour moi ça ne va pas dire ne pas travailler disons les objectifs de la classe ou les compétences exigées par le programme ↑ + **MAIS** ↑ + faire le travail autrement par exemple dans la classe bonne + qui a un niveau plus élevé ↑ + + j'arrive à faire beaucoup plus d'activités ↓ + + avec la classe la moins bonne je dirais le temps non je ne le compte pas

comme dans la première ↑ + + c'est-à-dire je leur donne le temps nécessaire à l'accomplissement du travail parce que si je limite le temps de l'activité l'activité ne va pas être euh finie ↓

I comment connaissez-vous si les apprenants comprennent ou non ce que vous dites **?**

P je regarde tout d'abord cette cette réaction ↑ + du regard ↓ + c'est un premier indice qui nous dit beaucoup de chose nous les profs hein + vous vous l'avez pratiqué aussi + donc il y a des regards qui sont qui sont avides de de + savoir un peu plus d'autres qui disent clairement honnêtement qu'on n'a pas compris et c'est pas le seul indice ↑ + + bien sûr si j'ai remarqué que l'une de mes étudiante n'a pas compris je vais-je vais reprendre l'activité je vais poser des questions si d'autres n'ont pas compris ↑ + généralement généralement il y a des vérifiations systématiques ce n'est pas suffisant parce que généralement généralement quelque soit ce que vous avez expliqué ↑ + vous avez compris oui mais ce oui (rire) ne dit pas beaucoup de chose ↓ + n'est pas crédible (rire) ↓ +

I les interventions des apprenants sont en arabe ou bien en français ?

P écoutez ↑ + ça ça dépend du prof ↓ + parce que ↑ + + euh l'utilisation du français ou de l'arabe c'est une question d'habitude ↓ + si on a habitué les élèves à s'exprimer en français donc euh ils vont essayer ils vont s'efforcer de le faire ↓ + + mais il y a des fois des **EMPECHEMENTS** vraiment dus au niveau de langue qui empêchent les apprenants de s'exprimer ↓ + moi dans le cas où je vois que la langue elle-même représente un obstacle devant l'expression de l'idée + donc dans ce cas ça fait disons à la dernière minute la dernière cartouche ↓ + si c'est l'expression d'une idée ou d'un point de vue je permet ou j'admet l'expression en arabe à condition que l'objectif ne soit pas linguistique ↓ +

I et vous + quand et-ce que vous employez l'arabe vous-même ?

P disons disons ↑ + + + rarement rarement mais mais ↑ + il y a des cas où je me sens obligé de vraiment recourir à l'arabe si je vois que l'idée ça passe pas ↑ + donc euh je le dis en arabe ↓ +

I être enseignant de français est une tâche pénible ou amusante ?

P c'est c'est les deux à la fois amusante ↑ + amusante oui mais dans le sens de satisfaisante parce que c'est cette satisfaction qui rend notre métier beau en quelque sorte ↑ + mais cette satisfaction ne peut jamais venir qu'après ↑ + qu'après un travail ↑ + + un effort qui mérite vraiment d'être nommé ou qualifié de pénible oui notre métier il est il est difficile ↓ +

I c'est pareil au début du métier ?

P non non ↓ + au début + non non ↓ parce que ↑ + au début il y a surtout le rêve qui domine euh ↑ + on vit on vit dans le rêve de voir après des miracles dans notre métier vraiment des miracles dans notre expérience + après une longue expérience on devient plus réaliste ↓ + on a toujours le rêve mais on finit par s'adapter un peu avec le niveau on ne prétend pas faire des miracles mais on essaie toujours de faire quelque chose de valable ↓ + +

I qu'est-ce que l'expérience professorale vous a le plus appris ↑ + + qu'a-t-elle

P changé en vous ?

bon plutôt comment comment elle m'a changé ↓ + parce que avec le métier vraiment ↑ + il faut qu'on change ↑ + il y a beaucoup de de de qualités quoi ↑ +

qu’il faut vraiment changer parce que si moi en tant que personne indépendante et indépendamment de la société du du contexte social ↓ + je suis libre d’avoir les qualités que je veux ↓+ mais avec des élèves dans des classes je suis **OBLIGE** de m’adapter ↓

I c'est-à-dire malgré vous ?

P non non on se sent on se sent comment dire involontairement involontairement changé vers ce qui convient à notre métier à notre métier + bien sûr ↓ + parce que si on change c’est vers le bien vers le bien personnel ↓ + donc euh le mien d’un côté et vers le bien des élèves ↓ +

I entre les classes qu’est- ce qui change en vous exactement vos comportements vos attitudes votre caractère ?

P bon écoutez ↑ + si l’on change de comportements cela ne veut pas dire qu’on change euh de caractère quoi c’est à dire moi ↑ + + moi ↑ + + j’étais vraiment euh nerveux peut être euh aujourd’hui je le suis pas je sais pas surtout en classe ↓ + mais oui on apprend ↑ + on apprend à être patient ↓ + aujourd’hui ↑ + aujourd’hui ↑ + je peux dire que je peux **MIEUX** comprendre les autres parce que parce que avant avant je comprenais qui je voulais ↓ + mes amis mon entourage familial quoi mais avec l’expérience non j’ai appris vraiment à comprendre surtout mes élèves mes collègues euh chacun a son tempérament ↓ + c’est une habitude donc euh je m’adapte ↓ + +

ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE *P*
Le 7 mai 2005

I qu'est-ce qui a favorisé votre penchant pour le français ? + un enseignant ↑ + une chanson ↑ + une lecture ↑ + une voix peut être ? + +

P donc commençant par la voix ↓ + la voix d'une chanson euh ↑ + j'admire les anciennes chansons françaises ↑ + les lectures ↑ + j'ai fait plusieurs ↑ + beaucoup de lectures dans ma vie ↑ + depuis mon enfance je lisais ↓ + aujourd'hui aussi je lis ↑ + je continue donc ↑ + ce talent existe depuis longtemps ↑ + je lis beaucoup euh ↑ + je me souviens donc d'un seul enseignant qui a favorisé mon penchant pour le français ↓ + c'était une enseignante **BELGE** qui m'a enseigné cette langue en classe de brevet ↑ + et ça a joué un rôle dans le **CHOIX** que j'ai fait pour cette langue ↓ + +

I pourriez-vous nous donner un petit aperçu sur votre biographie scolaire ? + dans quelle école étiez-vous ? + quel était votre niveau ? + +

P donc en ce qui concerne les deux premiers cycles ↑ + le cycle élémentaire et le cycle complémentaire je les ai passés donc dans une école privée ou dans plusieurs écoles privées ↑ + + j'ai changé d'école à cause de de la situation politique qui régnait au Liban à cause des circonstances voilà que nous avons vécues surtout au Sud du Liban ↓ + + en ce qui concerne les niveaux secondaires je les ai passés donc dans des Lycées officiels ↓ + bien en ce qui concerne aussi ↑ + + ou voilà ↑ + mes relations avec les professeurs ↑ + il s'agissait donc de relations sérieuses qui se basaient sur le **RESPECT** réciproque euh voilà ↓ + +

I et votre niveau était bien en français ?

P oui ↑ + j'ai été classée première en français ↓ +

I dans toutes les langues et matières ?

P euh dans toutes les classes euh mais généralement j'ai été classée première dans ma classe ↓ + dans les classes que j'ai faites ↑ + j'ai été classée première (ZZ) pour la langue française (rire) il y a pour moi une admiration particulière pour le français ↓ + je ne sais pas pourquoi ↓ + pour la la civilisation française ↑ + pour le peuple français ↓ + +

I c'est-à-dire vous avez aimé le français ↑ +

P depuis mon enfance je l'ai aimé ↑ + même j'ai fait des efforts personnels ↑ + + euh j'ai beaucoup travaillé sur moi-même avant d'arriver ↓ + +

I comment êtes-vous devenue enseignante de français ? + quezlles étaient vos attentes ? + +

P après le cycle secondaire euh je suis passée à l'université libanaise ↓ + j'ai fait quatre ans de l'étude de la littérature française ↓ +

I et qu'est ce qu'ils vous donnent là-bas ?

P donc on étudiait donc des matières françaises ↑ + on étudiait la civilisation française ↑ + le commentaire ↑ + la stylistique ↑ + la linguistique ↓ + + euh en première année on a fait l'étude de quatre matières arabes et puis à partir de le la deuxième année ↑ + on spécialise seulement en français toutes les matières sont en langue française ↓ + +

I et la grammaire ?

P non on étudiait la grammaire comme une partie ↓ + euh la grammaire faisait partie de la linguistique ↓ +

I et après les études universitaires ?

P après les études universitaires ↑ + je suis passée à l'enseignement ↓ + + j'ai commencé premièrement comme contractuelle dans des lycées officiels puis après ↑ + après donc 10 ans d'enseignement comme contractuelle ↑ + on a subi un examen ↑ + euh donc après avoir réussi mon examen donc j'ai suivi donc une année d'étude à la faculté de pédagogie ↓ + j'ai suivi donc une année d'étude à la faculté de pédagogie ↑ + voilà on a suivi une session de formation ↓ + voilà ↑ + pour enseigner la langue et la littérature aux lycées officiels au Liban +

I et la langue ?

P non ça dépend de la nouvelle méthodologie ↓ + on enseignait la littérature ↑ + aujourd'hui ↑ + dans la **NOUVELLE** méthodologie ↑ + on enseigne la langue ↓ + la langue à partir de la littérature ↓ + +

I quelles étaient vos attentes avant de commencer l'enseignement ?

P je m'attendais à une génération plus sérieuse ↑ + une génération **PLUS** sérieuse ↑ + une génération qui nous ressemble j'ai été choquée donc par la nouvelle génération ↓ + +

I comment c'est-à-dire ? +

P une génération qui ne veut pas travailler ↑ + une génération qui ne lis pas ↑ + qui n'a pas de culture ↑ + euh qui n'a pas donc de connaissance ↑ + qui ne voit pas plus que son nez euh + qui ne veut pas travailler qui veut que tout soit prêt ↓ + voilà qui ne fait pas d'effort comme nous ↓ +

I quelles classes avez-vous pris au début ? +

P au début de ma carrière ↑ + euh avant donc d'avoir ma licence en littérature française + j'ai enseigné plusieurs ans dans des classes complémentaires puis après avoir eu ma licence en 1986 jusqu'aujourd'hui j'enseigne les classes secondaires ↓ +

I qui est le plus important à votre avis l'oral ou l'écrit en classe ? Quel rôle joue l'oral dans l'apprentissage du français ?

P les deux ont la même valeur et la même importance ↓ + il faut savoir bien s'exprimer en français et il faut savoir aussi bien écrire en français ↓ + c'est pourquoi il faut travailler sur l'oral et l'écrit à la fois ↓ +

I et vous ↑ + vous travaillez sur les deux ? + +

P je travaille sur les deux ↓ + + et je remarque qu'il y a des élèves qui aiment travailler à l'oral et en même dans les explications ils s'expriment très bien ↓ + mais ils ne veulent pas travailler à l'écrit ↓ + dans leur composition ils ne travaillent pas très bien ↓ + je remarque qu'ils préfèrent s'exprimer librement devant le prof mais à l'écrit ↑ + ils ne veulent pas travailler ↓ + à la maison ils ne font pas d'effort ↓ + donc on remarque qu'il y a une certaine distance entre leur travail à l'oral ou un écart entre leur travail à l'oral et leur travail à l'écrit ↓ + une grande différence entre les deux ↓ + +

I la majorité de la classe s'exprime bien en français en classe ?

P c'est presque le tiers de la classe ↓ + le tiers de la classe s'exprime bien en français ↑ + un autre tiers s'exprime mal on essaie de l'aider ou de lui corriger les fautes pour pouvoir démarrer ↑ + le tiers restant s'exprime en arabe mais on l'encourage toujours ↑ + on l'aide ↑ + ça dépend aussi de leur niveau scolaire ↑ + ça dépend des écoles d'où les apprenants viennent voilà ↓ +

I quelle méthode utilisez vous pour l'oral ? + +

P premièrement ↑ + les élèves font une lecture silencieuse du texte ↑ + après avoir fait la lecture ↑ + je commence à leur poser des questions sur ce qu'ils ont compris

↑ + sur le thème sur la thèse sur les champs lexicaux ↑ + sur les temps verbaux ↑ + sur les personnages ↑ + voilà ↓ + je leur présente l'occasion pour qu'ils s'expriment très bien ↑ + donc pour qu'ils parlent de leurs idées↓ + voilà ↓ +

I et ça réussit ?

P généralement ↑ + ça réussit ↓ + je trouve que la classe est enthousiaste ↑ + la majorité veut travailler ↑ + chacun selon ses capacités ↓ +

I vous faites passer parfois des chansons en classes ? +

P c'est rare ↓ + c'est rare ↑ + parce qu'on a un très grand nombre d'apprenants en classe ↓ + il y a des élèves qui commencent à faire du bruit ↑ + qui exploite la période pour faire du bruit ↓ + donc la maîtrise de la classe devient à ce moment là une tâche difficile ↑ + c'est pour ça que je préfère leur adresser la parole directement en les contrôlant ↑ + en contrôlant leurs gestes en essayant donc voilà de favoriser d'utiliser l'expression orale ↓ + +

I comment concevez-vous le rôle que joue la voix dans l'enseignement de la langue française ?

P la voix premièrement est très importante ↑ + c'est un facteur primordial dans l'enseignement la langue française ↓ + euh + il y a des professeurs qui jouissent d'une voix sonore ↑ + d'une voix forte d'une voix qui capte l'attention des apprenants ↑ + d'autres qui jouissent d'une voix faible mal entendue + donc elle joue un rôle dans l'apprentissage de la langue + il faut toujours que la voix soit sonore soit haute pour attirer les apprenants ↓ + +

I et vous ↑ + vous travaillez votre voix ?

P généralement j'ai une voix forte entendue parfois par tout le monde en classe ↓ + + euh avec le temps ↑ + elle est devenue enrhumée ↑ + elle a changé de ton je ne sais pas pourquoi ↓ +

I comment voyez-vous l'interaction verbale avec les apprenants cette année ? +

P étant enseignante ↑ + je suis toujours de bonne humeur avec les apprenants ↑ + et j'essaie + toujours de l'être ↓ + j'aime mes élèves ↑ + j'essaie de les comprendre ↑ + de comprendre leurs euh ↑ + problèmes ↑ + leurs souffrances ↑ + pour que nous soyons tous une famille qui pense de la même façon ↑ + qui réagit pour le leur présente ↑ + l'occasion de s'exprimer librement ↑ + de s'épancher ↑ + de bien de la classe ↓ + je les aide donc je dire leurs problèmes même devant les autres élèves parce qu'on est là tous pour s'entraider ↓ +

I et ils s'expriment en français ?

P généralement ils s'expriment en français ↓ +

vous leur posez des questions qui touchent leurs problèmes euh ↑ + +

j'ai l'habitude toujours de ↑ + oui ↑ + donc qui touchent même le côté familial ↑ + le côté affectif + c'est toujours en langue française qu'on parle en classe ↓ +

I à votre avis le fait de leur parler de leur famille ↑ + de l'affection etc. les

P encourage à s'exprimer en français ?

oui ↓ + parce que l'enseignant doit pousser les élèves à aimer la matière qu'il enseigne ↓ + il doit les enthousiasmer pour qu'ils aiment la matière qu'il enseigne ↓ + +

I comment connaissez-vous si les apprenants comprennent ou non ce que vous dites ? +

P toujours je leur pose des questions sur ce qu'on a vu hier et ce qu'on voit maintenant ↓ + + je redis la chose plusieurs fois ↑ + je leur demande de la redire pour que la plupart ou la majorité ↑ + soit avec moi + pour (XXX) je considère que le programme de la langue française forme un tout cohérent ↑ + je peux pas

interrompre cette semaine pour passer à un autre programme la semaine prochaine ↓ + non ↓ + j'enseigne le français comme un tout ↓ + c'est pourquoi donc il faut que tout le monde ↑ + comprenne ↑ + tout le monde soit attentif ↑ + pour pouvoir réussir à la fin de l'année ↓ + chaque ↑ + mot a sa valeur a son importance dans le programme ↓ +

I les apprenants interviennent le plus en arabe ou en français en classe ? +

P la majorité intervient en français ↓ + parfois en français correct ↑ + parfois en français cassé qu'on corrige toujours même pour ceux qui interviennent ↑ + le reste qui intervient en langue arabe ↑ + on essaie toujours de traduire ce qu'il dit ensemble pour qu'il réussit dans l'expression ↓ + +

I et vous faites des activités particulières ? + +

P toujours des activités ↑ + des exposés ↑ + des sujets de dissertation ↓ +

I les apprenants aiment-ils le français ?

P la plupart ↑ + la majorité aime le français ↓ + aime le français en tant que matière étudiée ensemble en classe mais à la maison la plupart ne veut pas travailler ↓ + ils ont besoin d'un français tout prêt ↑ + d'un français tout fait ↓ + ils ne font pas d'effort personnel ↓ + +

I les apprenants interviennent oralement le plus pour répondre à une question ou bien pour poser une question ?

P ça dépend du niveau de l'élève ↑ + de son intelligence ↓ + il y a des élèves qui posent des questions ↑ + qui discutent de la matière ↑ + qui donnent leur propre opinion ↑ + leurs propres idées ↑ + qui essaient toujours de dire ↑ + de s'exprimer en classe ↓ + une partie intervient seulement pour répondre à une question ↓ + ça dépend de leur personnalité aussi ↓ + +

I avez-vous une méthode spécifique pour l'enseignement de la langue française ?

P chaque classe impose sa méthode à l'enseignement ↓ + il y a pas de méthode passe partout ↓ + ça dépend du niveau de la classe ↑ + du niveau des élèves ↑ + de leurs savoirs ↓ + généralement ↑ + je considère que je réussis dans ma tâche d'enseignante de littérature française parce que parce que toute la classe bouge ↓

I selon la classe vous changez votre méthode ?

P + toute la classe forme une ruche ↑ + voilà ↓ + généralement dans la classe qui a un bon niveau ↑ + (ZZ) toute la classe bouge ↓ + toute la classe veut parler ↓ + tout le monde veut intervenir veut s'exprimer ↑ + forme une ruche de miel ↑ + une ruche active ↑ + tout le monde est enthousiaste ↓ + +

I être enseignant de français est à votre avis une tâche pénible ou amusante ?

P tâche pénible avec des élèves d'une génération ↑ + comme je vous ai déjà dit ↑ + qui veut que tout soit prêt + qui ne veut pas faire des efforts personnels ↑ + donc en classe ils travaillent ↑ + tout va très bien ↓ + mais à la maison donc ils ne s'offrent pas la peine de faire des recherches ↓ +

I et vous sentez vous-même que + +

P je les trouve enthousiastes et forts en classe mais à la maison ils ne font pas d'effort ↓ + même les devoirs ↑ + + ils copient les uns des autres ↓ + cela marque que le problème réside à la maison ↓ +

I pour finir ↑ + qu'est-ce que l'expérience professorale vous a le plus appris ? +

P l'expérience professorale m'a énormément marquée et a enrichi donc mon expérience d'enseignante de littérature française ↓ + + je suis plus maîtresse aujourd'hui de ma classe ↑ + plus forte en connaissances ↑ + je possède un style plus fort ↑ + une expérience plus riche même ↓ + euh ↑ + ma relation avec les

élèves a changé ↓ + au début de ma carrière j'étais plus nerveuse ↓ + +
aujourd'hui ↑ + + je me sens plus patiente ↑ + + plus indulgente même avec les
élèves ↑ + j'essaie de les comprendre ↓ + +

I et en vous qu'est-ce que cette expérience a changé en vous ? + par exemple votre
voix ↑ + votre tenue ↑ + +
ma voix a changé ↓ + avec les années ↑ + avec le travail ↑ + avec l'explication
↑ + ma voix est devenue donc toujours enrhumée ↓ + même les relations avec les
élèves ↑ + j'essaie de les comprendre ↑ + d'être comme une mère pour eux ↑ + +
de les aider ↑ + d'être plus proche d'eux ↑ + parce que vraiment ↑ + la nouvelle
génération souffre ↑ + la nouvelle génération court après la matière ↓
+ fascinée par révolutions technologiques ↑ +
informatiques ↑ + c'est la génération d'Internet ↑ + la génération des satellites ↓

ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE *Q*
Le 20 avril 2005

I pour commencer qu'est ce qui a favorisé votre penchant pour le français ?
P oui euh ↑ + + je crois par les sœurs qui m'ont enseigné aux primaires ↑ + et par un **PROF** + qui m'a enseigné au secondaire ↓ + + euh ce prof que j'ai beaucoup aimé + euh je l'aime toujours ↑ + je souhaite le rencontrer un jour ↑+ euh c'est lui qui ↑ + qui a découvert euh ma vocation + qui m'a dit que je suis capable de bien comprendre un texte ↑ + de relever une figure de style ↑ + de l'interpréter ↑ + comme il faut ↓ + euh + aujourd'hui ↑ + en enseignant j'insi ste beaucoup ↑ + sur une figure de style ↓ + je vois que celui qui + qui ne **COMPREND PAS** une figure de style mm ? + il est incapable de comprendre un texte ↓ +
I parlez-nous un peu de votre biographie scolaire + dans quelles écoles étiez-vous + quel était votre niveau ? + +
P oui euh ↑ + j'ai fait le maternel le primaire ↑ + euh chez les sœurs à Tyr ↑ + j'ai beaucoup aimé l'école là-bas ↑ + j'étais **PREMIERE** en français ↑ + en anglais ↑ + an arabe ↑ + euh j'étais très sage à l'école ↓+ mais après le primaire euh je suis passée à une école officielle à Tyr ↑ + une école euh qui comprend des garçons et des filles ↓ +
I chez les sœurs il y avait seulement des filles ?
P non des filles et rarement des garçons ↓ + on acceptait on acceptait les garçons qui sont sages ↓ + +
I donc à l'école officielle ↑ + +
P à l'école officielle il y avait beaucoup de filles ↑ + de garçons ↑ + euh j'ai trouvé les gens vulgaires là-bas vraiment ↓ + + même j'ai trouvé les prof vulgaires ↓ +
I vous n'avez pas aimé les profs de français là-bas ?
P oui euh ↑ + + pas le français les les profs de français n'étaient pas vulgaires mais l'ambiance de l'école était vulgaire ↓ + j'ai passé mon temps à pleurer ↑ + j'ai demandé à mon père de me changer l'école ↓ + il refusait toujours il me disait que je dois rester à côté de lui à Tyr + +
I et après au secondaire ?
P euh au secondaire toujours euh dans l'école officiel j'ai beaucoup aimé le prof ↑ + et il m'a beaucoup encouragé ↑ + + et (XXX) il m'a montré mon chemin si vous voulez ↑ + il m'a dit que j'étais capable de comprendre un texte ↑ + et que je dois étudier la littérature française ↓ +
I comment êtes-vous devenue enseignante de français ?
P oui ↓ + +
I après les études scolaire ↑ +
P oui après je suis passée à l'université libanaise ↑ + euh à Saida après avoir euh réussi je suis euh je pense que les circonstances de la guerre ont joué un rôle hein ? + je n'avais PAS le choix d'être prof +
I pourquoi vous avez enseigné précisément le français ? pourquoi pas prof de math prof d'arabe par exemple ? +
P non non j'ai préféré le français ↓ + +
I c'est grâce à votre prof au secondaire ? + qui vous a orienté?
P euh c'est-à-dire j'avais envie d'être comme lui ? + oui peut être ↓ + oui ↓ +
I quelles étaient vos attentes ou plutôt comment vous avez prévu ou imaginé la

situation d'enseignement avant de commencer l'enseignement proprement dit ? +

P oui euh ↑ + + je m'attendais à quelque chose de mieux vraiment ↓ +

I en quoi mieux ? +

P surtout euh + ce que je touche + mon salaire hein ? + ne me permet pas de voyager hein ? et d'aller en France chaque année ↓ + et je je sens qu'un prof de français a besoin chaque année d'un **BAIN** linguistique ↓ + et mon salaire ne permet pas d'aller en France hein même à Beyrouth ↓ +

I quelles classes avez-vous pris au début ?

P oui j'ai commencé avec le secondaire ↓ + et ↑ + je le préfère parce que en secondaire on se limite à la littérature ↓ + j'aime beaucoup la littérature ↓ +

vous n'aimez pas enseigner la grammaire ?

non je n'aime pas la grammaire + j'aime la grammaire mais je aime pas enseigner enseigner la grammaire ↓ + +

I en littérature + vous enseignez quoi ? + +

P oui euh je suis toujours euh enchaînée par par le livre par le texte + par le programme

vous ne faites pas de textes en dehors du programme ?

non j'ai le problème de l'inspection + hein je ne peux pas choisir mes textes + mais je crois que + que les textes présents ne sont pas mauvais +

I les textes sont purement littéraires ?

P oui ↓ + oui à peu près ↓ +

qui est le plus important dans une classe de français l'oral ou l'écrit à votre avis?

oui il est essentiel + nous insistons sur l'écrit sur l'écrit + j'insiste sur l'écris parce que les élèves vont faire un examen écrit et non pas oral +

I d'après vous est-ce que l'oral est important ?

P oui + c'est très important mais j'ai PAS le temps + le programme est tellement vaste que j'ai pas le temps à faire l'oral +

I comment concevez-vous le rôle que joue la voix dans l'enseignement ? + c'est un support ou un obstacle ? + que ce soit voix d'un enseignant ou d'une chanson ou d'un poète + +

P oui elle est très intéressante ↓ + hein euh et il est très essentiel moi je vois euh de de retenir la voix d'un poète qu'on aime ↓ + moi j'ai beaucoup aimé la voix de Hugo et aujourd'hui je suis en train d'écrire des poèmes ↓ + +

I c'est vrai ?

P oui ↓ + je vais devenir poète

et j'ai entendu parler que vous encouragez vos apprenants à écrire des poèmes ? +

oui oui ↑ + je les encourage à écrire ↑ + euh ils n'arrivent pas bien sûr à écrire comme il faut ↑ + euh je leur montre le chemin ↑ + je leur corrige les travaux ↑ + je suis en train de remarquer que que qu'ils sont en train de de faire des merveilles ↓ + + je leur montre qu'ils sont capables et ils sont capables ↓ + +

I comment voyez-vous l'interaction verbale avec les apprenants cette année ?

P ils participent toujours aux travaux de l'école

et verbalement ↑ + c'est-à-dire ils parlent en français ?

bien sûr en français ↓ + maintenant maintenant ils ont recours à l'arabe dans le cas des mots qu'il faut expliquer en arabe ↓ + mais d'abord on commence par le français puis à la fin ↑ + parfois ↑ + on recourt à l'arabe pour évaluer ↓ + on demande à l'élève lui-même le **SENS** du mot en arabe ↓ +

I vous êtes pour la traduction de quelques mots en arabe dans l'explication ?
P dans mon école oui +
I quand est-ce que l'interaction verbale réussit-elle ? + y a-t-il des conditions pour cette réussite? + + +
P bien sûr bien sûr ↓ + elle réussit lorsque ↑ + lorsque la classe ↑ + a un bon niveau ↓ +
I c'est pour comprendre ↓ + et s'ils ne comprennent pas
P ils ne peuvent pas communiquer ↓ +
I comment connaissez-vous si les apprenants comprennent ou non ce que vous dites ? à travers la question vous avez compris + ou bien à travers des exercices d'évaluation + ou encore à travers les yeux ?
P non je fais un petit exercice d'évaluation ↓ + un petit exercice ↓ +
I quelle méthode adoptez-vous pour l'enseignement du français ? + avez-vous une méthode spécifique ? + par exemple vous séparez la grammaire de la lecture ou bien vous insister plus sur l'oral ou sur l'écrit?
P non je ne sépare pas la grammaire de la lecture + j'essaie de faire + d'expliquer tout +
I en même temps +
P tout en en même temps +
I vous faites passer une idée grammaticale + à l'intérieur du texte ?
P pour expliquer un texte il me faut 50 minutes ↓ + une séance ↑ + juste une séance pour expliquer un texte ↓ +
I vous faites quoi pendant cette séance? +
P je fais tout ↓ + les figures de style ↑ + la grammaire ↑ + + l'intonation ↑ +
I vous faites l'explication linéaire ? +
P non je ne fais pas l'explication linéaire ↓ + euh je fais ce qui est demandé dans le programme + c'est la lecture méthodique ↓ +
I c'est quoi la lecture méthodique ? +
P pour la lecture méthodique ↑ + il y a toujours ↑ + euh c'est c'est moi je crois que c'est le **TEXTE** ↑ + qui qui qui nous dit qu'il me faut expliquer de cette manière là + parfois à partir des personnages ↑ + parfois à partir du thème ↑ + oui ↑ + tout dépend du texte ↓
I est-ce que les apprenants aiment le français à votre avis ? +
P oui ils aiment le français lorsqu'ils ont un bon niveau et obtiennent de bonnes notes (rire) ↓ + + + les autres je pense qu'ils ne m'aiment pas même ↓ +
I pourquoi ?
P parce qu'ils ont des mauvaises notes ↓ + de très mauvaises notes ↓ + les apprenants ici tous sont venus de quelle école ? + c'est-à-dire ils ont fait leur primaire
I dans le public ou le privé ? +
P c'est surtout dans le public c'est pour cela qu'ils sont faibles ↓ +
I les meilleurs en français étaient dans quelle école avant? +
P parfois nous avons de très bons élèves de très bon élèves mais qui étaient à l'officiel ↓ +
I ça dépend ↓ +
P ça dépend de la **VOLONTE** de l'élève mais dans la majorité des cas ↑ + ce sont les élèves venant du privé qui sont meilleurs en français ↓ +
I et la famille joue-t-elle un rôle à votre avis ? bien sûr ↓ + le milieu joue un rôle très important ↓ +
P être enseignant de français d'après votre expérience est une tâche pénible ou amusante ? +
I pénible ↓ + elle est très pénible mais moi je l'aime beaucoup ↓ +
I quelles activités faites-vous ou bien aimez-vous faire autre que le programme demandé ?
P je n'ai pas le temps ↓ + je n'ai pas le temps ↓ +

I le programme est surchargé ? +

P oui ↓ + j'ai 14 heures libres mm ? + que je consacre à l'école ↓ + j'ai pas le temps de de **PENSER** même à une activité ↓ +

I Qu'est-ce que l'expérience professorale vous a le plus appris + qu'est-ce qu'elle a changé en vous ?

P qu'est ce qu'elle m'a appris + elle m'a fait de moi un poète ↓ +

I ah c'est vrai ? + comment ça ? +

P j'ai commencé à écrire ↑ + mais ↑ + cette année là c'est-à-dire 2005 j'ignorais que je peux écrire je l'ignorais totalement mais en corrigeant aux élèves j'ai découvert ça ↓ + j'ai écris cinq poèmes et j'ai j'ai corrigé 11 bons poèmes aux élèves ↓ +

I c'est bien et moralement ↓ +

P moralement ↑ + moralement ↑ + est ce que j'ai changé moralement ↑ + je pense que je suis toujours la même ↓ +

I vous êtes patiente avec les apprenants ? +

P oui patiente lorsqu'il s'agit du travail ↓ + mais quand ils se comportent d'une manière que je ne peux pas comprendre ↑ + non parfois je crie ↓ + les élèves me disent que qu'après avoir crié ↑ + je me calme tout de suite ↓ +

I et pour accrocher les élèves ↑ + vous faites quoi ?

P oui j'insiste surtout sur ↑ + sur mon amour pour eux ↓ +

I vous enseignez dans une autre école ? +

P non ↓ je suis toujours dans et pour cette école ↓ +

ANNEXE 2

LES QUESTIONNAIRES REMPLIS PAR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Les enseignants sont désignés par les lettres alphabétiques :

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O,

Les questionnaires sont numérotés (pages et lignes).

ANNEXE 3

LE QUESTIONNAIRE REMPLI PAR L'ENSEIGNANT *N* EN 2003

Le questionnaire était utilisé dans notre recherche en DEA, il a été repris pour comparer les attitudes de l'enseignant ***N*** entre les deux périodes.

ANNEXE 4

LES TRANSCRIPTIONS DES SEQUENCES ENREGISTREES ET LE CODE TRANSCRIPTIF CORRESPONDANT

Il s'agit de 7 séquences numérotées de -1 à 6.

La séquence -1 est relative au moment de la lecture magistrale du texte présent dans le manuel scolaire

Les autres séquences sont relatives au moment de l'explication du texte

Nous présentons tout d'abord le contexte.

1. Description du contexte

CONTEXTE INSTITUTIONNEL	**Institution**	Lycée public de Mamariyé, Liban-Sud
	Intitulé du cours	Langue française
	Support du cours	Le manuel scolaire officiel
	Date et Horaire de l'observation	Lundi 14 avril 2003 de 8h à 8h55 du matin
	Date du début des cours	Début octobre 2003
	Date de fin du cours	Le 8 juin 2003
CONTEXTE INTERACTIONNEL	**Le public**	Classe de EB8 (4ème) composée de 21 apprenants (12 filles et 9 garçons) et ayant 14 à 16 ans. Ils sont tous nés au Liban. Le professeur est un libanais, âgé de 51 ans. Il enseigne le français depuis 30 ans.
	Fréquence de l'occurrence interactionnelle	7 heures par semaine
	Nature et finalité de l'occurrence	La langue française est enseignée comme première langue étrangère

Tableau 1 : description du contexte dans lequel l'observation du cours enregistré a eu lieu

2. La transcription des séquences

Séquence -1

01	**P**	+ + bon ↓ + + + // une femme ↑ + + // poussa la porte de l'atelier ↑ + + + + // je savais très bien \\ ce qu'elle voulait ↓ + + + // elle apportait de l'or ↑ + \\ et elle venait demander à mon père de le transformer en **BIJOU** + + + // Cet or ↑ + + // la femme l'avait recueilli dans les gisements de Sigéri où ↑ + // plusieurs mois de suite ↑ + + \\ elle était demeurée courbée sur les rivières ↓ + + // lavant la terre ↑ + // détachant patiemment de la boue \\ la poudre d'or ↓

Séquence 1

01	**P**	**+ + +** // Elle apportait de l'or et elle \\ venait demander à // mon père de le \\ transformer en **BI-JOU** ↓ **+ +** + // donc + que vient faire la femme **?** // que venait faire la femme + chez ↑+ le père du narrateur + + **?**
02	**Af**	// elle transformait en bijou ↓
03	**Am**	// Elle transformait en bijou ↓
04	**P**	// Elle venait pourquoi faire **?**
05	**As**	// transformer en bijou ↓
06	**P**	**AH** // pour transformer l'or**…** en quoi **?**
07	**As**	// en bijou ↓ (*bruit*)
08	**P**	**BON** + **BON** + + euh euh Mahmoud ↓ + // que veut dire bijou **?** qu'est-ce que c'est qu'un bijou **?** +
09	**Mahmoud**	bague + ↓
10	**P**	// une **…** ↑
11	**Mahmoud**	bague ↓
12	**P**	// bague seulment **?** +
13	**Mahmoud**	// collier ↓
14	**P**	hein↑
15	**Mahmoud**	// collier ↓
16	**Am**	// collier ↓
17	**Af**	// collier ↓
18	**P**	// **UN COLLIER** ↓ + // **TRES BIEN** ↓
19	**Af**	// monsieur ↑
20	**Am**	// monsieur ↑
21	**Af**	// monsieur ↑
22	**P**	// attendez ↓ \\ Mariam ↓
23	**Mariam**	// petit objet que l'on transforme <……> ↓
24	**P**	// sur \\ quoi ↓
25	**As**	// monsieur ↑

26	**P**	// comme \\ quoi ↓ + + + = collier
27	**Mahmoud**	bague ↓
28	**Mariam**	// collier ↓
29	**P**	hein ?
30	**Mariam**	// collier ↓
31	**P**	= brochure
32	**Mahmoud**	bague ↓
33	**Am1**	// monsieur ↑
34	**P**	// oui ↑ + + +
35	**Am1**	// objet \\ précieux chose très jolie
36	**P**	Ah **OBJET PRECIEUX** // donc akid bijou…↑ + ça doit être**…**↑ + + obligatoirement ça doit être quoi**?** + + \\ très pré précieux ↓ + + // qui coûte **…** ↑ + cher ↓ + // c'est un mé**TAL** tout d'abord ↑ + puis une **PIERRE** qui coûte**…** ↑ + cher ↓ // n'est-ce pas **?** z quel sont les métaux précieux par exemple est-ce qu'il y a autre que l'or **?** + + quels sont les métaux précieux **?** + + z zz zzz +zzz **?** (*l'enseignant traduit la question en arabe*) + +
37	**Am1**	= l'or
38	**P**	\\ l'or ↓ + + +
39	**As**	= l'argent l'argent + +
40	**P**	= autre (*bruit*) oui ↑+ +
41	**Am1**	// le cuivre ↓
42	**P**	// le cuivre **?** // c'est précieux **?**
43	**Am1**	non ↓ + + +
44	**P**	zzzz **?** (bruit) + + + // bon↓ + + // un dia**…**↑ + \\ un diamant mais à savoir est-ce que le diamant est un métal **? + +**
45	**Af**	non ↓
46	**P**	// C'est quoi alors **?** (l'enseignant écrit le mot charbon sur le tableau) + + + + + +
47	**Mahmoud**	// charbon↓
48	**Af1**	//charbon↓
49	**P**	// c'est du**…** ↑
50	**Mariam**	// charbon ↓ +
51	**P**	// charbon ↓ + // c'est du charbon ↑ + + + // à l'origine \\ c'est du charbon ↓ + // depuis disons ↑ + + + // des milliers d'années ↑ + // qui était du charbon ↑ + // et sous la pression ↑ + // caché sous la terre ↑ + + + \\ il est transformé en**…** + diamant ↓ + // ainsi le diamant donc est un bijou ↑ + + // donc ↑ + // un bijou ↑ + // pas de soi qu'il soit ↑ + = seulement un métal ↑ + // ça peut être encore une**…**+
52	**Af**	Pierre ↓
53	**P**	// **PIERRE** comme le**…** \\ diamant très bien ↓ // bon celui qui vend ↑ + hein **?** = ou bien qui fait des bijoux // qu'est-ce qu'on l'appelle **?** // comme le père \\ de cet enfant-là ↑ + + c'est quoi **?** + + // celui qui fait des bijoux est un bi-jou +
54	**Am**	bijoutant ↓ +
55	**E**	// Vous n'avez pas le mot dans le texte **?** + +

56	**Af**	// bijoutier ↓
57	**E**	**UN BIJOUTIER** très bien + \\ donc c'est un bijoutier + + + +

Séquence 2

01	**P**	+ // cet or ↑ + // la femme l'avait recueilli \\ dans les gisements de Sigiri ↓ // + + + + // cet or ↑ + // la femme l'avait ↑ + // recueilli ↓ + + // que veut dire recueillir avait recueilli **?**
02	**Mariam**	// cueillir ↓
03	**P**	// Cueillir ou**…** ↑
04	**Am1**	// Récolter ↓ obtenir ↓
05	**P**	// **RR**écolter oui obtenir rassem**…**↑ \\ rassembler donc // récolter obtenir ↑
06	**Af1**	// offrir ↓
07	**Mariam**	// récolter↓
08	**P**	// hein ↑
09	**Af1**	// offrir ↓
10	**Am1**	// Méditer méditer ↓
11	**P**	// méditer ↑
12	**Af1**	// offrir ↓
13	**P**	// Ça il y a le mot recueillement ↓ // méditer c'est autre chose ↓ // ça a un autre sens ↓

Séquence 3

01	**P**	+ + + + bon ↓ // <u>l'a**vai**t recueilli</u> \\ <u>dans les gisements</u> // quel est le temps de avait recueilli **?** + + // c'est le verbe recueillir mais quel est le temps **?** + // c'est quoi **?** // Mariam ↑
02	**Mariam**	// plus que parf
03	**P**	// c'est le plus que**…**\\ parfait ↓ + bon ↓ + + + +

Séquence 4

01	**P**	// l'avait recueilli = dans les gisements de Sigiri \\ gisement ↑ + + + oui +
02	**Af**	// <……. > \\ un gisement de pétrole ↓
03	**P**	// un = gisement de pétrole ↑ // mais tu n'a pas \\ expliqué gisement // tu m'as dit [<……>
04	**Af**	[masse minérale
05	**P**	hein ? // dans l'extraction de pétrole ↓
06	**Sawsan**	// c'est la mine ↓
07	**P**	hein **?**
08	**Sawsan**	// la mine ↓
09	**P**	**// LA MINE ↓ OUI ↓**
10	**Am1**	**// MINERALE ↓** // eh couche minérale dans la terre
11	**P**	// couche minérale dans la**…** ↑+ \\ dans la terre ↓ + // ça veut dire ce qui est ↑ + // ce qu'il y a caché ↑+ // hein ↑ + + // sous la couche superficiel de la**…** ↑ + // de la terre et dans le ventre de la terre il y a des gisements ↓ // des gisements de quoi de quoi **?** +
12	**Mariam**	// de l'or ↓
13	**Sawsan**	// de l'or ↓
14	**Am1**	// l'or ↓
15	**P**	// l'or si vous voulez de pétrole + quoi encore
16	**Af**	// cuivre ↓ +
17	**P**	hein **?**
18	**Af**	// cuivre ↓
19	**P**	// cuivre ↓ autrement dit n'importe**…**↑ // **QUEL…** ↑ + \\ métal ↓ // autrement dit métaux ↑ + ou bien des gisement de quoi encore **?** + de **CHARR…**↑
20	**As**	// de charbon ↓
21	**P**	// de charbon ↓ // n'est-ce pas **?** oui ↓

Séquence 5

01	**P**	+ + Bon ↓ **+** // dans \\ des gisements ↓ + + + // de Sigiri où plusieurs mois de suite elle était demeurée courbée sur les riv**IERE** ↓ + + \\ elle était demeurée courbée // sur les rivières ↓ + + + = bon + // est- ce que vous croyez que c'est un travail qui est simple ou bien fatigant **?**
02	**Mariam**	// fatigant ↓
03	**P**	// ah c'est un travail**…**↑
04	**Mahmoud**	// fatigant ↓
05	**Am2**	// fatigant ↓
06	**Mariam**	// fatigant ↓
07	**P**	// pourquoi il est fatigant **?** // comment vous remarquez ça **?** + // comment vous remarquez dans le texte que ce travail ↑ + + // à la poursuite de l'or ↑ + // est**…** ↑ + // très fa-ti**…**↑
08	**As**	// Fatigant↓ fatigant ↓ +
09	**P**	// qu'est-ce qui le montre + + + + elle était demeurée **COMMENT ?**

		+ +
10	**Mahmoud**	// corbée ↓
11	**P**	// courbée ↓ // que veut dire courbée **?**
12	**Mariam**	// inclinée ↓
13	**Af**	// incli
14	**P**	hein **?** // incli**…** inclinée**…** tout le**…** tout le temps ↓
15	**Am**	// tout le temps ↓
16	**P**	// bon si on reste courbé ↑ + = pour des jours et des jours à la recherche de l'or ↑ + + c'est fatigant ou non **?** +
17	**As**	oui oui
18	**P**	// donc ça montre quoi **?** + combien cette femme voulait…+ ↑
19	**Am**	X
20	**P**	// s'a-tta-cher… ↑ + à quoi **?** + +
21	**Af**	l'or ↓ + + +
22	**P**	// à - la - recherche de… ↑ [l'or ↓
23	**As**	[l'or ↓
24	**Am1**	// à la recherche = de l'or
25	**P**	Z + + bon ↓ + + + + + + +

Séquence 6

01	**P**	= Lavant la terre + détachant patiemment de la boue + \\ la poudre d'or + + bon ↓ + // pour pouvoir ↑ + \\ récolter cet or + hein **?** // elle était demeurée courbée ↑ + \\ faisant quoi **?** + + \\ quelles sont ↑ + = les actions ↑ + = que la femme + = tenait faire + pour avoir l'or **?** + + + + + lesquelles ? + deux actions
02	**Mariam**	// lavant la terre ↓
03	**Af**	// lavant la terre↓
04	**P**	// **LAVANT** la terre premièrement et deuxièmement
05	**Mariam**	\\ détachant↓
06	**Am1**	\\ détachant ↓
07	**Af**	dé ↑
08	**P**	// détachant**…** ↑
09	**Sawsan**	\\ patiemment ↓
10	**Am**	// patiemment ↓
11	**Mahmoud**	\\ détachant ↓
12	**P**	// détachant comment **?** + comment Sawsan ?
13	**Sawsan**	// avec patience ↓ +
14	**P**	// déta[chant**…**↑
15	**Am1**	// [parler à peine ↓
16	**Mahmoud**	// déta[chant ↓
17	**Sawsan**	// [patia↑
18	**P**	// patia ↑
19	**Sawsan**	// patiemment ↓ (bruit)

20	**P**	**= PATIEMMENT**
21	**Am1**	// patiem[ɔ̃]↓
22	**P**	**AH**↓ + // le mot patiemment↓ + c'est un adverbe n'est-ce pas **?**
23	**As**	oui ↓
24	**P**	// et que veut dire patiemment **?**
25	**Sawsan**	// avec obstination ↓ +
26	**P**	// avec**…**↑
27	**Sawsan**	// obstention ↓ +
28	**P**	obs**…**↑
29	**Am**	**=** avec pas +
30	**Mahmoud**	// [pati [o] ↓
31	**Sawsan**	// [obsè ↓ +
32	**Am**	// avec [patience ↓
33	**Am1**	// [parler à peine ↓
34	**Sawsan**	// obsénation ↓
35	**P**	obs…↑ + ti…↑ + + // obs-ti**…**+ nation ou bien quoi **?**
36	**Af**	// obsténation ↓
37	**Am1**	// stianation ↓
39	**P**	hein **?**
40	**Mahmoud**	// avec patience ↓
41	**Sawsan**	avec pati[ɔ̃] ↓
42	**Am**	// avec patience ↓ +
43	**P**	// avec pa**TIENCE** ↓ +
44	**Am**	<…..>
45	**P**	**=** avec + // patience ↓ + + // c'est un travail = qui est + ↑ = vraiment ↑ + \\ dur ↓ + // [zz] ↑+ // on a toujours ↑ + + // une bonne = volonté la **B**onne \\ volonté et l'obstination // de res**TER** toujours \\ au tra**…**↑
46	**Sawsan**	// au travail ↓
47	**P**	// travail ↓ + voilà de quoi ↑ + = dire que ↑ + // ce travail \\ est très très // quoi ? +
48	**Am**	// fatigant ↓
49	**P**	// fa-ti
50	**Am**	// fatigant ↓
51	**P**	// fatigant ↓ + oui ↑
52	**Am**	// attendre \\ sans énervement
53	**P**	= oui attendre sans énervement // c'est possible \\ c'est la oui c'est se patienter c'est se patienter bon ↓ ++ + +

ANNEXE 5

LE TEXTE EN ENTIER PRESENT DANS LE MANUEL SCOLAIRE DONT L'ENSEIGNANT *N* A LU LE PREMIER PARAGRAPHE

ANNEXE 6

LES QUESTIONNAIRES REMPLIS PAR LES APPRENANTS DE L'ENSEIGNANT *N* EN 2005

Remarque : les questionnaires sont remplis en arabe par les apprenants. Nous présentons tout d'abord le questionnaire (version française) suivi des questionnaires proprement dits.

Le contenu des questionnaires est révélé dans l'analyse au sein de la quatrième partie du mémoire.