



HAL
open science

Entre feinte et réalité : un équilibre fragile pour l'enseignant de L2

Jose Ignacio Aguilar Río

► To cite this version:

Jose Ignacio Aguilar Río. Entre feinte et réalité : un équilibre fragile pour l'enseignant de L2. Nathalie Auger, Fred Dervin et Eija Suomela-Salmi. Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, L'Harmattan, pp.75-92, 2009. halshs-00365940

HAL Id: halshs-00365940

<https://shs.hal.science/halshs-00365940>

Submitted on 5 Mar 2009

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

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



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

Entre feinte et réalité : un équilibre fragile pour l'enseignant de L2

José Ignacio Aguilar Río

1. La construction du Soi : de l'interactionnisme symbolique à la didactique des langues étrangères

L'interactionnisme symbolique américain du début du XX^{ème} siècle (Mead, 1934) considérait la formation de l'identité comme le produit d'un processus de co-construction sociale mené entre l'individu et son environnement. Toutefois, une marge de créativité était reconnue à chaque individu, dans la mesure où il correspondrait à chacun d'adapter la présentation de soi à des contextes spécifiques, en fonction de ses interlocuteurs. Des répertoires identitaires divers et distincts se créeraient ainsi, stockés et regroupés autour d'un Soi (*self*) homogène. L'interactionnisme symbolique renonçait ainsi, en vertu de sa conception multiple de la présentation de Soi, à une conception linéaire et statique du « Je » (*I*) : bien au contraire, la souplesse du Soi semblerait le moyen le plus pertinent pour expliquer autant de sous identités que l'individu présenterait dans des contextes sociaux différents.

L'idée d'un individu multiple, dont le Soi serait composé de plusieurs sous identités, est présente dans la recherche contemporaine en sociologie (Kaufmann, 2001 ; Lahire, 1998) ainsi qu'en psychologie sociale (Kaddouri, 2002 ; Lipiansky, 1998 ; Marc, 2005). Il s'agit, d'une part, de mieux comprendre de quelle manière le Soi opère. À cet égard, il est des hypothèses qui présentent la possibilité d'un fonctionnement automatisé du Soi (Lahire, *op. cit.* : 90 ; Markus & Wurf, 1987 : 304). D'autres propositions établissent des liens entre le Soi et des processus cognitifs (*ibid.* : 303), dans lesquels la motivation aurait une place importante (Nuttin, 2000). On trouve aussi des propos selon lesquels l'affectif serait déterminant en ce qui concerne le choix de sous identités par le Soi (Markus & Wurf, *art. cit.* : 307).

D'autre part, dans la recherche on tente d'analyser la relation entre l'image que l'individu cherche à donner face à ses interlocuteurs et les attentes que ceux-ci montrent par rapport à lui (Gergen, 1971 ; Goffman, 1959 ; Lipiansky, *art. cit.* : 97 ; Marc, *op. cit.* : 87 ; Snyder,

1987). Le contact entre, d'une part, l'image voulue par l'individu et d'autre part, les attentes des interlocuteurs, déclencherait des tensions chez l'individu (Lahire, *op. cit.* : 47), comme conséquence du recoupement de ses diverses sous identités. Ces tensions pourraient aller jusqu'à une déstabilisation de l'individu (Kaddouri, *art. cit.* : 43). Contre cette éventualité, des stratégies d'isolement des différentes sous identités ont été observées, qui permettraient à l'individu d'éviter, activement et consciemment, de basculer dans une identité inadéquate pour son contexte immédiat (Goffman, *op. cit.* : 49 ; Kaddouri, *art. cit.* : 44). Il s'agit là d'un travail de sélection identitaire sur lequel nous reviendrons lorsque nous commenterons des situations de classe, dans la quatrième partie.

L'équilibre entre le Soi et les sous identités se réalise dans des contextes sociaux et à travers la communication avec autrui. A chacune des sous identités qui se dessinent à partir du Soi correspond un ensemble de façons d'agir dans le cadre d'un contexte déterminé : ces sous identités seraient observables dans des rôles que l'individu intègre (Kaufmann, *op. cit.* : 194), et qui permettent sa participation dans un contexte particulier. Cette participation mène l'individu vers la réalisation d'un projet identitaire spécifique (Kaddouri, *art. cit.* : 42), que l'on pourrait associer à un but concret : mari/épouse, père/mère ou frère/sœur, dans un contexte familial ; ami(e), membre ou client(e) habituel(le), dans un domaine personnel ; enseignant(e), responsable pédagogique, ou chef du département dans le milieu professionnel.

L'individu ayant esquissé le schéma « prise de rôle contexte social projet identitaire but », les attentes des autres participants dans la situation sont estimées. Puisqu'il importe d'acquérir des rôles à partir desquels l'individu se fait accepter par autrui (Ollivier, 1992 : 72), et ainsi valider son projet identitaire, les rôles devront être harmonisés avec les attentes d'autrui dans des situations concrètes (Lipiansky, *op. cit.* : 102 ; Ollivier, *op. cit.* : 73), faute de quoi la communication pourra être mise en danger et, par conséquent, le projet identitaire de l'interactant qui déploie le rôle (Lipiansky, *art. cit.* : 98).

Nous proposons le schéma suivant comme résumé intégrant les éléments principaux qui interagissent dans la « présentation de Soi ».

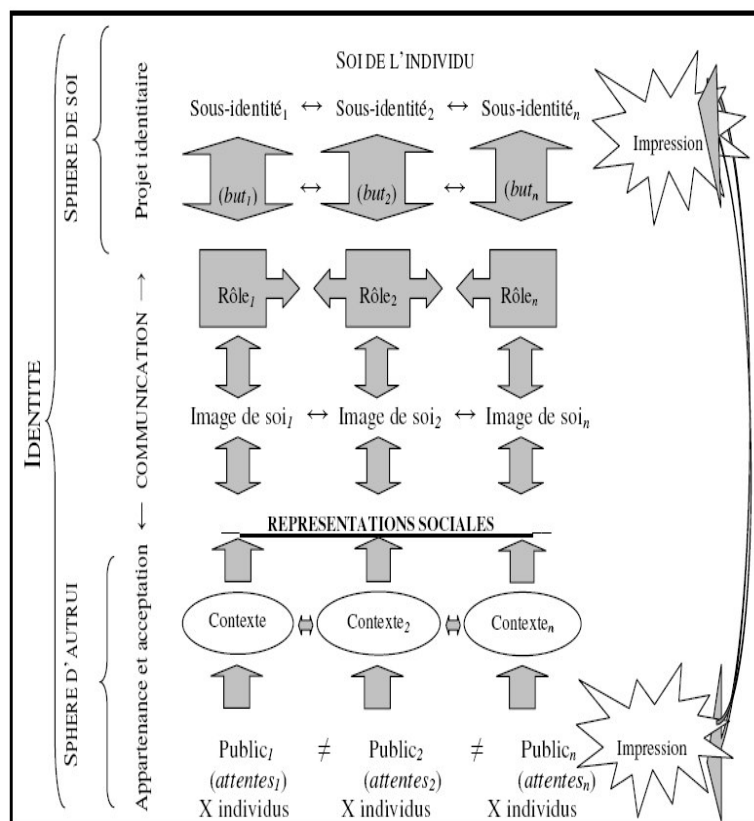


Figure 1 : schéma identitaire de l'individu

En ce qui concerne le domaine des langues étrangères (L2 désormais), la littérature scientifique montre que la recherche en didactique s'est intéressée à la place que la motivation (Bogaards, 1988 ; D rnyei, 2003 ; Williams & Burden, 1997), et l'affectivité (Bogaards, *op. cit.* ; Cicurel, 1998 ; Morris & Tarone, 2003 ; Noels, 2001 ; Porcher, 1997 ; Williams & Burden, *op. cit.*) pourraient avoir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des L2. Par ailleurs, certains auteurs appartenant au domaine des sciences de l'éducation se sont intéressés aux facettes de maître et de comédien de l'enseignant (Hannoun, 1989). D'autres auteurs, issus du même domaine, explorent la dimension psychique des contextes éducatifs en

suivant une démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville *et al.*, 2005 ; Cordié, 2000 ; Filloux, 2000), que l'on trouve aussi dans le domaine de la didactique des L2 (Atienza Merino, 2003).

Or, il semble y avoir un vide en ce qui concerne la dimension du Soi multiple dans le cadre d'observations de type ethnométhodologique de la classe communicative de L2 (Cambra & Giné, 2003). Nous tâcherons de montrer à travers notre analyse comment l'intégration de cette perspective peut enrichir la recherche en didactique des L2, notamment en ce qui concerne l'étude de l'agir professoral (Cicurel, 2007).

Le type de classe à laquelle nous nous intéressons représenterait la rencontre, dans le temps et l'espace, entre un enseignant et un groupe d'apprenants, dont le but serait la pratique et l'apprentissage d'une L2, et dont les fondements méthodologiques seraient ceux de l'approche communicative (Berard, 1991). L'hypothèse que nous présentons dans cet article est que la classe communicative de L2 génère un contexte pouvant créer des tensions personnelles chez les participants, en vertu de sa fonction d'entraînement à des situations qui existent en dehors de la classe (Berard, *op. cit.* : 49), à mettre en œuvre sous la forme d'un enseignement de savoirs vivre (Conseil de l'Europe, 2001 : 84). Nous considérons que cet entraînement exige le déploiement, dans un contexte unique (celui de la classe), de sous identités différentes, parfois nécessaires pour le bon déroulement d'activités recréant des contextes (Berard, *op. cit.* : 56-57).

Nous analyserons plus précisément les tensions qui apparaissent chez l'enseignant, où elles sembleraient être particulièrement importantes, dans la mesure où l'enseignant concentre davantage de rôles par rapport aux apprenants. Nous développerons cette hypothèse en commentant les rôles que l'approche communicative attribue à l'enseignant. Nos commentaires s'appuieront sur des paroles d'enseignants, ainsi que sur des extraits d'enregistrements de classes¹.

¹ Extraits recueillis pour le corpus « AGUILAR_ASPLF_2006 ». Ce corpus, disponible sur demande, comprend environ sept heures de cours d'anglais et d'espagnol auprès d'un public d'adultes en formation continue dans un contexte d'enseignement privé.

2. Recréation de contextes sociaux dans la classe de L2 : la fiction

Dans l'approche communicative, il est question de développer des compétences langagières et sociales à travers la communication (Bérard, *op. cit.* : 58). Cela relève d'une perspective sociale, proche de l'actionnelle que promeut le Conseil de l'Europe, où les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (Conseil de l'Europe, *op. cit.* : 15).

Afin de recréer des conditions permettant la pratique de la langue cible, la communication en classe de L2 présente souvent des contextes fictifs qui dépassent le *hic et nunc* de la situation immédiate qu'enseignant et apprenants partagent (Cicurel, 1988 : 20 ; Soares da Rocha, 1996 : 62). Il s'agit d'une simulation de la communication sociale (Porcher, 1984 : 81) entraînant un certain fonctionnement fictionnel qui détermine la présentation et la représentation de soi, ainsi que le contact avec la langue, qui devient en partie imaginaire (Coste, 1991 : 247).

Un enseignement qui a recours à des compétences socio-communicatives cherchera à mobiliser, à travers la recréation de contextes fictifs, des rôles chez les participants leur permettant de rentrer dans la situation proposée par l'activité : un entraînement à la L2 *par* la L2 dont le but sera de réduire « l'asymétrie » (Cicurel, 1993 : 195), voire la « dissymétrie » (Moore & Simon, 2002 : 123), ou encore la « communication inégale » (Porcher, *art. cit.* : 78), en termes de capacités linguistiques et communicationnelles parmi les participants. Outre la compétence dans la L2, nous considérons que la dissymétrie signalée parmi les participants relèverait aussi de l'engagement de chacun au déroulement de la classe communicative de L2. Autrement dit, bien que l'approche communicative cherche la participation active des apprenants par le biais d'activités qui leur donnent davantage d'initiative (Berard, *op. cit.* : 56), il appartient à l'enseignant, dans un premier temps, d'indiquer aux apprenants les possibilités de communication dont ils disposent, dans le but de favoriser un apprentissage autonome, capable de conduire les apprenants « à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication » (Conseil de l'Europe, *op. cit.* : 46). À cet égard, Nunan considère la complémentarité de rôles entre les participants comme essentielle pour la gestion des rapports sociaux en classe (Nunan, 1989 : 87). Il serait ainsi attendu de l'enseignant qu'il s'adapte aux spécificités des

apprenants afin de maintenir l'équilibre de l'interaction. Le maintien de cet équilibre entraînerait pour l'enseignant le maintien d'un autre équilibre : celui des rôles qui lui sont propres.

2.2. Le choix de rôles dans la communication : rôles de l'enseignant

En reprenant les classifications de Berard (*op. cit.* : 102) et Nunan, (Breen & Candlin, 1980, *in op. cit.* : 87) nous considérerons trois rôles principaux chez l'enseignant de L2 :

a) Un rôle de facilitateur de la communication et de l'intercompréhension en classe : l'enseignant est un médiateur de la communication (Berard, *op. cit.* : 102) chargé de reformuler des productions potentiellement non conformes, ce qui sous-entend une autorité d'ordre linguistique en vertu d'une compétence supérieure à celle des apprenants dans la L2 (Cicurel, 1993 : 195).

b) Un rôle de participant dans la communication : enseignant et apprenants seraient égaux, l'enseignant pourrait ainsi donner son avis en ayant recours à des rôles qui ne seraient pas directement liés à l'autorité propre au rôle d'enseignant. Dans ce sens, Cicurel (1998 : 8) examine la forte présence que la vie privée (des participants) peut parfois avoir dans la classe de L2, en tant que matière première à partir de laquelle la communication se construit. Le recours à la vie privée en classe de L2 peut conduire vers une réorganisation des rôles des participants : enseignant et apprenants ne sont plus seulement évalués en fonction de leurs compétences en L2 (*ibid.* : 4), mais selon d'autres critères, peut-être d'ordre personnel, social, professionnel, ou encore économique. En ce qui concerne l'équilibre des rôles qui lui sont propres, l'enseignant risque de perdre l'autorité que lui confère sa condition d'expert en L2 (Berard, *op. cit.* : 102), ce qui pourrait entraîner sa propre fragilisation, suite au dévoilement hypothétique d'informations en deçà de son rôle d'enseignant (Goffman, *op. cit.* : 136, 222).

c) Un rôle de gestionnaire de la communication chargé de donner la parole, de faire avancer la communication, de recentrer la discussion. Ce rôle relève de la fonction de l'enseignant en tant que garant de la didacticité (Cicurel, 1993 : 204), dont la question serait un outil fondamental (nous reviendrons sur l'analyse de la question comme outil pédagogique plus tard).

Ces trois rôles nous conduisent vers la proposition de trois imaginaires personnels possibles chez l'enseignant qui, loin de se vouloir exhaustifs, ne représentent que des profils proposés dans le cadre d'une esquisse psycho-sociale de l'enseignant de L2 :

a) Expert dans une L2 doté d'une autorité en vertu d'une compétence dans la L2 supérieure à celle des apprenants. Une concentration de pouvoir relative, ainsi qu'une certaine incontestabilité seraient associées à cette autorité.

b) Individu possédant un ensemble de sous identités déployées dans des contextes autres que la classe, dans d'autres activités qui n'ont pas de lien avec l'enseignement des L2. On pourrait supposer une richesse de nuances et d'états d'esprit dépassant l'imaginaire d'expert dans une L2.

c) Individu expert dans une L2 et dans son enseignement qui puise dans son imaginaire d'individu afin de récupérer des informations, des situations, des anecdotes et d'autres éléments d'ordre personnel, qui pourraient servir à la création de contextes simulés. Le but de ces contextes simulés serait de déclencher, de conduire et de faire avancer la communication en classe de L2. L'enseignant serait dans cet ordre des choses un entonnoir, un filtre à travers lequel son imaginaire d'expert dans la L2 ferait une sélection à partir du vécu de son imaginaire d'individu, dans le but d'en faire un matériau adéquat à la situation d'enseignement, veillant à ne pas fragiliser l'expert en L2, ni à trop dévoiler l'individu. Cet imaginaire correspondrait à la fonction de simulation propre de celui qui fait semblant (Porcher, 1984 : 78).

Il importe de déterminer comment ce choix d'informations s'opère, ainsi que la place qu'aurait l'image de Soi que l'enseignant cherche à donner dans ce transfert entre imaginaires.

3. Feindre pour communiquer en L2 : réaménager le Soi

Intégrée dans la leçon comme un outil faisant partie du répertoire pédagogique de l'enseignant, la fiction permet que des fragments de quotidien soient intégrés dans les communications (débat, arguments, opinions), ainsi que dans les actions de la classe (jeux de rôles) pour engager des conversations et des situations aussi naturelles que possible (Soares da Rocha, *art. cit.* : 62). Le but est de déclencher les mêmes besoins et les mêmes processus communicatifs que l'on trouve dans la vie de tous les jours (Berard, *op. cit.* : 56-57).

Or, en acceptant un élargissement des possibilités d'expression par le biais de la fiction, enseignant et apprenants acceptent aussi d'adhérer à des rôles qui peuvent ne pas correspondre à leurs propres projets identitaires. À cet égard, certains auteurs décrivent une variation identitaire constante comme étant caractéristique de la classe de L2 (Porcher, 1984 : 78-79 ; Soares da Rocha, *art. cit.* : 62), et dont Cicurel (1993 : 205-206) a décrit les effets possibles de blocage de l'interaction didactique, lorsque des apprenants refusent de jouer certains rôles propres au jeu didactique.

Du côté de l'enseignant, le transfert entre ses imaginaires le conduit vers une manipulation volontaire de soi : il ne montre que ce qui sert à réaffirmer son rôle d'enseignant (Hannoun, *op. cit.* : 144). Conscient du besoin de s'adapter à son auditoire, l'enseignant fait le tri de ses propres sous identités, montrant aux apprenants celles qui correspondent à leurs attentes (*ibid.* : 147) et bannissant celles jugées incompatibles avec son rôle d'enseignant, et cela au risque de s'enfermer dans la représentation extérieure de son rôle d'enseignant (Porcher, 1984 : 80). C'est la stratégie de sélection identitaire dont nous parlions plus haut.

Nous voudrions à présent confronter ces hypothèses et des témoignages d'enseignants de L2 recueillis entre avril et mai 2005. Nous commençons par A, enseignant d'anglais pour adultes, non natif, travaillant en France depuis 30 ans : (en français dans l'original)

Donc il y a aussi des limites, tu peux pas faire n'importe quoi [...] quand j'ai une discussion, je veux bien, mais que chacun déjà, qu'on parle du même sujet, qu'on parle pas de n'importe quoi, et que chacun s'exprime de manière, comment dire, sans monopoliser la parole, de manière modérée [...]

Témoignage 1 : A

Il faut que les gens te, que les élèves te sentent comme quelqu'un de bien, d'équilibré dans ton mental, et qu'ils te perçoivent comme quelqu'un de rigoureux qui à la limite aussi permet beaucoup de choses, mais dans certaines limites [...]

Témoignage 2 : A

En regardant de plus près les mots « limites » et « (manière) modérée » du premier témoignage, nous percevons comment A attend que l'espace personnel de la classe où il intervient soit aussi bien défini que possible. Cela relèverait d'un travail de sélection identitaire préalable mené par tous les participants dans l'interaction, A compris.

Ce travail permettrait un déroulement des activités de simulation libre de conflits, dans la mesure où il n'y aurait pas de risque de positionnements personnels forts de la part des participants.

Quant au deuxième témoignage, il nous fait penser qu'A est conscient a) de l'image qu'il donne face aux apprenants ; b) des attentes des apprenants vis-à-vis de lui ; c) que l'image qu'il donne aux apprenants doit prendre en compte les attentes de ceux-ci.

En ce qui concerne le travail de sélection identitaire avant la classe, le témoignage d'E, enseignant d'espagnol pour adultes, natif, ayant une expérience d'environ cinq ans dans l'enseignement, nous paraît particulièrement parlant² :

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

Témoignage 3 : E

(traduction en français)

E semble faire la distinction entre deux contextes distincts : celui de la classe, et celui en dehors de la classe. Un travail de sélection identitaire semble avoir lieu chez E, en vertu du tri qu'il semble faire par rapport à ce qui ne serait pas un thème de conversation opportun en classe.

Nous voudrions continuer à illustrer ce travail de sélection identitaire avec les paroles d'A₂, enseignant d'anglais pour adultes, natif, avec une expérience d'environ un an dans l'enseignement. Son témoignage relève aussi d'une prise de conscience par rapport au jeu de représentations qui s'établit entre l'enseignant et les apprenants³ :

² Témoignage 3 : E (original) : « *De la vida privada, en clase, si hablo, ¿quieres decir ? no, no hablo en el sentido de que no voy a contar mi vida privada a los alumnos detalladamente, tampoco me parece el ámbito para hacerlo, pero, si saliera de clase y estableciera una relación con un alumno un poco más personal, por qué no [...]* »

³ Témoignage 4 : A₂ (original) : « *I certainly don't wanna disappoint them, and I'm certainly embarrassed if I don't know something I should know [...] because the teacher knows more about the language [...] people assume he's right because he is the teacher, just because his English is better [...] and if there's any argument, I'm the ultimate arbiter, because my English is better, which is ridiculous, of course [...] sometimes I'm not sure of a grammatical point, and I'll say with a certain authority, with a resemblance of certainty* »

Je ne veux certainement pas les décevoir, et je suis certainement embarrassé si je ne connais pas la réponse [...] c'est parce que le prof connaît mieux la langue [...] les gens acceptent qu'il a raison tout simplement parce qu'il est le prof et parce qu'il parle mieux anglais [...] et s'il y a un doute, je suis la dernière autorité, parce que mon anglais est meilleur, ce qui est ridicule, bien sûr [...] souvent je ne suis pas sûr d'un point grammatical, mais je le dis quand même comme si j'en étais sûr

Témoignage 4 : A₂ (traduction en français)

Nous retiendrons « décevoir », « embarrassé » et « comme si (j'en étais sûr) » comme des indicateurs, dans le discours d'A₂, de sa prise en compte des attentes des apprenants, mais aussi de sa prise de conscience face à la possibilité d'une fragilisation du rôle d'enseignant qu'A₂ essaie d'harmoniser avec ces attentes.

4. Modes conversationnels chez l'enseignant : indulgence et interrogation

La classe de L2 doit présenter un climat d'écoute favorable aux interactions, un climat capable de mettre les apprenants en confiance afin qu'ils puissent surmonter les problèmes que la L2 leur pose (Berard, *op. cit.* : 57). Il revient à l'enseignant de promouvoir cette ambiance : a) en faisant preuve d'une écoute capable de prendre en compte la contribution de chacun des participants (Nonnon, 2004 : 79) ; b) en assurant son rôle de facilitateur de la communication : l'enseignant adaptera sa production orale au niveau de compétence dans la L2 des apprenants, d'autant qu'il reformulera leurs productions langagières afin de les rendre compréhensibles par tous, ainsi que conformes à la norme. La capacité d'écoute de l'enseignant se manifeste dans un mode conversationnel d'interrogateur qui sert à faire produire les apprenants dans la L2. Pour s'assurer qu'ils sont en mesure de communiquer, pour s'assurer qu'ils ont quelque chose à dire, l'enseignant utilise la question - l'interrogation étant une activité fréquente chez l'enseignant de L2 (Soulé-Susbielles, 1984 : 27). La séquence suivante, tirée du cours

d'A, nous paraît représentative de ce mode conversationnel d'interrogateur⁴ :

		(Séquence traduite en français)	(Séquence originale)
002	V	Environ: + cent: ++ kilomètres	It's about: + one: hundred ++ kilometers
003	P	Cent kilomètres + vous prenez la VOITURE ou le train pour y aller ?	One hundred kilometers + do you go there by CAR or by train ?
004	V	+ Je prends le train	+ I go by train
005	P	Le train + ok + ça prend combien de temps ?	By train + ok + how long does it take ?
006	V	+ Ça prend + une heure et + dix minutes	+ It's + one hour and + ten minutes
007	P	Dix minutes ++ ça a été le week-end ?	Ten minutes ++ did you have a nice weekend ?
008	J	Euh + mmm + non + parce que j'ai été obligé de travailler + <u>J'ai donné</u>	Euh + mmm + no + because I was <i>obliged</i> (?) to work + <u>I gave</u>
009	P	<u>Vous travaillez</u> , le week- end	<u>You work</u> , you work at weekends
010	J	(semble montrer l'accord) mmm	(semble montrer l'accord) mmm
011	P	Vous êtes obligé de travailler le week-end, ou c'est plutôt ce que vous avez décidé ?	Do you have to work at weekends, or is because of your choice ?

4

Convention de la transcription (DILTEC)
+, ++, +++ : pause, de plus courte à plus longue (plus de cinq secondes)
;, ::, :::, syllabe prolongée (prolongation progressive)
?, intonation ascendante
<i>Fragment</i> , chevauchement de deux tours de parole
XXX, fragment incompréhensible
* <i>fragment</i> *, langue autre que la L2
/ <i>fragment</i> /, transcription phonétique
(<i>fragment</i>), commentaire de l'observateur
FRAGMENT, mot dit plus fort
Frag-ment, mot prononcé en divisant clairement chacune des syllabes

012	Joël	Non, c'est parce que je veux + je veux + prendre des congés pour partir en vacances	No, because I want to + to + to have holidays to go on holiday
013	P	Aha, ok, <u>alors</u> +	Aha, ok, <u>so</u> +

Séquence de classe 1 : enseignant A

Nous sommes au début de la séance. A pose des questions aux apprenants. Sa façon d'interroger, apparemment organisée, presque prévue (à juger par la façon dont l'enseignant passe d'un apprenant à l'autre) nous fait penser qu'il ne s'agit ici que d'un échauffement, d'un premier contact. C'est ainsi que l'enseignant s'intéresse au contenu des avis et des contributions des apprenants, qui rétorquent avec des mots qui leur sont accessibles ; des mots qui doivent par ailleurs être fidèles à ceux que les apprenants rencontreront en dehors de la classe, tels qu'ils pourront être employés par d'autres utilisateurs de la L2 non enseignants. Le risque ici pour l'enseignant est d'adhérer à un mode conversationnel qui, bien qu'essentiel pour le déroulement de l'interaction didactique (il s'agit d'engager les participants, et non pas de les exclure), ne satisferait pas les éventuels objectifs d'autres de ses sous identités, peut-être interpellées par des situations ayant lieu dans le contexte de la classe de L2. L'enseignant risque par conséquent de devenir un interlocuteur irréel dont l'indulgence (Dausendshön-Gay & Krafft, 1991 : 42), la capacité d'écoute, et les compétences de facilitateur pourraient mettre en péril l'équilibre parmi les sous identités que porte l'enseignant. Voyons, à cet égard, une séquence extraite d'une classe d'A₂, suivie d'un extrait de son entretien : (traduction française appartenant au corpus)

		<i>(Séquence traduite en français)</i>	<i>(Séquence originale)</i>
573	V	Je donne des cours + mais de: + <u>XXX</u>	I give classes + but about: + <u>XXX</u>
574	Professeur	<u>Quais</u> + tu peux dire général ou nutrition	<u>Yeah</u> + you can say general or nutrition
575	V	Oui + de nutrition	Yes + about nutrition
576	P	Nutrition (<i>écrit sur le tableau</i>)	Nutrition (<i>écrit sur le tableau</i>)
577	V	Et de nutrition équilibrée	And balanced nutrition

578	P	Ouais + ok + ouais	Yeah + ok + yeah
		Dans tous + tu enseignes +	In all + you teach +
579	L	dans tous les: ++	in all: ++
		établissements ? + ou ? +	establishments ? + or
		<u>en particulier</u>	? + <u>in particular</u>
580	V	Non + j' <u>enseigne</u> + là où je	No + <u>I teach</u> + where
		PEUX (<i>rires</i>)	I CAN (<i>rires</i>)
581	P	Là où ils te veulent	Where they want you
		Là où ils acceptent de me	Where they agree to
582	V	payer (<i>rires</i>) + partout + on	pay me (<i>rires</i>) +
		me + on me dit	everywhere + they: +
			tell me
583	L	Ouais	Yeah
584	V	Oui ! + viens ! +	Yes ! + come on ! +
		gratuitement (<i>rires</i>) +	for free (<i>rires</i>) + for
		gratuitement (<i>rires</i>)	free (<i>rires</i>)
585	P	Ouais	Yeah
		Partout + euh: + avant + je:	Everywhere + euh: +
586	V	+ acceptais + d'égner +	before + I: + agreed
		d'enseigner + sans être +	+ to chea + to teach +
		payant	without being +
			paying
587	P	Ouais ?	Yeah ?
588	L	Sans être payée ?	Without pay ?
589	V	Sans être payée	Without pay
590	P	Ouais	Yeah ?
		Mais maintenant + j'en ai	But now + I'm +
591	V	MARRE + donc: + je veux	FED UP + so: + I
		être payée	want to be paid
592	L	Oui ! + mais bien sûr !	Yes ! + of course !
593	V	Quand j'enseigne + parce	When I teach +
		que: + je pense que ce n'est	because: + I think it's
		pas bien pour mon:	not good for my:
594	Af	Image	Image
		IMAGE + oui ! (<i>les élèves</i>	IMAGE + yes ! (<i>les</i>
595	V	<i>et le professeur</i>	<i>élèves et le</i>
		<i>approuvent</i>) + pour mon	<i>professeur</i>
		image professionnelle	<i>approuvent</i>) + for my
			professional image
596	P	C'est pas bien	It's not good
597	V	Euh: + de ne pas être payée	Euh: + not to be
			payed
598	Af	Ouais !	Yeah !

599	P	C'est pas bien pour ton compte en banque non plus	It's not good for your bank account either
600	V	<u>Comment ?</u>	<u>What ?</u>
601	L	<u>Eh ?</u>	<u>Ah ?</u>
602	P	C'est-pas-bien-pour-ton-COMPTE-non plus	It's-not-good-for-your-BANK-ACCOUNT-either
603	V	Ouais + bon + tu sais + je ne suis pas pressée <u>XXX</u>	Yeah + well + you know + I'm not hurry <u>XXX</u>
604	MT	<u>Elle n'en a pas besoin</u> + elle n'en a pas besoin (rises)	<u>She doesn't need it</u> + she doesn't need it (rises)
605	V	C'est juste pour la:	Just for the:
606	MT	Non + je plaisante	No + I'm kidding
607	V	La position + la position professionnelle	Professional + professional position
608	P	Ouais + c'est vrai	Yeah + it's true
609	V	Je pense que c'est important	I think it's important
610	P	Si tu le fais faisais GRATUITEMENT + les gens ne te respectent pas	If you do did it FOR FREE + people don't respect you

Séquence de classe 2 : enseignant A₂

Dans ce passage, où A₂ intervient à douze reprises, nous repérons trois activités principales de communication menées par l'enseignant : a) il confirme, corrige ou fournit un élément de la L2 (tours de parole (TPs désormais) 574 et 576) ; b) il maintient la communication ouverte en recourant à la fonction phatique (TPs 578, 585, 587, 590, 596, 608) ; c) il essaie de reconduire la conversation (TPs 581, 599, 602, 610). La proportion entre le rôle d'expert d'A₂ et celui de participant est pour cette séquence d'environ 2 : 6. Cela provoque une tension chez l'enseignant qu'il cherche à rééquilibrer en essayant de reconduire la communication.

Contrastons cette séquence avec l'extrait d'entretien suivant, dans lequel A₂ s'exprime au sujet de la participation de deux étudiants⁵ :

⁵ Témoignage 5 : A₂ (original) : « *She's always talking about her family, she goes on, and on about her family, well, I don't give a shit, eh, if that's what she wanna talk, that's fine, she's talking, that's the important thing [...]* »

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

Témoignage 5 : A₂ (traduction en français)

Ce témoignage montre comment A₂ accepte, en tant qu'enseignant, des informations données par les étudiants, dont il pourrait peut-être se passer en tant qu'individu. Le danger possible d'un mode conversationnel basé sur une certaine indulgence serait, outre la surcharge cognitive pour l'enseignant (Nonnon, *art. cit.* : 81-82), le risque d'échouer à favoriser le développement d'un apprentissage autonome chez les apprenants, dans la mesure où ils attendraient que leurs contributions soient reconnues et sanctionnées par l'enseignant.

Conclusion : pistes pour le futur

Un enseignant de L2 intervenant dans une classe communicative risque de subir des tensions d'ordre personnel à cause des rôles que l'approche communicative répertorie : ces rôles sembleraient lui faire puiser dans des imaginaires différents, bien que propres, dont le contact, ainsi que le transfert d'éléments, pourraient être à l'origine de tensions qui restent à être répertoriées plus systématiquement. Pour cela, un travail plus approfondi de repérage des imaginaires possibles chez les enseignants de L2 devrait être accompli. Ce repérage devrait prendre en compte des variables telles que la condition de locuteur natif ou non natif des enseignants observés, ainsi que le niveau des groupes dans lesquels ils interviennent, afin de déterminer leur pertinence et leur influence.

L'application de l'analyse des rôles déployés dans la classe par l'enseignant pourrait apporter des éclaircissements utiles dans le champ de la formation de nouveaux enseignants : amener les nouveaux enseignants à réfléchir sur les conditions parfois contraignantes de leur métier, à prendre conscience de leurs sous identités dans la classe, pourrait représenter une voie vers une meilleure compréhension des dimensions sociales de la classe de L2.

Bibliographie

- Aguilar Río, J. I. 2006. Un regard psychosocial sur l'enseignement des L2 aux adultes : l'enseignant comme « acteur multiple », Mémoire de Master 2, Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Atienza Merino, J. L. 2003. « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères », *ELA*, n° 131, 305-328.
- Berard, E. 1991. *L'approche communicative : théorie et pratique*, CLE International, Paris.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. 2005. « Note de synthèse : l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, 111-162.
- Bogaards, P. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Collection LAL, Crédif-Didier, Paris.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., Thwaite, A. 2001. « Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices », *Applied Linguistics*, n° 22 (4), 470-501.
- Breen, M. P. & Candlin, C. 1980. « The essentials of a communicative curriculum in language teaching », *Applied Linguistics*, n° 1 (2), 89-112.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier, Paris.
- Cicurel, F. 1988. « Fiction et mise en scène dans un cours de langue », *LEND*, n° 1, 18-31.
- 1993. « A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue », *Dialogues et cultures*, n° 37, 193-208.
- 1998. « Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique », actes du colloque sur les émotions, Lyon (version manuscrite).
- 2007. « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », In : Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (éds.) 2007. *Paroles de praticiens et descriptions de l'activité. Problématiques*, de Boeck, Bruxelles (à paraître).
- Conseil de l'Europe, 2001. « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ».
- Voir site : <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (visité le 30 octobre 2005)
- Cordié, A. 2000 [1998]. *Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse*, Seuil, Paris.
- Coste, D. 1991. *Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants. Interactions en langue étrangère*, 245-248, Aix-en-Provence.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. 1991. *Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact. Interactions en langue étrangère*, 37-48, Aix-en-Provence.
- Dörnyei, Z. 2003. « Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications », *Language Learning*, n° 53 (1), 3-32.

- Filloux, J.-C. 2000. *Champ pédagogique et psychanalyse*, PUF, Paris.
- Gergen, K. J. 1971. *The concept of self*. New York : Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Double Anchor Books
- Hannoun, H. 1989. *Paradoxe sur l'enseignant*, ESF, Paris.
- Kaddouri, M. 2002. « Le projet de soi entre assignation et authenticité », *Recherche et Formation*, n° 41, 31-47.
- Kaufmann, J.-C. 2001. *Ego : pour une sociologie de l'individu*, Nathan, Paris.
- Lahire, B. 1998. *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris.
- Lipiansky, E. M. 1998. « Identité et communication », In : *La communication appliquée aux organisations et à la formation*, 95-106, éditions Demos, Paris.
- Marc, E. 2005. *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*, Dunod, Paris.
- Markus, H. & Wurf, E. 1987. « The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective », *Annual Review of Psychology*, Vol. 38, 299-337.
- Mead, G. H. 1967 [1934]. *Mind, self, and society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*, the University of Chicago Press, Chicago.
- Moore, D. & Simon, D. L. 2002. « Déréalisation et identité d'apprenants », *AILE*, n° 16, 121-143.
- Morris, F. A. & Tarone, E. E. 2003. « Impact of Classroom Dynamics on the Effectiveness of Recasts in Second Language Acquisition », *Language Learning*, n° 53 (2), 325-368.
- Nonnon, E. 2004. « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, n° 146, 75-84.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Noëls, K. 2001. « Learning Spanish as a Second Language: Learner's Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style », *Language Learning*, n° 51 (1), 107-144.
- Nuttin, J. 2000. *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*, PUF, Paris.
- Ollivier, B. 1992. *Communiquer pour enseigner*, Hachette Éducation, Paris.
- Porcher, L. 1984. « Paradoxes sur un enseignant ? », *ELA*, n° 55, 76-85.
- 1997. « Lever de Rideau », In : Zarate, G. (Ed.). *Notions en questions*, n° 2, 11-27.
- Snyder, M. 1987. *Public Appearances, Private Realities: The Psychology of Self-Monitoring*, W. H. Freeman and Company, New York.
- Soares Da Rocha, D. O. 1996. « La fiction dans le cadre de l'interaction didactique, une lecture de Ionesco », *Les carnets du Cediscor*, n° 4, 61-76.
- Soulé-Susbielles, N. 1984. « La question, outil pédagogique dépassé ? », *Le français dans le monde*, n°183, 26-34.
- Williams, M. & Burden, R. L. 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.