



HAL
open science

Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en FLSco. Un paradoxe entre autorité et proximité

Manon Boucharechas

► To cite this version:

Manon Boucharechas. Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en FLSco. Un paradoxe entre autorité et proximité. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02190866

HAL Id: dumas-02190866

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02190866>

Submitted on 6 Jan 2020

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.



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en FLSco

Un paradoxe entre autorité et proximité

BOUCHARÉCHAS
Manon

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : français langue étrangère et seconde (FLES) - recherche

Année universitaire 2018-2019



Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenant en FLSco

Un paradoxe entre autorité et proximité

**BOUHARECHAS
Manon**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 24 crédits
Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) - recherche

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Catherine Muller, qui m'a accompagnée et soutenue durant toute la réalisation de ce mémoire. Son attitude bienveillante et réconfortante a été une aide sans laquelle je n'aurais pas pu terminer ce travail. Ses relectures attentives et avisées m'ont aidée à continuer mes efforts pour perfectionner ce travail.

Je remercie également de tout mon cœur l'enseignante qui m'a laissée entrer dans sa classe, l'observer sous toutes les coutures, et qui après ça m'a encore accordé de son temps pour des entretiens, des questions, des échanges par mail, des encouragements... Je n'aurais pas pu réaliser ce mémoire sans elle. Je remercie également ses élèves pour avoir accepté ma présence et joué le jeu.

Merci à mon compagnon Marvin pour la grande patience dont il a fait preuve envers moi depuis le début de ce mémoire. Merci pour tous ses encouragements, et particulièrement pour sa croyance en ma capacité à réussir ce travail, qui m'a poussée à continuer lorsque je perdais tous mes espoirs d'un jour finir par rendre cet écrit.

Merci à ma collègue Cécile pour avoir échangé ce week-end dont j'ai eu besoin pour réussir à rendre mon analyse dans les temps.

Merci à ma maman et à ma colocataire pour le temps qu'elles ont passé toutes les deux à relire mon mémoire pour tenter d'y dénicher les dernières coquilles. Je tiens à remercier particulièrement ma maman pour ses tentatives de me motiver et me pousser à toujours aller plus loin et faire mieux.

Merci à mon papa pour son aide cette année, et son attitude bienveillante et rassurante envers moi qui m'aide toujours à relativiser et mieux travailler.

Je dédie ce mémoire à Cayenne, notre chien adoré.

DÉCLARATION

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

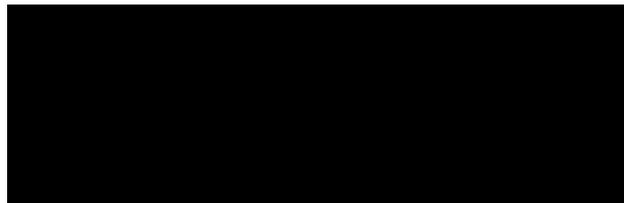
Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BOUCHARÉCHAS

PRENOM : MANON

DATE : 12/06/2019



Sommaire

Introduction.....	5
Partie 1 : Méthodologie et contexte	7
Chapitre 1. Cheminement vers la démarche ethnographique	8
1.1. <i>Entre approche interactionnelle et démarche ethnographique</i>	8
1.2. <i>La démarche ethnographique en classe de langue</i>	9
Chapitre 2. La réalisation du corpus et son contexte	14
2.1. <i>Le contexte</i>	14
2.2. <i>Le corpus</i>	17
Chapitre 3. Modalités d'analyses	20
3.1. <i>Caractéristiques de notre analyse</i>	20
3.2. <i>Procédures et outils de notre analyse</i>	22
Partie 2 : Cadre théorique	24
Chapitre 4. Les interactions verbales.....	25
4.1. <i>Définition et typologie des interactions retenues</i>	25
4.2. <i>L'interaction comme structure complexe</i>	27
4.3. <i>La dimension sociale de l'interaction</i>	31
Chapitre 5. La relation interpersonnelle	32
5.1. <i>La relation comme interlacement identitaire</i>	33
5.2. <i>Les marqueurs de la relation interpersonnelle</i>	36
5.3. <i>De l'affectivité dans les relations interpersonnelles</i>	38
Chapitre 6. La classe de langue : de nombreuses spécificités pour une relation atypique à questionner.....	41
6.1. <i>Entre critères et rôles particulièrement marqués</i>	42
6.2. <i>Construction d'une relation dissymétrique en proie à des négociations</i>	46
6.3. <i>De la nécessité de reconsidérer la relation didactique</i>	48
Partie 3 : Analyses et résultats	51
Chapitre 7. Une relation didactique fondée sur la hiérarchie et la distance.....	52
7.1. <i>L'influence du contexte didactique</i>	53
7.2. <i>Une négociation en lien avec des émotions ambivalentes</i>	55
7.3. <i>Le paradoxe de l'autorité chez l'enseignante</i>	60
Chapitre 8. Une relation fondée sur l'égalité et la proximité.....	61
8.1. <i>Ce que l'on « sème » : familiarité et intérêt personnel</i>	61
8.2. <i>La récolte : des bénéfices pour les deux parties</i>	64
8.3. <i>La proximité : bienfaits et limites</i>	68
Chapitre 9. Le cas équivoque de Ilya.....	71
9.1. <i>Une relation extrême et paradoxale</i>	72
9.2. <i>Un apprenant aux identités multiples et contradictoires</i>	76
Chapitre 10. Stratégies de (re)négociations de la relation interpersonnelle	79
10.1. <i>Les revendications des apprenants</i>	80
10.2. <i>Les stratégies de l'enseignante</i>	82
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	90
Table des annexes.....	95
Table des matières.....	135

Introduction

Durant nos expériences en tant qu'apprenante de langue étrangère, nous avons pris conscience du fort impact positif ou négatif que pouvait avoir la relation entre enseignant et apprenant sur notre investissement. Nous avons exposé cette observation dans notre rapport d'expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle réalisé dans le cadre de notre diplôme universitaire de Français langue étrangère (désormais FLE). Interpellée par les impacts en termes de ressenti liés à cette relation, nous avons réalisé notre mémoire de M1 sur la question des affects et de leurs impacts en classe de FLE. Nous avons donc décidé de nous questionner sur la construction de la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants dans une classe de FLE. Nous nous intéressons particulièrement aux stratégies dont disposent les enseignants pour négocier une relation didactique harmonieuse : c'est un savoir-faire qui nous serait fortement utile pour notre future fonction d'enseignante. Nous souhaitons observer et décrire la façon dont se construit la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenant dans une classe de FLE, quelles stratégies l'enseignant utilise et ce qu'elles peuvent induire (positivement ou négativement), en lien avec les affects, sur l'investissement des apprenants et leur appropriation, question primordiale en didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (FLES).

L'enseignant a naturellement une place dominante sur les apprenants : il est celui qui décide du déroulement des interactions, qui peut donner des directives aux autres participants du cours (les apprenants). Certains enseignants s'appuient plus que d'autres sur cette position haute. Mais même s'ils fonctionnent sur la distance et l'autorité, un cours reste une interaction sociale entre des identités qui s'y rencontrent, qui s'y construisent aussi : un lien s'instaure de fait. Une relation interpersonnelle s'établit d'autant plus que les participants du cours de langue sont obligés de parler ensemble pour apprendre à se servir de la langue, et ils parlent souvent d'eux-mêmes. Comment allier alors la position naturellement haute de l'enseignant à la construction d'une relation interpersonnelle harmonieuse axée sur la proximité, afin de maximiser les effets positifs de cette relation sur l'investissement des apprenants ?

Pour répondre à cette première question, nous avons décidé d'observer des cours de FLES afin de décrire et d'analyser la construction de la relation interpersonnelle qu'instaure l'enseignante observée à travers les interactions qui ont lieu, plaçant ce travail dans le domaine de l'analyse des interactions. Nous avons choisi de nous situer dans une démarche

ethnographique. Nous avons donc réalisé une observation filmée de quatre heures de cours de FLES dans une classe UPE2A d'un lycée professionnel, afin d'enregistrer des interactions. Par la suite, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante afin de nous inscrire dans une approche émique en prenant en compte son point de vue pour éclairer nos interprétations. Nous avons constitué un corpus en transcrivant des extraits des interactions filmées et les entretiens.

Nous avons ressenti une forte ambivalence dans la relation instaurée par l'enseignante, qui semblait hiérarchique et autoritaire, mais aussi proche et égalitaire. Ce ressenti s'est vu confirmé par les transcriptions et le début de nos analyses : la relation instaurée était à la fois asymétrique sur le plan vertical, mais le contexte de la classe de FLES ainsi que le statut d'EANA des apprenants semblaient induire des négociations spécifiques, plus axées sur la familiarité. La négociation d'une telle relation, alliant une asymétrie sur l'axe vertical et une proximité sur l'axe horizontal, nous semblait impossible à première vue. C'est donc tout naturellement que nous avons choisi de nous questionner sur la construction spécifique de cette relation interpersonnelle. Nous nous sommes demandé en quoi le positionnement ambigu de l'enseignante génère la construction d'une relation interpersonnelle équivoque, à la fois asymétrique et hiérarchique sur l'axe vertical et égalitaire et proche sur l'axe horizontal, sujette à nombreuses (re)négociations de la part des interactants.

Nous exposons plus en détail la méthodologie choisie pour réaliser ce travail, ainsi que le contexte du déroulement des cours observés dans la première partie de ce travail.

Nous développons dans une deuxième partie les différents concepts sur lesquels nous nous sommes appuyée pour comprendre et analyser les phénomènes en jeu dans les interactions. Nous présentons une description globale des interactions verbales et de leur fonctionnement, de la relation interpersonnelle et de ses propriétés. Nous exposons ensuite les particularités liées au contexte didactique qui influencent la construction de la relation interpersonnelle.

Nous terminons ce travail par une analyse, dans laquelle nous présentons la relation interpersonnelle équivoque qu'instaure l'enseignante observée et ses effets. Nous nous intéressons ensuite plus particulièrement à la relation négociée entre elle et un des apprenants. Nous tenterons de définir et comprendre son positionnement ambigu entre autorité et proximité, les stratégies et précautions que ce positionnement induit, avant de tirer les conclusions de ce travail.

Partie 1 : Méthodologie et contexte

Nous allons présenter dans cette première partie la méthodologie que nous avons choisi d'adopter pour nos recherches. Nous justifierons le choix d'une démarche ethnographique, réalisée dans un contexte bien déterminé que nous détaillerons également. Nous décrirons la réalisation de notre corpus, ainsi que nos choix d'analyse.

Chapitre 1. Cheminement vers la démarche ethnographique

Notre objet de recherche est la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants dans les cours de langue. Notre objectif est de comprendre comment cette relation se construit et s'exprime dans les interactions didactiques, afin de relever son impact potentiel sur l'engagement des apprenants. Cette recherche se situe à la frontière entre la linguistique interactionnelle et la didactique des langues : le choix d'observer ce processus par le biais des interactions nous inscrit en effet dans une approche interactionnelle ; notre intérêt ayant pour but l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage nous inscrit dans le champ de la didactique et nous incite à entrer dans les salles de classes en adoptant une démarche ethnographique.

1.1. Entre approche interactionnelle et démarche ethnographique

1.1.1. L'approche interactionnelle

Les interactions entre enseignant et apprenants étant notre objet de recherche, nous nous sommes interrogée en premier lieu sur la méthodologie à appliquer. Nous avons découvert le champ de l'analyse des interactions, domaine vaste aux influences variées – telles que la sociologie, la psychologie, la linguistique – dont les possibilités d'applications sont multiples (Traverso, 2007 : 1). Nous voilà bien tombée : une des orientations possibles des recherches de ce champ porte sur l'analyse des relations entre les participants des interactions, en s'intéressant particulièrement aux comportements des interactants ainsi qu'à tout ce qu'ils mettent en place (consciemment ou non) durant l'interaction pour protéger cette relation (orientation proposée par Goffman, 1974 cité par *ibid.* : 3).

L'interaction sociale étant un « objet empirique par nature » (Traverso, 2007 : 1) – nous considérons l'interaction comme un phénomène observable, qui a lieu à chaque instant entre êtres humains et qui ne découle d'aucunes théories (selon la définition du Larousse, s.d.) – dans laquelle nous devons observer des comportements et des processus concrets et naturels, il est donc nécessaire d'aller sur le terrain pour lui donner un sens (*ibid.* : 3).

1.1.2. Source de la démarche ethnographique

Parmi les dernières orientations de recherches possibles relevées dans l'approche interactionnelle, l'une d'entre elles préconise de transférer les principes généraux des interactions dans d'autres situations interactionnelles plus spécifiques (Traverso, 2007 : 9). C'est dans l'application de cette approche interactionniste aux interactions didactiques que tire ses sources la démarche ethnographique en classe de langue (Cambra Giné, 2003 : 21).

Ces deux approches sont à la frontière l'une de l'autre. La démarche ethnographique partage énormément d'exigences et de manières de faire avec l'approche interactionnelle (Corinte : np¹). C'est lorsque les autres méthodes de recherches en didactique se sont retrouvées limitées que les chercheurs ont souhaité accentuer les approches portant sur des phénomènes sociaux et humains (Cambra Giné, 2003 : 20).

Tout en nous ancrant dans la didactique du FLES, nous avons choisi de nous pencher particulièrement sur les interactions didactiques en nous inspirant des grandes théories de l'approche interactionnelle. Étant donné le caractère empirique de interactions, l'approche ethnographique nous a semblé la plus appropriée pour récolter des données sur lesquelles baser notre analyse.

Nous allons maintenant présenter plus en détail le fonctionnement de la démarche ethnographique en classe de langue, en quoi elle nous semble particulièrement adaptée pour analyser des interactions didactiques ainsi que les limites qu'elle nous pose.

1.2. La démarche ethnographique en classe de langue

1.2.1. Genèse succincte et fonctionnement

Initialement pratiquée par les anthropologues (Cicurel, 2011a : §12), nous avons découvert dans notre cours « Observation de classe » en master 1 que cette démarche était utilisée à la base pour observer des groupes sociaux dont la culture était éloignée de la nôtre, afin de tenter de la comprendre en observant et décrivant rigoureusement leurs pratiques sociales (Muller, 2016a). Son objet a ensuite été dévié vers des groupes sociaux plus proches de nous, pour tenter de déceler ce qui fait en fait la cohérence. Cette approche est « empirique et naturaliste » (Cambra Giné, 2003 : 16), et est fondée sur l'expérience et l'observation de faits sociaux en milieu naturel, dans le but de les comprendre et de pouvoir leur donner un sens.

¹Np signifie non paginé.

Nous voulions observer des interactions didactiques – phénomène que l'on peut aisément qualifier de « fait social » – dans un groupe restreint (les membres de la classe de langue), afin de les analyser pour comprendre leur fonctionnement et leur importance. Notre démarche est tout à fait semblable à celle décrite par les ethnologues confirmés : nous voilà donc devenue ethnographe débutante. Il est essentiel pour cette démarche de :

« se déplacer sur le terrain, entrer en contact avec les acteurs, à savoir les professeurs en charge de classe de français ou de langues étrangères, obtenir d'assister aux cours pendant une période variable, enregistrer et parfois filmer les classes, enfin les transcrire afin de les transformer en données analysables » (Cicurel, 2011a : §12).

Nous avons donc besoin de trouver un terrain (en l'occurrence une salle de classe), de nous y déplacer afin d'observer des cours pour mettre nos recherches en place. Nous allons maintenant détailler les choix que nous avons faits pour les aspects principaux de cette démarche que sont le terrain et le rôle d'observateur.

1.2.2. Les éléments constitutifs de cette approche

Le terrain et ses acteurs

La présence dans la salle de classe (le terrain) est essentielle car c'est la « seule voie d'accès au mode de connaissance que nous [les ethnologues] poursuivons » (Laplantine, [1996] 2005 : 16). Étant donné la nécessité de recueillir des données naturelles et authentiques, il est évident que la salle de classe est le contexte naturel et quotidien du déroulement des interactions didactiques (Cambra Giné, 2003 : 16). C'est ce « lieu bien réel » (*ibid.* : 18) dans lequel évoluent les participants de l'action, c'est-à-dire l'enseignant et les apprenants ; leurs interactions constituent notre objet principal d'observation. La salle de classe est le contexte dans lequel ils « vivent leur propre réalité » (*ibid.*). L'obligation de nous rendre dans une salle de classe pour avoir accès à des interactions authentiques nous a amenée à faire le choix d'un établissement qui nous ouvrirait ses portes facilement, dont les participants au cours de FLE seraient ouverts à l'expérience, afin de pouvoir facilement les solliciter à nouveau pour nos potentielles demandes de compléments.

Nous avons donc pris contact avec l'enseignante de FLE dans un lycée se situant à proximité de notre famille afin de pouvoir y retourner rapidement si besoin était, à l'aide d'un proche enseignant dans cet établissement. Cette prise de contact par le biais de cette connaissance nous a assuré l'accès au terrain et a mis l'enseignante observée plus rapidement en confiance. Cette notion de confiance rejoint la question de la relation avec les acteurs (et le terrain), qui est centrale dans la démarche ethnographique (Laplantine, [1996] 2005 : 16). La

question d'une relation à aménager met en relief l'importance des rôles multiples de l'ethnographe dans sa démarche.

L'observateur

Chaque ethnographe est censé avoir des postures et des qualités telles que des « qualités d'observation, de sensibilité, d'intelligence et d'imagination scientifique » (Laplantine, [1996] 2005 : 10). Cambra Giné nous parle également de « qualités de contemplation attentive et d'empathie » ainsi que de rigueur, de minutie (2003 : 17). Comme nous l'avons vu dans le cours « Observation de classe », la bienveillance est une posture à adopter absolument ; il ne faut pas porter de jugements (Muller, 2016a), la classe est abordée comme elle est, et non pas comme elle devrait être selon l'observateur (Cambra Giné, 2003 : 18). Ce dernier doit aussi adopter un regard d'étonnement sur tout ce qui lui semble familier, et « rendre étrange ce qui lui est familier » (Beaud & Weber, 1997 cité par Muller, 2016a). Nous espérons avoir réussi à adopter de telles qualités et postures.

L'ethnographe a également un rôle d' « informateur » (Spradley, 1979 et Duranti, 1997 cité par Cambra Giné, 2003 : 16) qui témoigne, décrit le fonctionnement du groupe observé. Ce rôle complexe et complet à adopter n'est pas inné, il résulte d'un apprentissage durant lequel le chercheur doit apprendre à regarder, à écouter (*ibid.*). Laplantine parle également de « formation anthropologique » ([1996] 2005 : 13) et de « mutation de soi-même » (*ibid.* : 15). Si nous n'avons pas la prétention d'être une ethnographe aguerrie, nous avons heureusement eu la chance de réaliser un mémoire de M1 basé sur de l'observation : nous ne partons donc pas sans expérience.

L'observateur est également un « élément perturbateur » (Moussaoui, 2012 : §39). La démarche ethnographique préconise d'être sur le terrain, se constituant donc en approche participante : le rôle de l'observateur est intégré à la situation observée (Cambra Giné, 2003 : 17). En nous plaçant dans une telle approche, nous entrons en interaction avec le contexte observé (Laplantine, 1996, cité par Cambra Giné, 2003 : 16).

1.2.3. Limites de l'observation

Un observateur frappé par des contradictions

C'est à travers cet aspect « perturbateur » du rôle de l'ethnographe que nous pouvons nous rendre compte que ce rôle est difficile à assumer, marqué par des contradictions que nous allons à présent détailler.

Par sa présence sur le terrain, et même s'il n'interagit pas directement avec les observés, le chercheur entre en dialogue avec eux (Cambra Giné, 2003 : 16). Cette intrusion potentiellement perturbatrice est à minimiser un maximum (*ibid.* : 99). Cela fut compliqué pour notre observation car les apprenants étaient peu nombreux et disposés en îlots ; nous avons dû nous placer près du tableau et de l'enseignante, ce qui nous donnait une position élevée. De plus, notre caméra et trépied étaient imposants, ce qui renforçait encore notre présence. Nous prendrons soin d'intégrer à nos analyses ces limites, ainsi que la subjectivité qu'elle comporte afin de les dépasser. Notre présence sera également une « source infiniment féconde de connaissances » (Laplantine, [1996] 2005 : 26), tant dans les comportements qu'elle induira chez les participants, que dans les ressentis que nous aurons : notre expérience devra faire « partie intégrante de [notre] recherche » (*ibid.* : 25).

Étant donné sa présence prolongée et son attitude empathique, le chercheur peut facilement créer des liens avec les observés, il est même recommandé qu'il devienne familier (Moussaoui, 2012 : §38). Il faut néanmoins qu'il garde une distance avec eux (Cambra Giné, 2003 : 101) ; une « distance irréductible et qui s'impose » (Moussaoui 2012 : §12). L'observateur peut donc être tiraillé entre proximité et distance avec les observés. Nous avons ressenti cette difficulté de placement, notamment dans la relation avec les apprenants. Ils semblaient très intéressés par nous, et nous souriaient beaucoup. Nous nous sentions proche d'eux, et plus particulièrement encore de certains qui avaient notre proche comme enseignant. Nous avons néanmoins gardé une attitude neutre.

Un équilibre entre transparence et discrétion est également à adopter : il faut donner assez d'informations aux observés afin d'obtenir leur « consentement éclairé » (Corinte : np), tout en prenant soin de ne pas trop dévoiler d'informations sur le thème qui constitueraient un biais (Muller, 2016a). Dans nos recherches, selon nous, tout a été fait pour garder cet équilibre.

Les « informations cachées »

Si l'on s'en tient uniquement à une observation, la deuxième limite de la démarche ethnographique se dévoile rapidement : le seul regard d'un observateur ne permet pas de comprendre toutes les finalités de l'action enseignante, il peut faire des hypothèses et inférer une intention sur des indices uniquement (Cicurel, 2011a : §8). Cicurel insiste là-dessus : « l'action humaine échappe à l'observation car elle se passe en partie dans l'intériorité de la conscience et est déterminée par un ensemble de facteurs non observables » (2011a : §20),

appelés « informations cachées » par Cambra Giné (2003 : 97), qu'il faut nécessairement recueillir par des moyens complémentaires à l'observation. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de réaliser des entretiens avec les interactants.

1.2.4. L'apport de l'approche émique

L'éclairage de la subjectivité des observés

Cicurel l'énonce clairement, « observer ne suffit pas » (2011b : 15). En tant qu'observateur en salle de classe, nous observons des interactions co-construites par des personnes étrangères qui ont leur propre fonctionnement. L'analyse interactionnelle nous permet d'identifier les « moments cruciaux » (*ibid.* : 16) des interactions, qui nous permettront de « restituer un certain nombre de fonctionnements et aussi de décalages » (Cicurel, 2011a : §38).

Mais tout ne se passe pas « dans la classe » (Cicurel, 2011b : 15), des motifs se cachent derrière les interactions (Cicurel, 2011a : §2). Pour les interpréter, nous posons des hypothèses sur la signification des actions (Cicurel, 2011b : 116), sur les raisons du choix de telle ou telle tournure, selon les théories et idées préconçues que nous avons en tête. Ces significations ne correspondent pas forcément à celles des auteurs de l'interaction (*ibid.* : 8). Le groupe ICOR recommande de questionner son point de vue d'analyste, et de prendre en compte celui des participants (Corinte : np). Intégrer la subjectivité des acteurs à l'analyse nous semble alors être la solution pour obtenir tous les aspects de l'action didactique. Nous nous plaçons ainsi dans une perspective ethnométhodologique : l'auteur d'une action est en capacité de lui donner du sens (Cicurel, 2011b : 142).

Nous avons choisi d'interroger à travers un entretien d'auto-confrontation l'enseignante observée afin d'apporter à nos analyses l'éclairage des intentions subjectives que portaient ses choix durant l'interaction, car « la verbalisation du sujet-professeur sur son action d'enseignement permet de découvrir bien des motifs cachés au moment de l'interaction » (Cicurel, 2011a : §35). Notre choix s'était porté principalement sur l'enseignante étant donné son rôle « à part » dans l'interaction (Cicurel, 2011b : 132). Malheureusement nous n'avons pu réaliser qu'un entretien semi-dirigé, faute de temps. Ne pouvant désormais revendiquer une approche relevant de l'agir professoral, nous avons tout de même souhaité analyser les représentations de l'enseignante en parallèle de ce qui se passe dans les interactions filmées.

Ce choix méthodologique implique de faire confiance aux dires de l'enseignante. Dans un souci d'objectivité, il est recommandé de croiser les données de plusieurs classes (Cicurel, 2011b : 119). Dans le cadre de ce mémoire, nous n'avons pu observer qu'une seule classe. Nous espérons malgré tout que les données recueillies et les analyses réalisées pourront participer à la connaissance et servir à d'autres chercheurs.

Application : l'entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé est la méthode de prédilection pour capter les représentations des enseignants à travers leurs dires. Cet entretien consiste à interroger l'enseignant d'abord vaguement sur le sujet qui nous intéresse, afin qu'il produise un discours le moins impacté possible par nos propres représentations de chercheur, puis à le guider par des questions plus précises. Cet entretien est impartial, et se fait avec une attitude bienveillante de l'enquêteur, afin que l'enquêté se sente le plus en confiance possible et livre ses ressentis et opinions réels. Nous nous basons sur des données premières (dans notre cas des séquences interactives isolées dans l'enregistrement vidéo) que nous éclairons avec les représentations de l'enseignant en lien avec les phénomènes s'y déroulant. Cet entretien est à enregistrer, afin de pouvoir revenir dessus, le transcrire et l'analyser, ce que nous avons fait.

La récolte de ces données qui constitueront notre corpus doit se faire dans un contexte précis et bien appréhendé, selon des choix et des règles précises qui sont à expliciter, ce que nous allons faire dans la partie suivante.

Chapitre 2. La réalisation du corpus et son contexte

2.1. Le contexte

2.1.1. Le cadre institutionnel

Contexte politique

Entre les guerres et les problèmes économiques, le contexte sociopolitique est épineux actuellement. Les populations se déplacent de plus en plus en quête de meilleures situations. Tous les mineurs qui arrivent en France ont le droit à l'éducation et peuvent donc s'inscrire dans les établissements scolaires. Le gouvernement tente de mettre en place des dispositifs leur permettant d'apprendre la langue française afin qu'ils puissent suivre les cours. Sur le site du gouvernement français dédié à l'enseignement, nous avons trouvé une page portant sur la thématique du FLE et plus précisément du FLSco (français langue de scolarisation)², dans ²Le FLSco se réfère à un enseignement de français langue étrangère qui intègre également des outils langagiers se rapportant à l'école, pour aider les élèves étrangers à mieux réussir leur scolarité en France (Inglada, 2013).

laquelle de nombreuses recommandations sont avancées pour la gestion de ces dispositifs, appelés UPE2A (Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants). Ce ne sont pas des classes à proprement parler, les apprenants sont inscrits dans les classes ordinaires des établissements. Ils se retrouvent tous ensemble dans les UPE2A pour apprendre la langue française.

L'accueil des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) est une priorité, et le gouvernement insiste sur la nécessité d'inscrire leur inclusion dans les projets de chaque établissement scolaire (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016 : 11). S'ils ne sont pas assez nombreux pour créer une classe et permettre à un enseignant de FLES d'être recruté, il est recommandé dans la circulaire académique du 15 janvier 2013 d'organiser des modules d'enseignement de quelques heures (au minimum quatre par semaine), et de les faire effectuer par un enseignant de langue étrangère (Recteur de l'académie de Grenoble, 2013 : 6). C'est cette organisation qui a été choisie pour les cours que nous avons observés.

Des recommandations sur notre thématique

Certaines recommandations des ressources destinées aux enseignants de FLSc des classes UPE2A sur le site EDUSCO à propos de l'accompagnement des EANA nous intéressent particulièrement, car elles sont en lien avec la thématique de notre questionnaire sur la relation interpersonnelle. Il en ressort deux informations contradictoires :

- l'enseignant de FLE doit être présent et « mettre en confiance » les élèves et leurs parents, son accompagnement est indispensable et primordial (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016 : 16)
- le fait que les enseignants soient proches et chaleureux déstabilise les EANA (Ministère de l'éducation nationale, 2012 : 4)

Cette opposition rejoint nos interrogations sur la nécessité de définir plus précisément une gestion de la relation interpersonnelle efficace et appropriée.

2.1.2. La classe observée

Son statut

Nous avons observé une classe UPE2A, dont les cours constituent un module de quatre heures hebdomadaires ayant lieu le mercredi après-midi. Ce dispositif est en place dans l'établissement depuis une dizaine d'années, et selon l'enseignante les effectifs ne cessent

d'augmenter. L'établissement refuse néanmoins de mettre en place un dispositif UPE2A complet.

Le statut de la classe n'était pas clairement défini au début de l'année, l'enseignante n'avait pas été prévenue que son cours était reconnu comme dispositif UPE2A.

Ses acteurs

L'enseignante observée s'occupe de ce dispositif depuis mars-avril de l'année 2018, suite au départ pour la Chine de l'enseignante précédente. Enseignante de lettres-anglais en lycée professionnel depuis une vingtaine d'années, elle est intéressée par le domaine du FLE depuis longtemps. Après un premier déclic lors de son stage de maîtrise aux USA durant lequel elle a enseigné le FLE à des Américains pendant 4 mois, elle a dispensé des cours de FLE au GRETA³ il y a 15 ans. Elle s'est proposée de s'occuper de ces cours en UPE2A, car elle voyait ces élèves étrangers qui ne parlaient pas le français, et cela l'embêtait de leur mettre des mauvaises notes. Malgré un refus du CASNAV⁴ pour son inscription dans une formation, elle a choisi de se lancer dans l'aventure, en suivant parallèlement une première année de Master 1 FLES à distance.

Neuf apprenants sont inscrits dans le dispositif UPE2A, et l'enseignante accepte deux apprenants de plus, qui ne sont pas prioritaires pour les cours de FLSco mais qui ont demandé à pouvoir assister aux cours. Lorsque nous sommes venue observer la séance, un des huit apprenants était absent, ils étaient donc dix. Parmi eux, 7 viennent de pays européens (5 d'Italie, 1 d'Espagne, 1 d'Albanie), les deux autres viennent du Sénégal et du Brésil. Tous sauf un avaient été scolarisés l'année précédente. Ils disposent tous d'un répertoire plurilingue. La plupart vivent avec leur famille, sauf deux qui ont des situations compliquées (mineurs isolés). Ils ont entre 16 et 19 ans, et sont inscrits dans des filières du lycée professionnel (sauf une des apprenantes qui est en filière générale). Leurs niveaux vont du A1 pour deux d'entre eux, A2 pour quatre autres, et B1 pour les quatre derniers, tels que définis dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

³GRETA signifie Groupements d'établissements. Ce sont des structures de l'éducation nationale proposant des formations pour les adultes dans des domaines professionnels (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, s.d.A).

⁴CASNAV signifiait initialement Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage. Aujourd'hui cet acronyme désigne les centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de voyageurs (Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, s.d.B)

2.1.3. Les observations effectuées

Nous avons observé un cours de quatre heures la semaine précédant les vacances d'hiver. Dans la classe, les apprenants étaient répartis selon leur niveau et disposés en îlots. Chaque groupe suivait une séquence différente. Les quatre apprenants du niveau B1 travaillaient sur des articles de presse, ils étaient au milieu de leur séquence. Ils ont fini la séance par une évaluation écrite. Les quatre apprenants du niveau A2 étaient dans une séquence portant sur le lieu ; ils étaient à la première séance intitulée « Dans la rue ». Les deux apprenants de niveau A1 étaient à la fin d'une séquence créée par l'enseignante, portant sur le restaurant et la prise de commande.

L'enseignante nous a également renseignée sur les liens qu'elle avait avec ces apprenants, qu'elle n'avait pas l'année dernière. Deux sont en cours avec elle en anglais, et quatre autres l'ont en tant qu'enseignante en anglais et en français. Elle côtoie donc ces six apprenants plusieurs heures par semaine en dehors des cours de FLSco.

Nous avons réalisé deux entretiens qui s'intègrent dans nos observations.

2.2. Le corpus

Le corpus est l'ensemble des données complexes sur lesquelles le chercheur va baser son analyse (Traverso, 2008 : 315). Il se décompose en deux grandes catégories de données : les données primaires, c'est-à-dire nos observations brutes (enregistrées ou non), et les données secondaires, comme les observations retraitées par la transcription (*ibid.*). Ce corpus est « le résultat d'une série d'interventions du chercheur » (*ibid.*), construit par une « série de choix » (*ibid.*). Ces choix pour la création du corpus se font en fonction de notre objet de recherche et de la façon dont nous comptons l'aborder (Corinte : np). Nous allons à présent détailler ceux pour lesquels nous avons optés.

2.2.1. Données primaires : l'enregistrement vidéo

Les atouts de la vidéo

Les interactions didactiques sont notre objet de recherche ; ce sont des productions multimodales, elles dépassent le niveau verbal. C'est donc naturellement que nous avons choisi de filmer ces interactions pour garder une trace des données kinésiques et gestuelles afin de mieux comprendre et d'éclairer les interactions (Cambra Giné, 2003 : 99). Filmer permet un recueil de données plus exhaustif car plus complet et contextualisé (*ibid.* : 98) et de ne pas se fier uniquement à sa mémoire subjective grâce à des données objectives sur lesquelles il est possible de revenir (*ibid.*).

Contraintes

Ce choix réalisé, nous avons fait face à plusieurs difficultés. Nous avons dû obtenir les autorisations de la part de chacun des apprenants ainsi que celles des responsables de ceux qui étaient mineurs. Nous remercions encore chaleureusement l'enseignante observée pour le temps qu'elle a consacré à expliquer aux apprenants notre propre démarche et à récupérer ces autorisations.

Nous avons fait face à des contraintes d'ordres situationnelles et matérielles : la disposition en îlots des apprenants dans la salle ajoutait une complexité pour pouvoir recueillir la totalité de la scène avec un seul objectif. Nous avons choisi de nous concentrer sur l'enseignante, en ne filmant ses interactions qu'avec un seul groupe d'apprenants à la fois. Une contrainte temporelle s'est posée en fin d'observation. Au bout de trois des quatre heures d'enregistrement, notre carte mémoire était pleine. Pour ne pas manquer de phénomènes importants, nous avons continué à filmer avec une caméra de moindre qualité qui s'est également retrouvée saturée rapidement. Avec l'intuition que la clôture du cours serait chargée d'éléments significatifs, nous avons utilisé une troisième et dernière caméra pour enregistrer uniquement la fin de la séance. Nous disposons au final de 3h30 d'enregistrement à analyser.

2.2.2. Données intermédiaires : les entretiens

Cambra Giné recommande la triangulation des données par l'utilisation de plusieurs méthodes pour les recueillir (2003 : 97). En plus de l'observation filmée que nous avons effectuée, nous avons également choisi d'interroger l'enseignante pour obtenir des informations sur ses représentations avec des entretiens semi-directifs que nous avons enregistrés.

Nous sommes retournée au lycée après les vacances pour obtenir des informations sur l'enseignante (son expérience, sa formation), sur la classe et les apprenants. Nous avons enregistré cet entretien informel qui a duré une petite demi-heure, afin de pouvoir retrouver plus facilement les informations citées durant cet échange.

Nous sommes encore retournée au lycée environ un mois plus tard pour réaliser un entretien semi-directif d'une heure et demi. Nous sommes consciente qu'il aurait été préférable de réaliser ces entretiens peu de temps après la séance, mais des contraintes organisationnelles nous en ont empêché (problème d'emploi du temps, vacances scolaires).

2.2.3. Données secondaires : les transcriptions

De l'oral à l'écrit : une sélection orientée

Le groupe ICOR le précise, « les données audio ou vidéo ne sont pas directement exploitables : elles doivent subir une série d'opérations qui en font des objets d'analyse » (Corinte : np). Nous avons choisi de transcrire nos données audio et vidéo, de « transformer l'oral en écrit » (Cicurel, 2011a : §6), afin d'obtenir des transcriptions de nos données primaires. Transcrire permet d'être immergé dans les données, tout en imposant un recul à travers le travail d'écoute et d'écriture, ce qui permet de se détacher des faits habituels et de les regarder avec étonnement (Cambra Giné, 2003 : 102).

Ce choix de la transcription implique d'effectuer de nombreuses autres opérations sur les données recueillies. Étant donné qu'il serait très compliqué de transcrire quatre heures de film et environ deux heures d'entretien, nous avons opéré une segmentation dans les données en isolant des séquences caractérisées par un thème ou une certaine configuration des rôles interactionnels (Cambra Giné, 2003 : 104). Nous nous trouvons déjà dans un processus d'analyse par cette sélection, car nous gardons uniquement des éléments que nous avons choisis et jugés comme pertinents.

Conventions et principes appliqués

La transcription est une opération régie par des principes et des conventions (Corinte : np). Nous avons choisi les conventions de transcription de Catherine Muller que nous avons allégées⁵ (nous n'avons pas conservé toutes les distinctions possibles pour les temps de pause, ainsi que la demande d'achèvement interactif). Nous avons également utilisé certaines de ces conventions pour transcrire nos entretiens⁶. Le choix d'un code peut, certes, limiter la portée de notre attention et donc de notre analyse (Cambra Giné, 2003 : 102), mais peut aussi être un atout : avec la possibilité d'enrichir le code si besoin afin d'obtenir une granularité plus fine, l'étape de la transcription peut nous aider à découvrir d'autres phénomènes (Traverso, 2008 : 315).

L'anonymisation est un des principes primordiaux de la transcription. C'est à cette condition que les autorisations de captation ont été données. Il a donc été capital d'effacer dans nos écrits toutes traces qui auraient permis de retrouver l'identité des personnes citées dans ce mémoire⁷.

⁵Voir Annexe 1 : conventions de transcription – Enregistrements vidéos page 96.

⁶Voir Annexe 2 : conventions de transcription – Entretiens page 97.

⁷Ce que nous avons fait également pour la présentation du contexte.

Après avoir récolté nos données et construit ces traces écrites – ce qui constitue notre corpus –, nous nous sommes penchée un peu plus sur notre analyse, dont nous allons maintenant exposer les grands principes en détail.

Chapitre 3. Modalités d'analyses

Nous allons dans un premier temps présenter les grandes caractéristiques et orientations de notre analyse. Nous développerons ensuite son fonctionnement et ses procédures. Nous exposerons enfin les notions-clefs sur lesquelles nous nous appuierons.

3.1. Caractéristiques de notre analyse

Notre but est d'analyser des interactions didactiques contextualisées précisément, à l'aide de représentations repérées chez l'enseignante, afin d'en décrypter la construction et d'y donner un sens : notre analyse, principalement interprétative, sera donc nécessairement qualitative. L'importance du contexte est à relever particulièrement.

3.1.1. Une analyse qualitative pour des approches variées

Interprétation(s) subjective(s)

Nous ne ferons pas de traitement quantitatif des données car nous voulons donner du sens à l'interaction et aux mécanismes qui y sont en jeu par une interprétation humaine, à force d'explications et non pas de chiffrage de phénomènes. En tant qu'ethnographe, nous voulons « décrire pour expliquer, expliquer pour comprendre » (Van Lier, 1988, cité par Cambra Giné, 2003 : 16). Nous nous plaçons dans une approche descriptive et interprétative, dans laquelle nous tentons d'« attribuer du sens et des fonctions aux événements et aux processus observés » (*ibid.* : 109).

En tentant de prendre en compte la perspective subjective des participants à l'interaction, en nous « mettant à la place des participants », nous allons formuler des hypothèses sur leurs points de vue et compléter notre interprétation par les entretiens grâce auxquels nous obtiendrons ces points de vue subjectifs. Nous nous plaçons également dans une approche émique : nous allons tenter de prendre les données en compte « dans la perspective des participants » (Cambra Giné, 2003 : 17).

L'approche linguistique, à manier prudemment

Notre analyse se fera aussi via une approche linguistique des interactions. Sur les préconisations de Traverso, nous allons nous intéresser aux formes linguistiques mais aussi à

tout ce qui relève du para-verbal et non verbal, pour relever comment ces aspects sont mis en œuvre dans les interactions (2008 : 314). Nous insistons sur le fait que notre analyse n'a pas vocation d'avoir une approche psychologique poussée (*ibid.*) : la prise en compte de la subjectivité des acteurs a pour seul but d'éclairer et étayer les phénomènes relevés dans les interactions. Nous nous intéresserons aux marqueurs de la relation, et non à la relation elle-même ; c'est uniquement par ces marqueurs linguistiques et gestuels que nous obtiendrons une trace objective de cette relation (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 37).

La question de l'équilibre entre l'approche linguistique et l'approche éémique dans l'analyse des interactions a longtemps été sujet à débat entre les chercheurs (Mondada, 1995 : 9). Nous devons nuancer ce que nous avons énoncé ci-dessus : les données ne sont pas uniquement linguistiques, elles relèvent d'activités pratiques (Mondada, 1995 : 3), car « la langue, en effet, existe d'abord dans et par les pratiques langagières des locuteurs » (*ibid.* : 5). Les formes linguistiques sont néanmoins les « marqueurs » qui rendent visibles et descriptibles les enjeux et les processus mis en place par les locuteurs (*ibid.* : 7), c'est en nous basant sur elles que nous avons pu ensuite adopter une approche interprétative. La condition nécessaire pour ce faire est de les mettre en lien avec les locuteurs qui les emploient, et le contexte dans lequel elles prennent place : leur valeur n'est décelable qu'à travers l'interaction et ses composantes (*ibid.* : 8).

3.1.2. L'importance du contexte et des données

Le contexte

Étant donné le postulat « le langage n'existe que par l'usage que l'on en fait dans des situations particulières » (Bigot, 2005a : 18), nous avons choisi sur les recommandations de nombreux auteurs (Cambra Giné, 2003 ; Bigot, 2005a ; Traverso, 2007) de prendre en compte le contexte dans nos analyses pour obtenir des informations essentielles à l'interprétation.

Nous nous sommes appliquée à analyser les marqueurs linguistiques des interactions en fonction du micro-contexte de la classe et du macro-contexte institutionnel, politique car « pour comprendre l'interaction, il faut comprendre aussi le contexte à l'intérieur duquel elle se produit et qu'elle produit » (Cambra Giné, 2003 : 16). Nous avons systématiquement relié les données relevées à ce contexte afin de relever son influence. Ces allers-retours entre nos données et le contexte démontrent également l'importance des données primaires dans l'analyse des interactions.

Analyse corpus-based

Les auteurs réfèrent souvent à l'analyse des interactions comme une « démarche conduite par les données » (Traverso, 2008 : 317) ou « *corpus-based* » (dont la base est le corpus). La construction de l'analyse consiste alors en un « incessant va-et-vient entre le corpus [dont la transcription] et les généralisations » (*ibid.*) ; ce qui est relevé dans le corpus devant constituer les phénomènes.

Nous avons tout de même choisi de nous baser sur des outils théoriques préalablement définis, car il nous semblait nécessaire de maîtriser les grandes bases théoriques pour pouvoir analyser des interactions et ne pas risquer de passer à côté d'éléments significatifs. Nous avons fait ce choix et réalisé notre analyse en respectant la recommandation de considérer le corpus comme la base principale de notre analyse pouvant faire ressortir des phénomènes auxquels nous ne nous attendions pas.

3.2. Procédures et outils de notre analyse

Deux façons de procéder à l'analyse de nos données brutes se présentaient à nous : l'analyse de cas ou l'analyse transversale.

3.2.1. Analyse de cas / Analyse transversale

Pour rendre compte au mieux des processus en jeu au niveau de la relation interpersonnelle dans les interactions, nous avons choisi d'allier ces deux procédures.

L'analyse transversale consiste à réaliser des collections, c'est-à-dire à isoler dans le corpus des séquences ayant en commun un même phénomène pour obtenir des « sous-corpus » (Traverso, 2008 : 313), appelés aussi « extraits d'interactions » (Corinte : np). Nous avons choisi d'isoler des séquences comportant des marqueurs de la relation (que ce soit dans le cadre d'un conflit, d'une renégociation des places, d'une activité particulière) donnant lieu à un échange marqué par la proximité, la distance ou autre. Après avoir créé cette collection centrée sur notre thème, nous avons réalisé notre analyse en relevant les variations autour du phénomène de marquage de la relation interpersonnelle (Traverso, 2008 : 317).

Définie par Traverso comme l'analyse d'une interaction dont le but est de rendre compte de son déroulement détaillé (2008 : 317), l'analyse de cas permet de saisir des phénomènes dans la globalité de l'interaction. Après notre analyse de collections, nous nous concentrerons particulièrement sur le cas de la relation interpersonnelle entre l'enseignante et un apprenant spécifique. Nous nous aiderons de l'éclairage de la subjectivité de l'enseignante.

Pour réaliser ces analyses, nous nous sommes outillée de concepts et notions théoriques clefs que nous allons maintenant présenter.

3.2.2. Outils : les notions-clefs utilisées

L'interaction didactique et son organisation

Notre étude se plaçant dans le champ de l'analyse des interactions, nous nous servons de tous les grands principes de cette approche. Nous prendrons soin de replacer l'interaction dans son cadre de communication, et nous utiliserons les paramètres proposés par Vion (1992) pour la définir. Nous nous intéresserons à la structure de l'interaction, en termes d'ouverture, de clôture, de nombres de tours de parole pour chacun des interactants, au respect des règles conversationnelles (telles que celles sur la répartition de la parole, le processus de prise de parole), ainsi que de nombreux outils proposés par Vion (1992). Nous nous intéresserons également aux rôles interactionnels⁸, et à leur distribution dans l'interaction.

La mise en relation des interactants

Nous nous pencherons particulièrement sur la spécificité des interactions qui est de mettre en relation les différentes personnes y participant. De nombreux outils s'offrent à nous pour nous intéresser à cette dimension sociale. Nous utiliserons les procédés de figuration de Goffman (1974), et plus particulièrement ceux de la gestion des faces de Kerbrat-Orecchioni (1995). Nous utiliserons également les marqueurs de relation qu'a présentés cette même auteure dans le tome II des *Interactions verbales* (1992).

Nous n'oublierons pas de prendre en compte dans l'analyse les spécificités interactionnelles liées à l'aspect didactique de l'interaction⁹, ainsi que l'impact de la présence du contrat didactique. Nous tiendrons compte, parallèlement à l'analyse linguistique des interactions, des aspects théoriques de la relation éducative comme présentés par Postic (1979). Nous interpréterons et poserons des hypothèses sur les impacts que pourront avoir sur les apprenants ce que nous relèverons dans la relation interpersonnelle. Nous éclairerons nos interprétations par l'éclairage de la subjectivité de l'enseignante à laquelle nous aurons accès dans les entretiens semi-dirigés.

⁸Selon la définition de Kerbrat-Orecchioni (1990 & 1991) et de la théorie des statuts participatifs de Goffman (1987), tout cela cité par Bigot dans sa thèse en 2002.

⁹Comme la présence d'un but précis externe à l'interaction, le déséquilibre entre les rôles interactionnels de l'enseignant et des apprenants, l'alternance entre la focalisation sur la forme et le fond, le format interactionnel spécifique remettant souvent en cause les règles conversationnelles basiques entre autres nombreux autres aspects exposés par Cicurel (2002).

Partie 2 : Cadre théorique

Dans cette seconde partie, nous allons présenter les différents concepts utiles pour notre analyse. Nous parlerons dans un premier temps des interactions verbales dont nous définirons chacun des aspects le plus précisément possible. Nous nous intéresserons ensuite à la relation interpersonnelle ainsi qu'à sa construction dans les interactions ; nous détaillerons notamment les différents marqueurs de cette relation ainsi que d'autres phénomènes à l'œuvre dans les interactions en lien avec cette question de la relation (la politesse, l'affectivité). Nous réfléchirons enfin à la façon dont ces concepts prennent place en classe de langue.

Chapitre 4. Les interactions verbales

Notre étude se plaçant dans le champ de l'analyse des interactions, nous allons exposer dans ce quatrième chapitre le fonctionnement et les caractéristiques de ces dernières afin de pouvoir les analyser. Nous définirons le concept d'interaction ainsi que les critères pour en proposer une typologie. Nous réfléchirons ensuite à l'interaction comme une structure complexe alliant plusieurs plans. Nous nous pencherons finalement sur la dimension sociale inhérente aux interactions.

4.1. Définition et typologie des interactions retenues

4.1.1. Présentation du concept

En tant qu'êtres humains, nous vivons en société au contact d'autres personnes. Dès que nous sommes en contact avec autrui, nous entrons en interaction avec lui : la simple co-présence physique, porteuse de significations, est déjà une communication¹⁰ (Vion, 1992 : 18), un échange de sens qui nous influence. Toute rencontre entre individus est donc une interaction, terme choisi pour appuyer sur l'idée d' « *influences mutuelles* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 19) qui s'exercent entre les participants, que nous appellerons désormais « interactants » (*ibid.*).

Les chercheurs affirment que c'est l'oral, et plus particulièrement les interactions verbales, qui forment la « réalité fondamentale du langage » (Bakhtine, 1977, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17). Elles sont le support de la communication, que nous considérons à la suite des recommandations de Birdwhistell comme un « courant d'échange continu » de significations (1970, cité par Bigot, 2002 : 23).

¹⁰Vion cite notamment le premier axiome de l'école de Palo Alto : « on ne peut pas ne pas communiquer », qui exprime le fait qu'en présence d'autrui, tout est porteur de signification : notre posture, nos gestes, nos regards. Si nous ne souhaitons pas communiquer verbalement, ce sont nos comportements qui le signifieront à autrui.

Omniprésentes, ces interactions verbales font désormais l'objet de nombreuses recherches dans lesquelles les analystes tentent d'en comprendre le fonctionnement, la structure, de les caractériser en trouvant des régularités (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 9). Parmi ces règles, nous pensons notamment à celles portant sur le déroulement des échanges, la structure des tours de parole et la construction de la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 157). Nous développerons la question de la relation interpersonnelle dans le cinquième chapitre.

Afin de pouvoir définir précisément les nombreuses interactions verbales ayant continuellement lieu, les chercheurs se sont attelés à chercher des critères pour pouvoir les différencier et pour construire une typologie de leurs différents types.

4.1.2. Critères pour définir une interaction

Nous nous intéressons uniquement aux interactions verbales à structure d'échanges telles que définies par Vion, dans lesquelles les participants ont tous la possibilité de devenir locuteurs (1992 : 123). Nous nous appuyons principalement sur les critères qu'il a proposés dans son livre *La communication verbale* (1992) :

- Symétrie / complémentarité : les comportements des interactants les uns par rapport aux autres peuvent être les mêmes (symétrie), être différents (asymétrie), et parfois se compléter (complémentarité).
- Finalité interne / externe : l'échange peut se dérouler uniquement dans le but d'être en contact avec les interactants (interne), ou peut avoir des enjeux tels que dominer l'échange, obtenir des connaissances, etc. (externe).
- Caractère formel / informel : l'échange peut être très ritualisé, contenir beaucoup de codes que les interactants doivent respecter (formel), ou peut se dérouler sur un mode et un registre plus familiers.
- Caractère coopératif / compétitif : les interactants peuvent avoir la volonté de s'accorder afin que l'échange se déroule avec le plus de fluidité possible (coopération), ou être dans le conflit (compétition).
- Caractère endolingue / exolingue : l'échange verbal peut se dérouler dans la langue maternelle de tous les interactants (endolingue), ou dans la langue maternelle de certains qui serait une langue étrangère pour d'autres (exolingue).

À cela s'ajoutent des composantes en lien avec le contexte de l'interaction, comme le nombre de participants, la présence d'un contrat de parole, aspects que nous mettons en lien avec le contexte de déroulement de l'interaction. Nous les détaillerons dans la partie 4.2.2.

4.1.3. Typologie retenue

Ces critères posés, nous pouvons établir une typologie de quelques types d'interaction verbale à structure d'échanges.

La conversation est un échange symétrique, à finalité interne, informel et axé sur la coopération. Beaucoup de chercheurs (notamment en ethnométhodologie) considèrent que c'est la forme d'interaction verbale de base (Vion, 1992 : 53) Il nous semble important de pointer du doigt l'opposition entre les critères de la conversation et de l'interaction didactique : leurs caractères semblent (à première vue) diamétralement opposés. La discussion est, selon Kerbrat-Orecchioni, un « cas particulier de conversation » (1992 : 118), comprenant les mêmes critères tout en étant plus marquée par la compétition. Le débat est une forme de discussion marquée par une formalité plus grande et la présence d'un public (*ibid.*). La dispute, enfin, peut apparaître dans tous les cadres d'interaction, elle a un caractère très conflictuel avec une « exacerbation des formes de compétitivité » (Vion, 1992 : 139). Il est important de préciser que ces différents types d'interactions peuvent se combiner dans une même interaction (Vion, 1992 : 140).

Après avoir présenté les différents critères applicables aux interactions, nous allons maintenant nous intéresser à la structure des interactions.

4.2. L'interaction comme structure complexe

Il nous a semblé important de définir précisément la structure interne des interactions, car nous les considérons comme un phénomène complexe, interprétable sur plusieurs plans.

4.2.1. Un ensemble sécable

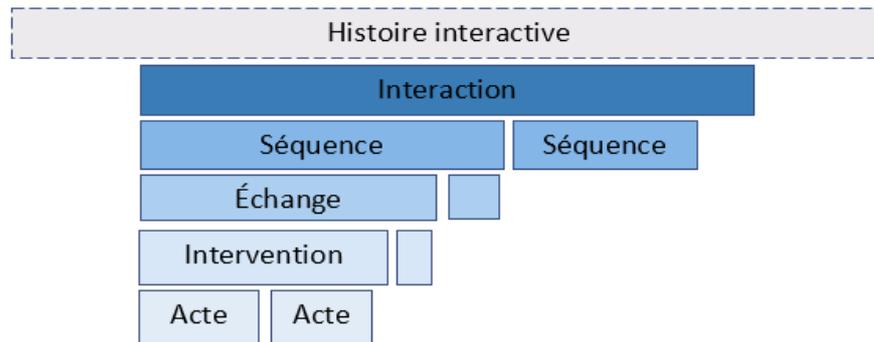


Schéma 1: structure de l'interaction verbale

Nous présentons l'interaction verbale comme un ensemble complexe, composé de plus petits items-outils, utiles pour analyser finement son déroulement. Nous avons représenté en schéma notre découpage (en nous inspirant beaucoup du schéma présenté dans le cours Agir Professoral de l'année 2018 de Muller) pour en faciliter la compréhension.

L'interaction est la « rencontre » entre plusieurs interactants dans un contexte donné, qui se déroule à un moment défini (Goffman, 1973, cité par Vion, 1992 : 145). Elle s'insère dans l'« histoire interactionnelle » que partagent les participants, c'est-à-dire l'ensemble de leurs précédentes rencontres, plus ou moins semblables (Bigot, 2002 : 153), ayant participé à construire l'interaction-rencontre précise que nous avons isolée.

Nous avons choisi des concepts présentés par les analystes des interactions, pour découper les échanges communicatifs en sous-ensembles plus ou moins importants. Le premier est la séquence, un « bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 151), qu'elle soit fonctionnelle¹¹ (Vion, 1992 : 154), thématique, ou en rapport au cadre participatif des interactants (Bigot, 2002 : 184-185). L'échange est la « plus petite unité dialogique » (Moeschler, 1985 cité par Vion, 1992 : 154), constituée de quelques interventions. La notion d'intervention fait référence à toute contribution monologique des interactants (Bigot, 2002 : 192). Elle permet de prendre en compte toutes prises de parole de l'enseignante ou des apprenants observés, qu'elles soient verbales, para-verbales ou non verbales. Le concept de tour de parole nous semble néanmoins plus approprié pour faire

¹¹Par exemple les séquences d'ouverture, de clôture, et encore plus pertinemment pour nous aux séquences latérales de négociation de rapport de place, métalinguistique, métadiscursive comme les présente Vion (1992).

ressortir le côté collectif de la construction du discours (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 24), car il souligne l'alternance et les liens entre les prises de paroles des interactants.

L'acte de langage est une « unité fonctionnelle » (Vion, 1992 : 173), qui n'apparaît pas distinctement en soi mais qui se trouve au sein des interventions, qui peuvent être constituées de nombreux actes de langage (*ibid.* : 163). Nous les considérons comme les buts que poursuivent les interactants, ce qu'ils veulent faire réaliser à l'autre par leurs interventions (Bigot, 2002 : 195). C'est un concept à manier avec précaution car difficilement analysable (*ibid.*), en raison de sa nature souvent implicite et inconsciente ; il est à prendre en compte en fonction de la réaction qu'il induit chez le destinataire (Vion, 1992 : 1973). Comme Bigot, nous ne nous appuyerons sur aucune typologie préalablement établie pour les analyser (2002 : 196).

4.2.2. Le co(n)texte : l'interne et l'externe

En considérant une interaction comme un phénomène, nous pouvons distinguer ce qui se passe à l'intérieur même de l'interaction, et ce qui l'entoure.

Nous avons choisi de nous référer à l'ensemble des éléments de la situation dans laquelle l'interaction se déroule comme le contexte (Bigot, 2002 : 20), selon le modèle de Brown et Fraser (1979, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ils insistent sur la nécessité de bien replacer l'interaction dans son cadre spatial physique restreint (le lieu, le décor, la proxémie entre les différents constituants de la scène), mais également dans un cadre plus vaste (ville, pays). Ils recommandent aussi de définir le cadre temporel de l'interaction, ce que nous avons commencé à faire dans notre partie méthodologique.

Kerbrat-Orecchioni souligne l'importance de définir les participants et leurs caractéristiques (en adéquation avec nos recherches nous pensons particulièrement aux relations mutuelles et aux liens affectifs entre eux), ainsi que l'organisation du cadre participatif des interactants, et notamment du format de réception¹² (1990 : 80-86). Nous avons commencé à détailler les liens entre nos observés dans la partie méthodologique, nous continuerons dans notre analyse.

¹²Kerbrat-Orecchioni illustre très bien les statuts de locuteur ratifié / non-ratifié à l'interaction et les différences que cela induit dans leurs comportements (1990 : 86-89). Parmi les locuteurs ratifiés dans l'interaction, elle recommande de différencier les « adressés » et « non-adressés » par le locuteur principal, car ce dernier peut jouer sur ces statuts dans la réalisation de ses buts communicatifs. Et les récepteurs peuvent adopter des comportements qui ne correspondent pas à leur statut, ce qui amènera parfois à des « tropes communicationnels » (*ibid.* : 92), ou renversements dans les statuts participatifs.

Le contexte va de pair avec le « cotexte » (Maingueneau cité par Bigot, 2002 : 19), qui regroupe toutes les données linguistiques de l'énoncé (donc tous les actes de communication des interactants, qu'ils soient de nature verbale, para-verbale ou non verbale). La communication est en effet un « tout intégré » (Winkin, 1981 cité par Bigot, 2002 : 41), dans lequel les aspects prosodiques, vocaux (intonation, débit, ton, etc.) ainsi que proxémiques et cinétiques (attitudes, gestes, mimiques, regards) font sens (Cosnier et Brossard, 1984 cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 137). Nous ne prendrons en compte ces aspects (prédominants) que s'ils sont pertinents pour notre analyse.

4.2.3. Triple contenu

D'après nos lectures, nous pensons pouvoir affirmer que le cotexte peut s'interpréter à trois niveaux différents, imbriqués et indissociables. Ces trois niveaux correspondent à trois aspects du message linguistique : le contenu référentiel, le contenu illocutoire et le contenu relationnel.

Le contenu référentiel correspond à la fonction propositionnelle de Kramsch (1986 : 10). C'est ce dont on parle, les informations qu'on cherche à faire passer ; cela rejoint ce que Bigot appelle l'« aspect informationnel » (2002 : 93). La fonction illocutoire du message équivaut à ce que l'on cherche à faire avec nos mots (Kramsch, 1986 : 10). Elle correspond à l'expression de la subjectivité et de l'intentionnalité du locuteur (Vion, 1992 : 44), et est la plupart du temps implicite et inconsciente. Elle s'exprime à travers les actes de langage.

Le dernier contenu est l'aspect relationnel. Certains chercheurs pensent que c'est ce qui a le rôle central dans l'explication du fonctionnement de nos interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 14). En effet, :

« Une part importante du matériel produit au cours de l'interaction se justifie surtout par sa valeur relationnelle (quête d'un rapprochement ou d'une suprématie, souci de protéger sa face, de ménager celle d'autrui, ou de la lui faire perdre...), même si cette valeur est généralement plus dissimulée, car moins "officielle", que le contenu informationnel » (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 70).

Certains messages n'ont en effet aucun contenu informationnel ou illocutoire, leur seule fonction est d'agir sur la relation entre les interactants (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 10). C'est l'aspect « fondamental dans l'interaction » (Bigot, 2002 : 99), celui qui nous intéresse le plus, que nous tenterons de relever dans les interactions filmées. Selon nous, sa source se trouve dans la dimension sociale de l'interaction.

4.3. La dimension sociale de l'interaction

Le caractère intrinsèquement social des interactions verbales est démontré par la nécessité d'être en présence d'autres individus pour entrer en « interaction » ; ces interactions ont ainsi lieu dans des situations que Goffman appelle « situations sociales » (Vion, 1992 : 100).

4.3.1. Une interaction marquée par la co-construction

Cette co-présence entre interactants se retrouve encodée dans la construction même des interactions.

Co-construction du sens

Les interlocuteurs, par leurs réponses et leurs interventions, construisent le sens ensemble : c'est le dialogisme interactionnel de Maingueneau (1991 cité par Bigot, 2002 : 30). L'interaction devient le terrain d'une « activité collective » (Postic, 1979 : 28) de construction du sens, à force d'interprétation et d'ajustements aux références de la personne en face de soi (Vion, 1992 : 22). Nous pouvons retrouver les traces de ce tâtonnement à travers les feedbacks¹³ de l'interactant, qui ont une fonction régulatrice (Culioli, 1991 cité par Bigot, 2002 : 32). Cette co-construction du sens se retrouve même dans les productions monologiques, dans lesquelles nous pouvons également retrouver des traces de la prise en compte du récepteur (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 14).

Co-construction de l'identité

En plus du sens, c'est leur propre identité que les interactants construisent dans l'interaction. Nous adoptons une « conception sociale de l'individu » comme Vion l'a définie (1992 : 19), selon laquelle « c'est à partir de l'interaction avec autrui que se constituent notre conscience de soi et la perception de notre identité. » (Marc & Picard, 2015 : 55). C'est là que les sujets s'affirment par rapport aux autres (Muller, 2016b : 188). La construction de l'identité se réalise à travers les « images identitaires » (Vion, 1992 : 98) que les interactants s'attribuent dans leurs interventions ; leurs prises de parole deviennent le lieu de « la manifestation et l'extériorisation de soi » (Lipiansky, 1990 cité par Bigot, 2002 : 127).

4.3.2. L'identité sociale des interactants : statut, rôle et face

Les chercheurs ont classé les différentes images identitaires des interactants en jeu dans les interactions, et ont décrit leur fonctionnement.

¹³Rétroaction, en retour de ce qui vient d'être dit (Larousse, s.d.)

Le statut correspond à l'« ensemble de positions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier, position familiale, religieuse, sociale, politique...) » (Vion, 1992 : 78). Chaque interactant peut assumer plusieurs statuts dans une même interaction. Celui mis principalement en avant est le « statut actuel » (*ibid.*), les autres sont « latents » (*ibid.*) mais toujours présents, et peuvent tour à tour devenir le statut principal. Ces statuts sont parfois des positions institutionnalisées (*ibid.*), ce qui sera le cas de l'enseignante que nous avons observée.

Le rôle correspond aux comportements et aux conduites attendus chez une personne occupant une position déterminée (Postic, 1979 : 99). Chaque statut comprend donc plusieurs rôles potentiels, déterminés à la fois par les attentes des autres envers le statut concerné (Linton, 1977, cité par Vion, 1992 : 81), mais aussi et surtout par les choix de la personne occupant le statut : les rôles sont alors des « soi élémentaires » (*ibid.* : 35), qu'elle choisit de mettre en avant selon l'image qu'elle souhaite se donner. Nous nous attellerons à relever les différents rôles qu'occupent l'enseignante et les apprenants observés.

Cette définition du rôle rejoint celle de la face, « lieu de la mise en scène d'un rôle particulier par un sujet » (Vion, 1992), qui ne correspond pas à ce que le sujet est réellement mais à l'idéal qu'il voudrait être. Nous retenons la définition du concept de face avancée par Goffman en 1973 et étayée par Brown et Levinson, selon laquelle chaque personne possède deux faces qu'elle met en jeu dans l'interaction : la face négative, qui correspond aux possessions de l'individu (son corps et son prolongement, mais aussi ses biens matériels, spatiaux et temporels, et enfin ses informations secrètes) et la face positive, qui correspond à l'image narcissique des sujets, aux images valorisantes qu'ils revendiquent (1978, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 76)

Dans les interactions, chacun des interlocuteurs se place comme il voudrait paraître par rapport à l'autre, mais il place aussi l'autre, et les deux se jugent mutuellement. C'est dans ce placement réciproque que se situe l'élaboration d'une relation interpersonnelle.

Chapitre 5. La relation interpersonnelle

Nous développons ici le concept de relation interpersonnelle, en présentant premièrement en quoi cette notion découle de la dimension sociale de l'interaction, puis en développant l'aspect évolutif de cette relation. Nous présenterons ensuite les deux axes

principaux de la relation et les marqueurs permettant de les détecter, et nous finirons par développer l'aspect affectif inhérent aux relations interpersonnelles.

5.1. La relation comme interplacement identitaire

5.1.1. Le soi face à autrui

L'identité des interactants se construit dans et par leurs interactions avec autrui. Or, « le rapport à soi ne peut être envisagé sans prendre en considération le rapport aux autres » (Muller, 2016b : 287). Les interlocuteurs construisent en effet leur identité par rapport à celles d'autrui et à leurs réactions (Cicurel, 2002, §23). En élaborant leur identité à travers la revendication de rôles et la mise en jeu de leurs faces, les interactants invoquent leurs interlocuteurs dans des positions corrélatives et vice versa (Vion, 1992 : 35), les obligeant alors à gérer à la fois leurs propres positions et celles de l'autre à chaque instant. C'est ce positionnement réciproque, constitutif d'un rapport de places, qui est à la base de la construction de la relation entre les interactants (Vion, 1992 : 80, & Cicurel, 2002 : §23).

Pour aborder cette question, nous devons analyser les constituants des interactions servant de supports à la construction de la relation entre les interlocuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 9) ; les interactants utilisent des stratégies (conscientes ou non) à travers « tout le matériau (verbal, para-verbal et non verbal) qui constitue les interactions » (Bigot, 2002 : 121) pour cette triple construction : de leur identité, de celle de l'autre et de la relation entre eux.

5.1.2. Structure de la relation interpersonnelle

Selon Kerbrat-Orecchioni, la relation qui s'instaure entre les interactants se structure autour de deux axes : l'axe horizontal (qui s'exprime en termes de distance ou de proximité) et l'axe vertical (hiérarchie, domination entre les interactants). Elle ajoute également une troisième dimension en rapport avec l'aspect affectif dans le déroulement des interactions, qui impacte la relation (1992 : 35) (cf. 5.3).

L'axe horizontal de la relation interpersonnelle est graduel, il peut aller d'une très grande proximité et familiarité à une distance fortement marquée (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 40). Ce mouvement d'éloignement / rapprochement se fait selon le degré de connaissance mutuelle entre les interactants, leurs liens socio-affectifs, la nature de la situation de communication (*ibid.* : 39), mais également en fonction des représentations qu'ils se font l'un de l'autre, de l'étendue de leurs connaissances partagées (Bigot, 2002 : 113). Ce placement peut varier entre les interactions, et même plusieurs fois durant une seule interaction-rencontre (*ibid.* : 114). Nous prendrons soin de relever ces changements sur l'axe de distance /

familiarité entre l'enseignante et les apprenants observés. La relation est en principe marquée par la symétrie des comportements des interactants se situant chacun selon le même degré de familiarité ; si l'un des interactants tend à être plus proche ou distant de l'autre (comme cela est arrivé durant nos observations) il y aura inconfort et les interlocuteurs mettront en place des stratégies pour négocier ce placement (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 40).

L'axe vertical correspond au système de place proposé par Flahault (1978, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 185). Cet axe sous-entend que les interactants sont placés tantôt en position haute, tantôt en position basse, « selon qu'ils dominent ou qu'ils sont dominés dans l'interaction » (Muller, 2014b : 66). Ce rapport est donc essentiellement dissymétrique – nous retrouverons des comportements différents entre les locuteurs en position haute et ceux en position basse – et hiérarchique¹⁴ (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 71). Il nous semble important d'appuyer sur la distinction entre un rapport de places déterminé préalablement par le contexte (dans le cas d'une institution comme durant nos observations, un des interactants – l'enseignante – aura des rôles, des droits et devoirs lui donnant un ascendant sur les autres locuteurs – les apprenants), de celui instauré dans le feu de l'interaction par un jeu de négociations (*ibid.* : 102) ; le rapport de places faisant en effet l'objet de « négociations permanentes » (*ibid.* : 73), de la part des interactants en position basse le plus souvent.

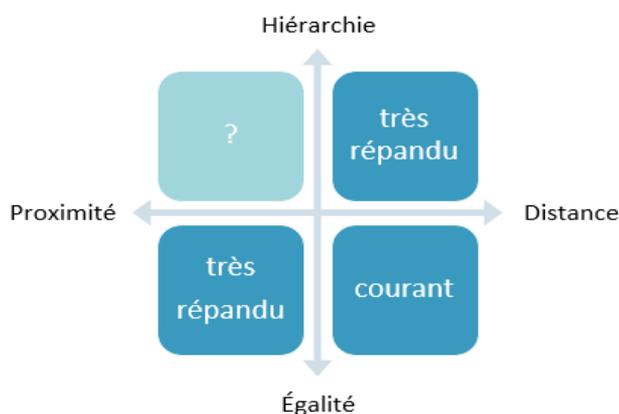


Schéma 2: Répartition entre les deux axes de la relation interpersonnelle

Ci-dessus, nous avons schématisé la répartition possible entre les deux axes telle que proposée par Kerbrat-Orecchioni (1992 : 123). La catégorie alliant hiérarchie et proximité (en haut à gauche) reste la plus floue : ces deux positions sont considérées comme difficilement compatibles (*ibid.*). C'est pourtant là que se situent les interactions que nous avons observées, d'où notre intérêt à tenter de mieux les décrire. Bigot précise la nécessité d'analyser les types

¹⁴Classement entre les personnes selon leurs différents degrés de pouvoir, idée de subordination (Larousse, s.d.).

de relation conjointement (2005b : §12), étant donné les glissements possibles entre les différents degrés des axes « étroitement imbriqués » (Bigot, 2002 : 160).

5.1.3. Une relation en perpétuelle redéfinition

Donnée et produite par le contexte

Ces interplacements, constitutifs de la relation interpersonnelle, sont influencés par des facteurs externes à l'interaction, reliés aux caractéristiques des participants, aux caractéristiques de la relation préalable entre eux, et plus largement à la situation de communication (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 72). Le contexte de l'interaction peut particulièrement influencer la mise en place de la relation quand il est fortement institutionnalisé (ce qui était le cas pour nos observations) ; il induit alors un contrat de communication défini entre les interactants (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 36), et des rôles institutionnalisés particuliers qui jouent sur le placement des différents interlocuteurs (Vion, 1992 : 106-107). Tous ces éléments permettent de constituer une « définition *première* » de la situation et des positions interactives (Vion, 1992 : 109).

Vion le précise, « l'interaction est un lieu où tout se rejoue même si [...] tout semblait être joué dès le départ » (1992 : 75). Ce qui est dit et fait (car nous prenons aussi en compte le para-verbal et le non-verbal) remodèle la relation à chaque instant (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 71), qui est à la fois donnée et construite par le contexte (Vion, 1992 : 105). Les chercheurs ont constaté l'écart entre la relation « à priori » (Bigot, 2002 : 109), et ce qui est réellement mis en jeu par les interlocuteurs dans l'interaction en termes de rapport de places (Muller, 2014b ; Vion, 1992 ; Bigot, 2002 et Kerbrat-Orecchioni, 1992).

En recherche d'équilibre à travers des négociations constantes

Les positions étant attribuées par autrui ou par la situation à-priori, les interactants peuvent les accepter mais aussi les rejeter, les contester, en tentant de constituer un nouveau rapport de places entre eux (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 74) : la relation est donc négociable (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 72). Les interactants sont les acteurs de ces négociations, qui mettent leurs règles en place (Mondada, 2000 cité par Bigot, 2002 : 35). Beaucoup de chercheurs pensent que la société et les normes qu'elle comporte influencent ces négociations¹⁵. Nous avons choisi d'adopter le point de vue de Kerbrat-Orecchioni, qui

¹⁵Notamment Vion (1992) Véronique (1994 cité par Bigot, 2002) et Heritage (1984 cité par Bigot, 2002).

considère que les règles de négociations sont « *floues* » (1992 : 58)¹⁶, surtout subjectives, donc sujettes à de nombreuses tentatives de négociations, dont nous allons détailler les outils.

5.2. Les marqueurs de la relation interpersonnelle

5.2.1. Les « *relationèmes* »

Des éléments linguistiques échangés par les interactants peuvent confirmer une relation ou la contester. Chargés de significations, ils donnent des informations aux analystes sur la façon dont les interactants perçoivent la relation ou veulent la construire (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 72) : ces « unités pertinentes » (*ibid.*) sont appelées « *relationèmes* », qui sont à la fois des indicateurs et constructeurs de la relation interpersonnelle (*ibid.* : 39).

Les « *familiaritèmes* »

Les « *familiaritèmes* » sont les *relationèmes* reliés à la relation horizontale. Ils marquent la distance et/ou la proximité entre les interactants (Kerbrat-Orecchioni, 1992. : 41). Kerbrat-Orecchioni en fait une synthèse dans le tome II de ses *Interactions Verbales* (1992) que nous vous présentons ici.

Ces marqueurs peuvent être non verbaux, au niveau de la proxémie (distance physique entre les interactants), de la gestuelle (attouchements si proximité). Entrent aussi dans cette catégorie la posture des interactants, le mimétisme comportemental (on aura tendance à copier les comportements à la fois non verbaux et verbaux d'une personne dont on se sent proche), et les mimiques (ouvertes et détendues si proximité). Dans le cas d'une relation proche, les *familiaritèmes* para-verbaux se situent dans l'intensité et le timbre (tendance à parler moins fort et d'une voix plus douce avec des proches), dans le débit (plus rapide) et dans les règles de chevauchements qui seront moins bien respectées. Les *familiaritèmes* verbaux sont principalement constitués des termes d'adresses (voir partie 5.2.3) et des « *implications* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, cité par Vion, 1992 : 219), sous-entendus utilisés par les interactants qui démontrent le partage d'une histoire interactive et de connaissances partagées.

Les « *taxèmes* »

Ce sont les marqueurs de l'axe vertical, de la hiérarchie (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 72). Kerbrat-Orecchioni propose de les classer selon qu'ils indiquent une position haute ou

¹⁶Kerbrat-Orecchioni mentionne la subjectivité dans les règles concernant la relation horizontale. Étant donné qu'elle insiste également sur les possibilités de contestations, de négociations dans les relations verticales, nous estimons que la subjectivité et variabilité des attentes sur la construction de la relation s'appliquent aux deux axes de la relation.

basse, puis selon la nature de leurs signifiants (1988 : 186). Nous présentons ici un classement des taxèmes selon leur nature, proposé par la même auteure :

- dans la structure de l'interaction : l'organisation des tours de parole (il faut relever qui alloue la parole, qui parle le plus), le fonctionnement des prises de parole (qui interrompt, qui produit des chevauchements), l'organisation de l'interaction (qui ouvre et clôture les séquences).
- dans le contenu de l'interaction : le choix des thèmes et leur introduction (sachant que des thèmes peuvent être plus ou moins favorables s'ils sont mieux ou mal maîtrisés), le fait d'imposer son interprétation, son vocabulaire, son opinion aux autres.
- dans les aspects para-verbaux et non verbaux : l'organisation de l'espace physique, la proxémie, les postures et la gestuelle peuvent indiquer à la fois des positions hautes et basses ainsi que le ton, le débit de parole, l'intonation.
- dans les aspects verbaux : les actes de langage menaçants pour les faces des interactants (aussi appelés FTA¹⁷) sont généralement des taxèmes de position haute (Bigot, 2002 : 121). Kerbrat-Orecchioni considère d'ailleurs que la catégorie des actes de langage est « la plus riche, la plus complexe, et la plus importante dans l'ensemble des marqueurs verbaux du rapport de places » (1992 : 94).

Les taxèmes sont des « indicateurs » mais également et surtout des « donneurs de place » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 75). Ils peuvent être utilisés par chacun des interactants pour confirmer leurs places respectives, mais également pour tenter de renverser les positions préalablement établies – tentatives pouvant aboutir ou échouer (*ibid.* : 104-105). Ils fonctionnent en réseau et la multicanalité de la communication peut entraîner l'utilisation simultanée de marqueurs contradictoires : il faut observer la globalité de l'interaction (*ibid.* : 108).

5.2.3. Les termes d'adresses : des relationèmes omniprésents

Les termes d'adresses désignent « l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocutaire(s) » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 15) ; ce sont des actes fondamentaux pour l'établissement de la relation (Parkinson, 1985 cité par *ibid.* : 14). Ils donnent des indices sur la façon dont on se représente la personne (Bigot, 2005b : §21) et sur le lien social dans lequel on se situe avec elle (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 15) : les interactants les sélectionnent selon la distance qu'ils estiment avoir avec l'interlocuteur, et son

¹⁷Face Threatening Activity (notion avancée par Brown & Levinson, cité par Kerbrat-Orecchini, 1992 : 94).

statut (*ibid.* : 17). Ces termes d'adresses fonctionnent en système et sont à la fois des familiaritémes et des taxèmes¹⁸ (*ibid.* : 99-100). Nous avons choisi de les répartir en deux catégories, les « pronoms d'adresses », ou les « noms d'adresses » (Braun, 1988 cité par *ibid.* : 18).

Les pronoms d'adresses sont composés (en français) de deux formes dont l'usage est conditionné par la proximité, le TU (proche) et le VOUS (distant), mais également par les intentions des locuteurs sur la relation : désir de se rapprocher / de dresser une distance, ou l'utilisation du « tu » injurieux dans le cas d'une interaction entre inconnus, considérée comme une « violation de territoire », une « familiarité déplacée » et même un « coup de force » dans le rapport de places (Barthes, 1971, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 45-49). Les règles d'usage sont floues et complexes, c'est aux interactants de s'ajuster au mieux l'un à l'autre (*ibid.* : 50) ; ces ajustements créent parfois des malaises, et jouent beaucoup sur le développement de la relation (*ibid.* : 63). L'auteure relève également l'usage du NOUS/ON comme pronom inclusif (1992 : 45), fait qui arrive régulièrement dans l'interaction observée.

Les noms d'adresses, aussi appelés « appellatifs », ont une fonction vocative : ils servent à interpeller un interlocuteur ou parler d'une tierce personne absente de la situation (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 21). Pour les décrire, nous avons choisi la terminologie de Brown & Levinson¹⁹ (1988) comme l'a présentée Kerbrat-Orecchioni (1992 : 21). Ils contiennent plus d'informations sur la relation que les pronoms (*ibid.* : 24).

¹⁸L'auteur le précise : dans le cas d'une utilisation symétrique, ils placeront la relation sur un plan horizontal et donneront des indications sur le degré de proximité entre les interactants. Si leur utilisation est dissymétrique, ils placeront la relation sur un plan vertical.

¹⁹Terminologie de Brown et Levinson (1988) : anthroponymes ou noms « personnels » : noms, surnoms / termes de parentés (employés souvent pour marquer la relation) / appellatifs de type monsieur, madame / titres de type docteur, maître / noms abstraits de type votre grâce, etc. / termes de profession : « professeur » / termes précisant la relation : « camarade » / termes affectueux, mots doux / expression d'injure (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 21).

5.3. De l'affectivité dans les relations interpersonnelles

5.3.1. Omniprésence des aspects affectifs

Tout comme Roulet, nous pensons qu'il est réducteur de ne considérer les interactions entre êtres humains que comme des structures millimétrées (1966 cité par Vion, 1992 : 66) que l'on peut schématiser, expliquer, sans prendre en compte les aspects affectifs inhérents à toutes les expériences humaines. Auchlin l'affirme, et nous en sommes également persuadée, « la dimension affective est constitutive de toute interaction » (1993, cité par Vion, 1992 : 66) : pour pouvoir comprendre leur fonctionnement il est essentiel de la prendre en compte dans les analyses (Auchlin, 1990 : 311).

La dimension affective se joue au niveau de nos relations interpersonnelles ; Cosnier fait par exemple référence à un « lien émotionnel » inhérent à toutes nos relations (1994, cité par Tcherkassof, 2008 : 96-97), qui influencerait notamment la régulation de la distance, à travers des sentiments de sympathie, d'aversion (Bigot, 2002 : 122). C'est pourquoi nous avons choisi de prendre en compte cette dimension affective – avec beaucoup de prudence, car difficilement objectivable – dans notre analyse. Pour ce faire, nous avons choisi de suivre l'approche catégorielle présentée par Botella, qui préconise de relever les signaux paraverbaux et non verbaux relatifs aux grandes émotions de bases²⁰ (2015 : 15).

Ces aspects affectifs se situent particulièrement dans les relationèmes qui sont « chargés de connotations en tout genre [...] mais aussi affectives » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 139), ainsi que dans les termes d'adresse, qui comprennent de nombreuses informations affectives comme de la tendresse, de l'amusement mais aussi du mépris, de la colère voire de l'aversion (*ibid.* : 25). La dimension affective se détecte aussi dans le déroulement du discours lorsque l'on s'intéresse aux attitudes des interactants, selon qu'elles soient plutôt dirigées vers la coopération (interactants en bons termes, interaction consensuelle) ou la compétition, le conflit (*ibid.* : 141)²¹.

5.3.2. Entre coopération et compétition

Parmi les critères pour définir les types d'interaction, Vion proposait de définir les interactions selon leur caractère consensuel ou compétitif (cité par Bigot, 2002 : 68). Cette catégorisation rejoint la composante affective de la relation interpersonnelle.

²⁰Dont le classement diffère selon les auteurs. Nous avons choisi les cinq émotions les plus souvent relevées : la joie, la surprise, la colère, la tristesse et le dégoût.

²¹L'utilisation de l'humour engendre notamment un décalage qui permet la suspension momentanée de la relation déterminée par les statuts des interactants, une remise à plat (Bigot, 2005b : §25)

Selon Kerbrat-Orecchioni, les interactions sont nécessairement consensuelles car le conflit ressort par rapport au déroulement classique d'une interaction basée sur la coopération (1992 : 151). En commençant une interaction, même dans le but d'entrer en conflit avec l'autre, les interactants coopèrent un minimum car ils poursuivent un objectif communicatif commun (Bigot, 2002 : 96). La coopération est caractérisée par le déroulement harmonieux de l'interaction, tant au niveau du sens que de la relation, dans laquelle les places sont acceptées par chacun des interactants (Vion, 1992 : 255)²².

La structure des interactions a néanmoins « un caractère intrinsèquement compétitif » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 158), en lien avec les règles des tours de parole et la relation verticale : « le conflit se trouve logé au cœur même des fonctionnements interactionnels » (*ibid.*). Il peut se déclencher au sein de toutes les relations, peu importe qu'elles soient hiérarchiques ou familiales. Les marqueurs de conflits, appelés « agonèmes » sont généralement associés et ne font souvent qu'un avec les taxèmes (*ibid.* : 143). Paradoxalement, ils sont plus nombreux mais acceptés dans les relations proches. Ils peuvent être de natures variées (verbale, para-verbale et non verbale), présents ponctuellement ou tout au long de l'échange (*ibid.* : 145).

Cette omniprésence du conflit a mené Goffman à développer une théorie selon laquelle les interactants entrent dans une logique de préservation des faces (1974 : 11), et font du « face work » ou de la « figuration » (*ibid.* : 15) : ils prennent garde à ne pas attaquer les faces des autres en s'attendant à ce qu'autrui fasse de même avec eux (Muller, 2014b : 66). Les deux procédés principaux de cette activité de figuration, sous-tendue par la dimension affective que nous venons d'évoquer (Muller, 2014b : 71), sont l'évitement et la réparation, (Goffman, 1974 : 17-24).

Bien que le conflit entraîne des dangers potentiels, des émotions négatives, il est « nécessaire à la poursuite du dialogue » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 148) car sans conflit, sans désaccord, nous n'aurions plus rien à nous dire. Il est, comme la coopération, inhérent à l'interaction. Comment poursuivre des interactions marquées par des relations harmonieuses dans ces conditions ?

5.3.3. La politesse : régulateur de l'affectivité et marqueur de la relation

Grâce à la politesse, les interactants peuvent concilier leur désir mutuel d'échange, de conservation des faces dans ce milieu marqué par la compétition (Kerbrat-Orecchioni, 1995 :

²²Ce déroulement harmonieux nous semble également indispensable pour que la dimension affective liée à l'interaction soit positive.

74). Elle permet également « une gestion harmonieuse de la relation interpersonnelle » (*ibid.*), en évitant que la mise en co-présence des faces n'entraîne des heurts (*ibid.* : 85). Le lien entre politesse et affectivité ressort à travers le pouvoir destructeur de l'impolitesse (Goffman, 1987 cité par *ibid.*) : les interactants, dont les attentes en termes de coopération ne sont pas remplies, peuvent ressentir d'importantes répercussions affectives (*ibid.*).

Selon Brown & Levinson, la politesse correspond à un ensemble de stratégies dont le but est de « réguler l'agressivité latente qui nécessairement accompagne la plupart des communications sociales, et du même coup les rendre viables » (1977 cité par Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 155). Kerbrat-Orecchioni propose une synthèse revisitée de leur modèle dans lequel elle appelle « politesse négative » (1992 : 184) toutes les techniques utiles pour atténuer les menaces potentielles, qui vont de l'évitement de l'accomplissement du FTA, des procédés « substitutifs »²³, aux procédés « additifs »²⁴ qui accompagnent le FTA pour le rendre moins menaçant.

En plus des FTA, Kerbrat-Orecchioni introduit l'idée de politesse positive et la notion de « anti-FTA » (1992 : 171), qui regroupe tous les actes valorisant les faces d'autrui (compliments, cadeaux, etc.). En opposition à ces procédés de politesse, elle appuie également l'existence de procédés renforçant l'impolitesse comme les durcisseurs (accentuation du FTA par l'intensification, la répétition). Nous nous attellerons à relever les marqueurs relevant de la politesse dans l'interaction observée, que nous supposons nombreux.

D'autres procédés utiles dans la régulation de la relation interpersonnelle ont été présentés par Vion, comme les reprises et la reformulation qui servent, en plus d'affiner le sens et la compréhension, à se placer plus précisément par rapport aux propos tenus par l'autre²⁵ (1992 : 224).

Nous allons à présent détailler les spécificités de l'interaction didactique à travers l'éclairage des notions que nous venons d'exposer.

²³Formulation indirecte, modalisation, choix d'un acte de langage moins menaçant, reformulation, utilisation d'un temps moins directif, distanciation de la *deixis* personnelle, utilisation de figures de style comme la litote, l'euphémisme.

²⁴Les « pré- » de Schegloff (1980, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 184) qui consistent à prévenir avant l'utilisation d'un FTA, les formules réparatrices, les « désarmeurs » (avec lesquels les locuteurs anticipent la réaction négative de l'autre), la minimisation, les « amadoueurs », l'utilisation des approximations.

²⁵Les reprises et reformulations étant de plus naturellement omniprésentes dans les interactions car en lien avec le rôle d'évaluateur de l'enseignant, il est intéressant de voir si celles relevées chez notre enseignante comportent cette notion de placement par rapport aux propos de l'autre, et ainsi relever l'influence qu'elles peuvent avoir effectivement sur la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants.

Chapitre 6. La classe de langue : de nombreuses spécificités pour une relation atypique à questionner

Le contexte naturel de déroulement de l'interaction didactique le plus répandu est la salle de classe. Dans notre cas, nous allons nous intéresser plus précisément aux interactions didactiques dans les cours de langues étrangères. Nous allons présenter dans un premier temps les spécificités qu'amène l'interaction didactique dans la structure de l'interaction, les rôles qu'elle impose aux interactants. Nous réfléchirons dans la troisième partie à l'influence que ces aspects peuvent avoir sur la relation interpersonnelle qui se développe dans une classe de langue.

6.1. Entre critères et rôles particulièrement marqués

6.1.1. Des critères spécifiques fortement présents

Une interaction institutionnalisée

Les interactions didactiques en classe de langue se déroulent dans les institutions classiques du système scolaire français. Ces interactions ont lieu dans un même cadre spatio-temporel sur le cours d'une année, et les rencontres entre les interactants sont fixes, régulières (Bigot, 2002 : 69). Le fait qu'elles s'inscrivent dans des établissements scolaires reconnus et typiques les inscrit dans des contextes de déroulement fortement institutionnalisés, et cela instaure des particularités dans le fonctionnement de l'interaction.

Le but de l'interaction didactique est de transmettre des connaissances (pour les enseignants) ou de les acquérir (pour les apprenants) (Cicurel, 2002 : §4). Le discours qui s'y construit a une « visée de transmission / acquisition de connaissances langagières » (Cicurel, 1994 : §1). L'interaction a une finalité externe à l'interaction même.

Cette préméditation a pour effet de créer un contrat entre les différents pôles de la salle de classe, qui définit les « engagements réciproques » (Lalande, 1989 cité par Postic, 1979 : 199) que doivent respecter les différents interactants pour arriver à satisfaire les « attentes mutuelles » (*ibid.*) de chacun pour atteindre le but. Ce « contrat didactique » (Brousseau, 1986, cité par *ibid.* : 210), implicite ou explicite, est relié à la notion de préméditation de l'action enseignante ; il génère de nombreuses spécificités dans les rôles interactionnels, et notamment chez ceux de l'enseignant (Bigot, 2002 : 81 & Cicurel, 1994 : §2).

Une interaction exolingue

Le but de l'interaction didactique en classe de langue étant la transmission de connaissances / compétences langagières dans une langue étrangère, et étant donné le fait que pour apprendre à parler une langue étrangère, il faut la pratiquer, les apprenants doivent parler dans un répertoire linguistique qu'ils maîtrisent partiellement face à un enseignant beaucoup plus à l'aise. Cette divergence dans leurs maîtrises marque le caractère exolingue de cette interaction (Alber & Py, 1985, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 121).

La langue devenant à la fois « outil de communication et objet de cette communication » (Moore & Simon, 2002 : §6), nous retrouvons régulièrement des séquences axées autant sur la forme (la langue) que sur le fond (le sens) dans l'interaction (Cicurel, 2002 : §6). Appelées « métalinguistiques » (Vion, 1992 : 153), elles rendent l'interaction beaucoup plus complexe (De Pietro, 1986, cité par Bigot, 2002 : 46) car les interactants doivent compenser les différences dans leurs répertoires par de nombreux procédés²⁶. Elles sont cependant jugées pertinentes et intéressantes car considérées comme des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (Py, 1990, cité par Bigot, 2002 : 49). Bange parle notamment de bifocalisation de l'attention des interactants, à la fois sur la thématique et la formulation des énoncés qu'a voulu produire le locuteur non natif.²⁷ (1992 : 3).

Une interaction risquée

L'interaction didactique est risquée, à la fois pour les apprenants et les enseignants, en termes de conséquences émotionnelles (Cicurel, 2011b : 131-134), notamment à cause de ses caractéristiques exolingue et finalisée que nous venons d'évoquer.

La finalité externe et les enjeux induisent une pression pour leur réalisation. Cette pression engendre des attentes, un investissement émotionnel plus fort, et potentiellement des troubles (Cicurel, 2000 : 1), notamment dans le cas où le but n'est pas atteint. Pour atteindre les objectifs, « toute situation d'enseignement comporte une sanction positive ou négative » (Cicurel, 2000 : 4) potentielle, qui peut effrayer les apprenants (Bange, 1992 : 10). Plus généralement, toute prise de parole en public est menaçante, car elle entraîne forcément le jugement des récepteurs (Goffman, 1974, cité par Cicurel, 2000 : 4).

²⁶Kerbrat-Orecchioni (1990) présente notamment les procédés de facilitation relevés par Alber & Py en 1986, de simplification, d'auto ou d'hétéro-correction, de reformulation (Gulich et Kotschi 1983, 1987) et enfin d'évaluation et de commentaires métadiscursifs (Kotschi 1986).

²⁷La bifocalisation induit de nombreuses stratégies à la fois de la part du locuteur natif (chez nous l'enseignant) qui infère sur les significations qu'a voulu produire le locuteur non-natif (l'apprenant) et qui adopte un « xénolecte » (forme simplifiée destinée à faciliter la compréhension de son partenaire d'interaction), que chez le locuteur non-natif qui tentera de maximiser l'intercompréhension (Bange, 1992 : 3-4).

Le caractère exolingue force les apprenants à parler dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement, ce qui génère potentiellement une angoisse (Cicurel, 2000 : 4). Les apprenants ont de plus régulièrement recours à l'intime, l'usage du soi dans leurs productions langagières (Cicurel, 2002 : §12), dans une langue non ou peu maîtrisée qui ne leur permet pas d'assurer une bonne gestion de leurs faces (Bigot, 2002 : 127). L'enseignant aussi peut rencontrer le dilemme de l'insertion de la vie privée dans les cours (Cicurel, 2000 : 9).

Après nous être penchée sur les spécificités de l'interaction didactique en elle-même, nous allons à présent nous intéresser aux impacts que ces particularités ont sur les rôles interactionnels des participants.

6.1.2. La mise en scène de rôles particuliers

Les rôles fondamentaux de l'enseignant

Les rôles interactionnels de l'enseignant lui sont alloués par les spécificités de l'interaction. Dabène a beaucoup travaillé à décrire ces trois « fonctions institutionnelles » qui se traduisent « par des opérations de transmission de savoirs, d'animation et de gestion des échanges langagiers et d'évaluation de ceux-ci » (Dabène, 1984 cité par Moore & Simon, 2002 : §3).

Étant donné la caractéristique finalisée de l'interaction, l'enseignant doit guider les apprenants pour arriver aux objectifs : il prend le rôle de meneur, d'animateur, en donnant des informations sur les productions que les apprenants doivent réaliser (Cicurel, 2002 : §18). Son discours, ponctué de nombreux impératifs et d'une forte modalité injonctive (Cicurel, 1994 : §14), « se charge de désigner le locuteur, de décrire la tâche à accomplir, d'indiquer le support, l'item sur lequel on travaille » (Cicurel, 2002 : §20)²⁸.

Afin d'informer les apprenants de leurs progrès par rapport aux objectifs, l'enseignant les évalue dans une visée formative, pour améliorer leur apprentissage (De Ketele, 2010 cité par Muller, 2014a : 1110). Ce rôle d'évaluateur se reconnaît particulièrement à travers le schéma IRE (Sinclair & Coulthard, 1975, cité par Muller, 2014a : 1110), omniprésent dans les interactions didactiques, qui constitue un danger pour les faces des apprenants (Cambra Giné, 2003) : il peut les empêcher de parler (Bigot, 2005b : §18). L'enseignant devra prendre garde à la réalisation de ses feed-backs pour rester un soutien de l'apprentissage, c'est « l'aspect

²⁸Opérations discursives reliées à ce rôle présentées par Dabène (1984 : 42) : « ponctuation de l'échange », « incitation à la prise de parole », « mise en garde ».

relationnel de "l'étayage" » sur lequel Bange insiste (1992 : 10). Ce rôle influence beaucoup la construction de la relation interpersonnelle (Bigot, 2002 : 12)²⁹.

L'enseignant est également un médiateur ou informateur, un « vecteur d'information » (Dabène, 1984 : 41) : en tant qu'expert de la langue cible (Cicurel, 2002 : §15), il met en place des stratégies d'explication, de simplification pour la mettre à la portée des apprenants (Cicurel, 1994 : §7). Ce rôle le place dans une position haute par rapport aux apprenants (Cicurel, 2002 : §15) car il est le détenteur du savoir, de la norme et de la langue imposée³⁰.

Les statuts des apprenants

L'apprenant se situe à un niveau de maîtrise inférieur à celui de l'enseignant. Il assiste aux cours de langue dans le but de développer ses compétences langagières en se basant sur les discours, les contenus que lui apporte l'enseignant (Cicurel, 2002 : §23) ; il se retrouve souvent « dans la position de celui qui "répond" à un participant qui "l'interroge" » (Cicurel, 2011b : 30). Ses interventions sont régulées, vérifiées, corrigées, et ponctuelles car les autres apprenants doivent également pouvoir prendre la parole (*ibid.* : 31). Son statut de novice en développement se reconnaît à travers la structuration de sa parole, marquée par l'hésitation, les reformulations, les intonations interrogatives (*ibid.*). Il utilise dans ses productions une « identité discursive » (*ibid.*), un « JE » apprenant lui permettant de mettre de la distance avec son identité propre.

L'apprenant n'est pas uniquement un être dont la fonction est d'ingérer des connaissances : il est aussi un être sensible, dont la personnalité, les croyances, l'attitude, les ressentis peuvent influencer l'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001 : 84). Dans le cadre d'une interaction didactique, il se trouve en interaction sociale avec ses pairs et l'enseignant, devant lesquels il se dévoile à travers le recours à l'intime (Cicurel, 2002 : §23). Il construit ainsi sa propre identité (Mondada & Py, 1994 cité par Bigot, 2002 : 37), en faisant ressortir les catégories d'appartenance qu'il revendique (Mondada, 2000, cité par Bigot, 2002 : 38). Cette construction et son dévoilement se font dans une langue mal maîtrisée (Bigot, 2005a : 1), devant un public : cela peut entraîner de forts impacts émotionnels sur l'apprentissage dont les conditions sont frappées par l'anxiété (Arnold, 2006 : §19).

²⁹Toujours selon Dabène, ce rôle se traduira par des « opérations appréciatives » à la fois sur le contenu thématique que sur la justesse des énoncés, par de « opérations correctives » ainsi que par toutes les reprises et reformulations (1984 : 42-43).

³⁰Ce rôle étant caractérisé par trois types de « métadiscours » (Dabène, 1984 : 42) : le « métadiscours informatif », le « métadiscours explicatif » (toutes les stratégies pour faire parvenir une signification), et le « métadiscours descriptif » portant sur le fonctionnement de la langue cible.

La relation entre enseignant et apprenant n'est pas la seule à se construire en classe. Dans le système scolaire français, les classes sont composées de plusieurs apprenants, entre lesquels s'instaure également une relation horizontale. Cette cohabitation les inscrit dans un groupe-classe, qui peut être apprécié de deux façons par l'enseignant : certains les considéreront comme une masse uniforme, tandis que d'autres prendront en compte leurs différences de personnalité et de fonctionnement (Cicurel, 1994 : §9). Chaque apprenant a les mêmes droits et mêmes devoirs relatifs au contrat didactique, mais chacun fonctionne et ressent différemment : ils restent des êtres humains.

6.1.3. Entre fiction et réalité : une alternance significative

En plus de l'alternance des différents rôles naturellement présents dans la classe de langue, une autre mise en scène intervient : les interactants, dans le but d'apprendre à communiquer, imaginent des scénarios et créent des situations propices à l'utilisation de la langue. Cicurel parle d'« activités de simulation », (1996 : §17) dans lesquelles des références relevant de l'imaginaire sont acceptées (*ibid.* : §11).

Ces passages fictionnels se distinguent par des débrayages (Cicurel, 2011b : 67) entre la réalité et la fiction. Cela peut se faire de manière explicite avec des « indicateurs de fiction » (*ibid.* : 69) de type « si, quand, par exemple » (Cicurel, 1996 : §16), ou de manière implicite. Ces moments se distinguent également fréquemment par des changements de pronoms, qui démontrent que les interactants fluctuent entre la fiction et la réalité (*ibid.* : §11), et endossent différentes voix derrière leurs paroles (Porquier, 1984 : 109).

L'utilisation de la fiction répond à des visées didactiques (Cicurel, 1996 : §18) et est acceptée à travers un « contrat de fiction » (*ibid.* : §16) qui permet aux interactants de se détacher personnellement de ce qui est énoncé ou des actes de paroles formulés. La frontière entre réalité et fiction reste néanmoins ténue : les glissements entre les deux modes énonciatifs ne sont parfois pas bien perçus par les apprenants, ce qui peut entraîner de la confusion (*ibid.* : §27) ; la réalité peut ressurgir, soit lorsque l'enseignant ou les apprenants font appel à leur vie personnelle (ce qui peut potentiellement entraîner des émotions négatives), soit lorsque l'enseignant rompt le contrat de fiction en rapprochant l'apprenant de ses dires (notamment à travers l'intervention très courante « c'est vrai ? »). Ces fluctuations entre la réalité et des passages fictifs où la relation imaginée sera différente, influencent la construction de la relation dans la salle de classe.

6.2. Construction d'une relation dissymétrique en proie à des négociations

6.2.1. La hiérarchie prédominante

Le caractère exolingue impacte la relation interpersonnelle à cause des difficultés de positionnement des interactants qu'elle induit : les apprenants, forcés d'utiliser une langue qu'ils ne maîtrisent que peu par rapport à l'enseignant, se voient « infantilisé[s] » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 82), tandis que l'enseignant, ayant le statut d'expert, se retrouve en position haute.

Le caractère finalisé de l'interaction et les rôles opposés qu'il confère à l'enseignant et aux apprenants créent une relation fortement asymétrique et inégalitaire (Cicurel, 1994 : §4, Bigot, 2002 : 131 & Postic, 1979 : 186). Les fonctions d'évaluateur et de questionneur influencent fortement la relation (Muller, 2014a : 1111), pourtant déjà déséquilibrée (Bigot, 2002 : 12), car elles introduisent comme inhérents et naturels des FTA dans l'interaction didactique. L'enseignant se permet également des « glissements énonciatifs » (Cicurel, 1994 : §17), en s'appropriant le « JE » de l'apprenant, en finissant ses phrases, en s'incluant dans les consignes puis, en s'en détachant par le jeu des pronoms (Cicurel, 1994). Il est également porteur de « l'autorité statutaire » (Robbes, 2006) que lui confère l'institution.

La relation interpersonnelle entre enseignant et apprenant semble donc intrinsèquement inégalitaire et fortement verticale, marquée par la hiérarchie et le non-respect de nombreuses règles permettant normalement le maintien de la coopération et donc de l'harmonie de la relation. Le contrat didactique justifie cependant les inégalités engendrées par les rôles spécifiques qu'il alloue par souci d'atteindre les enjeux (Cicurel, 1994 : §2).

Les relations sont néanmoins autant une « donnée » qu'un « produit » de la situation. Les positions, les rôles peuvent être négociés, le contrat peut lui aussi être rejeté, annulé, renégocié, en fonction de la subjectivité des interactants impliqués et de leurs attentes.

6.2.2. Des négociations fréquentes

Vion insiste beaucoup sur le caractère improvisé de toute action conjointe (1992 : 91) : malgré la planification mise en place par l'enseignant dans les interactions didactiques, les apprenants peuvent fréquemment ne pas réagir comme l'enseignant le voulait (Cicurel, 2002 : §22). « Nombreux sont les cas où l'apprenant ne se cantonne pas au rôle interactionnel un peu passif » (Cicurel, 2011b : 49) qu'on lui attribue. Parfois, les apprenants génèrent à travers leurs interventions des moments de « déritualisation », dans lesquels ils tentent par exemple

d'instaurer une interaction se rapprochant de la conversation (Muller, 2014b : 66), en réponse au discours parfois trop axé sur la forme de l'enseignant (Moore & Simon, 2002 : §17).

Ces séquences latérales sont aussi des occasions de renégocier les rôles interactionnels (Muller, 2012 cité par Muller, 2014b : 66) : l'enseignant perd son rôle d'expert, ses droits exclusifs sur la direction du déroulement de l'interaction, au profit des apprenants (Moore & Simon, 2002 : §2). Le contrat didactique est rompu pour un temps (Cicurel, 1994 : §37). Durant ces renégociations, les apprenants redeviennent des personnes à part entière (Moore & Simon, 2002 : §38) : leur « JE » fonctionne sur un « double niveau énonciatif » (Trévisse 1979, Dabène 1984 cité par *ibid.* : §2), ils redéfinissent ainsi leur identité (Bigot, 2005b : §50), l'image qu'ils veulent endosser durant les cours. Ils peuvent aussi vouloir défendre leurs faces, refuser la position basse en s'opposant aux fonctions institutionnelles de l'enseignant et en remettant en cause ses rôles (Muller, 2011 : 149).

L'enseignant peut accepter ou refuser ces moments de déritualisation, même si propices à l'augmentation de la production langagière des apprenants, car ils constituent des taxèmes de position haute, des prises de contrôle des apprenants (Cicurel, 1994 : §37), et ont donc une influence sur la relation entre eux.

6.3. De la nécessité de reconsidérer la relation didactique

6.3.1. Une relation finalement complémentaire

Traditionnellement, l'interaction didactique est une interaction dont les rôles opposés des interactants et le contexte de déroulement entraînent la mise en place d'une relation hiérarchique sujette à de fréquentes négociations.

Il faut néanmoins considérer l'interaction didactique comme un « genre interactionnel spécifique » (Cicurel, 2002 : §48) : les rôles interactionnels de l'enseignant, définis par le contexte, lui confèrent bel et bien une position haute sur les apprenants. Selon Cicurel, ce positionnement vertical n'est pas forcément négatif (2002 : §25) : instauré mais aussi légitimé par le contrat didactique (Filloux, 1973 cité par Postic, 1979), il peut être reconnu et accepté par les apprenants car au service de leur apprentissage. L'interaction didactique s'inscrit alors dans la définition d'interaction complémentaire de Vion (1992 : 129).

Avec les nouvelles méthodes d'enseignement (nous pensons notamment à l'approche communicative), les enseignants laissent plus de temps de parole aux apprenants, les rôles interactionnels tendent à évoluer, et la relation interpersonnelle est plus à même de se

construire à travers leurs échanges (Bigot, 2002 : 8). Les chercheurs soulignent aujourd'hui l'importance de considérer la classe comme un « lieu social » (Nonnon, 1999, cité par Bigot, 2002 : 51), et de s'intéresser à ce qui s'y passe entre les personnes (Cicurel, 2002 : §13).

La relation hiérarchique qui s'instaure est « source de dilemmes pour l'enseignant » (Muller, 2014b), qui ne parvient pas à trouver un équilibre entre autorité et proximité – la fameuse section difficilement conciliable entre les deux axes de la relation interpersonnelle dont nous avons parlé. Robbes définit l'autorité comme une relation asymétrique dans laquelle un des acteurs influence l'autre (ou les autres), il insiste également sur la négociation qui peut être faite sur cette autorité, et sur l'importance de sa reconnaissance par celui qui la subit ; cette reconnaissance peut aider à améliorer l'usage de l'autorité, car c'est LA condition pour la légitimer (2006). Entrer dans et construire une relation permettrait donc de faire usage de plus d'autorité tout en la rendant mieux acceptée. Le « paradoxe de l'autorité » (*ibid.*) de l'enseignant se résumerait donc à être autoritaire et utiliser ses fonctions pour conserver l'efficacité du cours, tout en se comportant de façon à construire une relation également fondée sur la proximité avec les apprenants. L'enseignant pourrait ainsi entrer dans une forme de « rééquilibrage de la relation » (Bigot, 2002 : 131), en œuvrant à instaurer « un savant dosage [...] entre d'une part l'instauration d'une relation paritaire, favorable à l'apparition d'une ambiance sympathique, et d'autre part l'accomplissement du rôle d'enseignant » (Muller, 2014b : 74).

Le lien entre « relation paritaire » et « ambiance sympathique » rejoint la problématique des aspects affectifs que la relation entre enseignant et apprenant peut introduire dans les cours de langue, que nous allons à présent développer.

6.3.2. L'importance de la dimension affective dans la relation didactique mise en relief : les rôles parfois oubliés de l'enseignant

« L'enseignement est un métier relationnel » (Perrenoud, 1984 cité par Muller, 2014a : 1111) : la relation interpersonnelle avec les apprenants en est aussi un enjeu principal (André, 2013 cité par Muller, 2014b : 65). Il ne faut pas oublier le relationnel au profit de la dimension cognitive (Muller, 2011 : 143).

Le rôle de « facilitateur »

La relation didactique est, comme toutes les relations humaines, chargée d'aspects affectifs, d'émotions, pouvant entraîner des dynamiques coopératives ou compétitives dans l'interaction. Les émotions sont omniprésentes en classe, et même si usuellement cachées,

censurées, « elles sont l'indice que quelque chose de fondamental s'accomplit qui indique quelque chose de la relation du moi à autrui » (Cicurel, 2000 : 14).

Cette dimension affective est selon nous à mettre en lien avec un rôle fréquemment oublié de l'enseignant, le rôle de « facilitateur » (Underhill, 1999, cité par Arnold, 2006 : §8), qui soutient l'idée d'un rôle socio-affectif important chez l'enseignant. L'enseignant peut faire en sorte, en jouant sur la relation interpersonnelle, d'instaurer une relation harmonieuse qui génère beaucoup d'émotions positives, notamment à travers la valorisation des faces.

Le rôle « motivationnel »

« Les relations affectives créent le désir d'apprendre » (Muller, 2016b : 287). Aucun chercheur aujourd'hui ne pourrait nier le lien entre émotions et motivation (Raby & Narcy-Combes, 2009 : §8), il nous semble donc important de prendre conscience de cette « variable affective de l'enseignement » (Muller, 2014b : 74). En sachant que la motivation a un rôle premier dans l'apprentissage (Viau, 1994 : 1), et que le support social joue un rôle prépondérant dans sa dynamique (McCombs, 1992 cité par Viau, 1994 : 105), il est capital que les enseignants prennent conscience de leur « rôle motivationnel » (Nissen, 2009 cité par Muller, 2014a : 1110), qui peut s'exercer dans la relation didactique.

Ce rôle se traduira chez l'enseignant par des encouragements (Van Lier, 1996 cité par Muller, 2014b : 69), une attention toute particulière à ses feed-backs (*ibid.* : 74), de la valorisation de l'estime de soi de l'apprenant (Viau, 1994 : 186), entre autres comportements produisant des émotions positives chez les apprenants et donc renforçant leur motivation. C'est un aspect du métier enseignant souvent relégué au second plan, alors que les apprenants eux y accordent une importance première (Gilly, 1972, cité par Postic, 1979 : 113).

Nous avons présenté toutes les notions et concepts nécessaires pour pouvoir analyser à la fois la construction de la relation interpersonnelle qu'un enseignant peut mettre en place, tout en tentant de toucher du doigt l'influence qu'elle peut avoir sur les apprenants. Dans le chapitre suivant, nous allons détailler l'analyse réalisée sur nos données grâce à tous ces concepts.

Partie 3 : Analyses et résultats

À travers l'analyse des transcriptions et des entretiens, nous avons relevé deux logiques opposées dans la relation interpersonnelle que construit l'enseignante avec ses apprenants : une relation fondée sur la hiérarchie et la distance, et une autre plutôt axée sur la proximité et l'égalité. Dans un premier chapitre, nous avons isolé dans les transcriptions les indicateurs d'une relation verticale asymétrique et hiérarchique, que nous avons reliés à une forte revendication de l'autorité chez l'enseignante. Nous avons tenté de décrire ce qu'une telle approche de la relation induit chez les interactants, de définir ses apports et ses limites selon les représentations de l'enseignante³¹. Dans un second chapitre, nous nous intéressons aux extraits illustrant des négociations sur la régulation de la distance entre les interactants. Nous décrivons, par le biais des représentations de l'enseignante, les apports de la proximité et ses limites. Cette double orientation n'est pourtant pas cloisonnée : nous la retrouvons cristallisée très fortement dans la relation qu'entretiennent l'enseignante et un apprenant en particulier, dont les négociations sont marquées par une oscillation constante entre autorité et proximité : l'importance est parfois donnée à la prise de position haute, parfois à la réduction de la distance entre eux. À la lumière de cette relation marquée par les fortes négociations paradoxales qui sont au cœur de notre problématique, nous tenterons de cerner les stratégies dont disposent les interactants pour gérer les négociations d'une relation complexe à instaurer car marquée à la fois par de l'asymétrie sur l'axe vertical, et de la proximité sur l'axe horizontal.

Chapitre 7. Une relation didactique fondée sur la hiérarchie et la distance

Dans ce chapitre, nous allons décrire la relation verticale que construit l'enseignante observée à l'aide des marqueurs d'une relation didactique traditionnelle relevés dans les extraits des transcriptions. Nous tenterons de cerner ce qu'une telle négociation induit chez les apprenants. Nous étayerons cette description par l'apport des représentations de l'enseignante, dans lesquelles nous verrons que, même si l'enseignante refuse une telle négociation de la relation en se détachant notamment de la pratique de certains de ses collègues, son positionnement sur l'autorité et ses fonctions reste ambigu, marqué à la fois par l'adhésion et le rejet.

³¹Pour plus de clarté, nous nous référons aux extraits des transcriptions sous la dénomination « tour de parole » et aux extraits des entretiens sous la dénomination « intervention ».

7.1. L'influence du contexte didactique

7.1.1. Les rôles traditionnels de l'enseignant, générateurs de taxèmes

C'est à l'enseignant de décider du déroulement des interactions, car sa fonction principale est de transmettre la langue dont il est l'expert aux apprenants. Il va ainsi prendre tour à tour les rôles de vecteur d'information, d'animateur, et d'évaluateur.

Les rôles d'évaluateur et d'animateur sont ceux qui confèrent principalement une place hiérarchiquement haute à l'enseignante dans les interactions observées : c'est elle qui organise le déroulement des interactions, qui les ouvre et les clôture, qui désigne les locuteurs. Ces prérogatives représentent des taxèmes de position haute.

1.	E	les filles je viens prendre commande + je suis au restaurant + d'accord / + ouais / (<i>commence à bouger une chaise</i>) Euh :: ++ (<i>enlève son sac de la table</i>) je vais faire comme au resto (<i>s'installe à son bureau</i>) allez
2.	O	madame
3.	E	oui /
4.	O	c'est laquelle /
5.	E	regarde ton numéro Olaya sur ta feuille + tu vois pas le numéro / dans le petit casque ++ alors + ah Lola oui c'était pas bon ce que tu m'avais fait

Dans le tour de parole³² 1 de l'enseignante, nous voyons que c'est elle qui prend les décisions, c'est son propre « JE » qui s'impose, l'impératif « allez » délimite le moment où l'activité va commencer. Elle a le droit de choisir qui peut parler ou pas, c'est d'ailleurs avec le nom d'addressees « les filles » qu'elle désigne ici les apprenantes qui sont les destinataires de son énoncé. Elle se permet également à de nombreuses reprises de parler en chevauchement avec les apprenants et de les interrompre. Tous ces taxèmes la placent dans une position haute par rapport aux apprenants qui sont obligés de se plier à ses demandes. Dans le TP5, le rôle d'évaluateur de l'enseignante apparaît clairement à travers l'énoncé « c'était pas bon ce que tu m'avais fait ». En lien avec les procédés de figuration, le rôle d'évaluateur peut être considéré comme producteur d'attaques pour la face positive des apprenants, qui se font évaluer négativement (ici explicitement), corriger et reprendre³³.

Le rôle de vecteur d'information, en lien avec le statut d'expert de l'enseignant, entraîne aussi des taxèmes : c'est l'enseignante qui détient le savoir, c'est donc elle qui impose son interprétation, son opinion, et même sa langue aux apprenants. On observe dans l'extrait

³²Dorénavant TP.

³³Dans le contexte précis de la classe de langue, ce rôle est néanmoins reconnu et accepté plus facilement par les apprenants, car il est au service de leur apprentissage. L'important est de gérer le degré des attaques réalisées : nous reviendrons sur ce point dans la dernière partie de l'analyse (cf 10.2).

suivant qu'elle légitime sa place par l'appel au « on » de sa communauté de locuteurs (« on dit », TP10), et qu'elle réfute deux fois ce qu'avance Lola (« ça existe pas », TP8 et 10).

6.	E	ah une salade au beurre c'est quoi une salade au beurre / (<i>elle rit, L. sourit</i>) vous- tu en sers ça au restaurant
7.	L	non
8.	E	faut que j'aïlle au restaurant parce qu'une salade au beurre j'aimerais voir à quoi ça ressemble Lola (<i>L. sourit</i>) ça existe pas ça d'accord
9.	L	ouais
10.	E	euh avec du beurre mais une salade au beurre ça existe pas on dit une cuisine au beurre par exemple si tu me d'la :: par exemple d'un du beurre dans une poêle pour cuisiner on dit une cuisine mais une salade au beurre ça existe pas +

7.1.2. Les contraintes temporelles et la pression qu'elles induisent

Ces rôles sont à relier au critère finalisé de l'interaction didactique. On attend de l'enseignant qu'il fasse progresser les apprenants. En plus d'être en lien avec les rôles évoqués ci-dessus, la poursuite d'objectifs et la pression qu'elle induit conduit l'enseignant à produire des taxèmes comme l'utilisation d'un geste fort (extrait ci-dessous, TP11), ou d'un reproche (TP13), dans lequel nous voyons apparaître le lien entre la nécessité d'avancer et la tension que cela représente pour l'enseignante qui la projette sur les apprenants :

11.	E	bon comme on est occupé avec l'ordinateur y'aura d'autres activités orales + c'est fait ou pas Ilya / Ouhou* (<i>E. tape sur la table</i>)
12.	I	oui madame
13.	E	c'est fait ah bon* je pense pas + Vincenzo c'est pas fait non plus puis après y'a la suite puis l'activité orale encore puis de phonétique (<i>E. s'en va en même temps qu'elle parle, elle fait une mimique contrariée</i>)

L'enseignante elle-même est en proie à des hésitations créées par le critère finalisé de l'interaction didactique : à la suite d'une activité avec Nina, l'enseignante clôture le travail (« ok bien », TP14). Lorsque l'apprenante exprime l'envie de présenter sa première réalisation (elle pose la question deux fois et ne quitte pas sa place devant le tableau, TP15), l'enseignante est obligée de refuser à cause de l'impératif temporel (elle hésite longtemps en regardant sa montre, TP16). Elle accédera néanmoins à la requête de l'apprenante par la suite.

14.	E	++ d'accord non je croyais qu'on s'était tous trompés je me suis dit on est quatre à s'être trompés quand je t'ai vu te diriger vers le tribunal + ok <u>bien</u>
15.	N	<u>je fais</u> la première / (<i>E. la regarde</i>) la première
16.	E	ouais (<i>elle regarde sa montre puis regarde N.</i>) +++ on la notera après on va faire la pause maintenant (<i>elle va vers I.</i>)
17.	N	ok

7.1.3. La hiérarchie induisant une forte distance sur l'axe horizontal

L'enseignante observée met en lien la prise de sa position haute avec l'aspect finalisé et la pression institutionnelle de l'interaction. Elle parle notamment des enseignants qui veulent coûte que coûte atteindre les objectifs tout en plaçant les apprenants très en-dessous d'eux, car ils préfèrent « avancer » (intervention³⁴ 522) plutôt que de les prendre en compte (« son AVS³⁵ elle me dit non en fait faut : euh les heures de cours faut avancer faut-ci faut-là etc : mais bon quel intérêt quoi quel intérêt + », I.522). Elle explicite ici la position hiérarchique très haute que prennent certains enseignants axés sur l'aspect fonctionnel de l'interaction didactique³⁶.

L'importance donnée à la hiérarchie va pour elle de pair avec une distance instaurée sur l'axe horizontal de la relation interpersonnelle. Lorsqu'elle parle des collègues qui accordent toute la priorité à l'aspect fonctionnel et aux objectifs, elle avance également l'image de quelque chose qui « s'arrête » dans son intervention 290 : « je pense que les collègues eux ils se disent euh : ils veulent pas d'emmerdes donc ils font leur truc point barre ça s'arrête là ». Elle parle d'une « barrière » qu'ils mettent en place, notamment en refusant de partager des moments de rires avec leurs apprenants « parce que voilà c'est EUX et puis ya la barrière et ya les élèves » (I.388), qui les empêcherait, en raison de leur position haute, de créer des liens avec des apprenants qu'ils voient pourtant régulièrement.

7.2. Une négociation en lien avec des émotions ambivalentes

Nous allons réfléchir dans cette section aux causes et aux conséquences que l'enseignante attribue à une relation fortement hiérarchique et à l'usage d'une forte autorité.

7.2.1. Induite par des émotions négatives

Au cours de l'entretien, nous nous rendons compte que l'enseignante relie l'utilisation de l'autorité et l'instauration d'une relation fortement hiérarchique en classe à des émotions négatives fortes comme la colère : lorsque nous lui avons demandé de quelle façon elle apportait son autorité (I.51 et 53), elle nous a répondu que « quand [elle] [se] fâche, [elle] [se] fâche » (I.54), elle « hausse le ton » (I.56) ou elle « en met[s] un dehors » (I.56). Durant le cours observé, nous avons relevé quelques passages correspondants, comme celui ci-dessous où nous voyons dans le TP20, par la répétition et l'emphase intonative utilisées par l'enseignante et dans la modalité exclamative du TP22, des traces de son agacement :

³⁴Dorénavant I.

³⁵AVS signifie Auxiliaire de Vie Scolaire.

³⁶Nous nous rendons rapidement compte qu'elle revendique de se détacher d'une telle approche : nous reviendrons sur ce point en 7.3.2.

18.	E	UN + masculin (<i>un téléphone sonne, E. se retourne vers la classe</i>) qui c'est qui sonne là
19.	I	c'est moi (<i>d'un ton très bas</i>)
20.	E	sur mon bureau Ilya + <u>SUR MON BUREAU</u>
21.	I	<u>ah j'ai j'ai oublié madame</u>
22.	E	fais le bon choix* (<i>I. se lève</i>) tu l'éteins*
23.	I	ouais mais j'ai oublié
24.	E	il est magique c'est comme celui de Nicolas <u>c'est comme celui de :</u> (<i>des As rigolent</i>)
25.	I	<u>mais non</u> vraiment madame (<i>I. s'adresse à ses camarades</i>) est ce que est ce que <u>c'est sur ma table je savais même pas</u> (<i>il le pose sur le bureau</i>)
26.	E	<u>allez + sur mon bureau</u> Ilya c'est bon c'est bon + (<i>I. retourne vers sa table</i>) fais le bon choix pas comme l'autre fois ++ (<i>E. se retourne vers le tableau</i>)

La colère et l'autorité qu'elle génère sont souvent en lien avec le non-respect des règles de la classe, des attentes de l'enseignante. Nous voyons que l'apprenant réalise immédiatement la gravité de son inattention lorsqu'il répond d'un ton très bas que la sonnerie de portable venait de lui (TP19). L'enseignante fait de plus référence à un « bon choix » à faire, « pas comme l'autre fois » (TP26), preuve que la situation s'est déjà présentée, et que l'élève connaît les règles, les conséquences potentielles d'une rebuffade.

7.2.2. Des apprenants en proie à des réactions ambivalentes

Des réactions que l'on peut relier à de potentiels ressentis négatifs

De nombreuses réactions ambivalentes sont identifiables chez les apprenants lorsque l'enseignante reste fixée sur ses rôles fonctionnels, sur une position institutionnelle haute reliée à un fort usage de l'autorité. Nous retrouvons notamment des traces d'émotions négatives comme l'anxiété et de la gêne, comme chez Alaïa dans l'extrait suivant :

27.	E	tu connais pas / ++
28.	A	(c'est l- ++ c'est)
29.	E	<u>donc parfois on peut dire voilà +</u>
30.	A	<u>sur l'a-</u>
31.	E	<u>je veux un</u> jambon avec des cornichons qu'on met dans le sandwich
32.	A	sur l'assiette (<i>d'un ton très bas</i>)
33.	E	++ hein /
34.	A	non
35.	E	c'est en italien que tu me parles / nan / (<i>A. fait non de la tête et avec la main</i>) tu me parles en quoi dis voir Alaïa / (<i>d'un ton doux</i>)
36.	A	non rien rien rien <u>rien rien</u>

L'enseignante pose une question, à laquelle l'apprenante répond d'un ton très bas après une pause, ce qui entraîne un chevauchement avec l'enseignante qui poursuit un objectif (« donc », TP29). Locutrice privilégiée du fait de sa position, elle interrompt à nouveau l'apprenante (TP31), en poursuivant son explication. Alaïa finit par s'exprimer, mais l'enseignante ne l'entend pas et lui adresse une demande de répétition au TP33. Bien que nous

ne puissions avoir accès à l'expérience émotionnelle subjective de l'apprenante, nous avons des indices de son ressenti à travers des aspects para-verbaux et non verbaux. Semblant peut-être penser qu'elle s'est trompée et par peur d'une évaluation négative, elle refuse de répondre ensuite explicitement à deux reprises, malgré les tentatives de l'enseignante pour la rassurer.

Le rôle d'évaluateur semble propice à générer des traces d'anxiété chez les apprenants dont la face peut être mise à mal par l'évaluation négative³⁷. Dans l'extrait suivant, l'annonce d'une évaluation formelle et notée provoque de vives réactions chez Vincenzo (TP38, modalité exclamative qu'on peut relier à la surprise mais aussi à la peur) et chez Ilya, qui refuse explicitement l'évaluation (TP39).

37.	E	ah bah si comme ça je vous évalue par contre sur ça hein
38.	V	<u>hein*</u>
39.	I	<u>ah bah</u> NAN + <u>on va faire après</u>

L'enseignante insiste fortement sur le risque de bloquer les apprenants (« t'obtiens rien », I.26) en imposant trop de règles, d'attentes en lien avec les objectifs fonctionnels, en leur « rentrant trop dedans ». Elle utilise le terme « remués » (I.28) pour définir l'état des apprenants : pour elle, l'autorité a un impact fort en termes d'émotions négatives ressenties. Dans l'extrait suivant, l'enseignante interrompt son discours explicatif à cause du bavardage d'un apprenant :

40.	E	++ sinon ça veut dire que tu mets du beurre CHUT Ilya* (<i>E. le regarde en fronçant les sourcils</i>) +++ viens là Ilya (<i>E. pointe une table de devant du doigt</i>)
41.	I	de quoi bah j'ai rien fait madame (<i>E. hoche la tête toujours en fronçant les sourcils</i>) comme je suis concentré vous me disez l'autre <u>f-</u>
42.	E	<u>à c-</u> c'est pas c'est pas le dictionnaire cette fois-ci c'est toi qui discutes là
43.	I	oui c'est <u>moi qui discute</u>
44.	E	<u>ah d'acc</u> + tu discutes tout seul
45.	I	bah je demandais juste pour un truc co-comment on peut trouver c'est tout <u>madame</u>
46.	E	<u>chut :: Ilya</u> (<i>d'un ton plus bas</i>)
47.	I	+ maintenant c'est un peu abusé
48.	E	(<i>en chuchotant</i>) d'accord + mais fais pas trop de bruit Ilya s'teuplait

Nous voyons que l'enseignante ordonne à Ilya de se taire avec une forte emphase intonative, sa mimique exprime la contrariété, ses gestes sont durs et autoritaires (TP40), taxèmes qui entraînent une justification de l'apprenant (TP41). L'enseignante lui fait alors deux reproches (TP42 et 44). Mais l'apprenant se justifie encore une fois, avec beaucoup de minimisateurs (TP45). Nous pouvons ressentir la contrariété que la conduite de l'enseignante

³⁷Comme affirmé par Arnold (2006) et Bange (1992).

a provoquée chez Ilya dans le TP47, le risque étant alors une montée de plus en plus forte des taxèmes des deux côtés, ce qui entraînerait la relation dans un conflit marqué.

Une double diminution de l'investissement et de l'appropriation

Une relation didactique axée sur la hiérarchie et la distance peut entraîner une baisse d'investissement pour la globalité de la matière. Dans le début de la séquence suivante, les apprenants discutent avec l'enseignante et font allusion à des « matières légères ». L'enseignante tient à en savoir plus et les interroge sur ce qu'ils entendent par là :

49.	E	c'est quoi pour vous le contraire d'une matière légère ++
50.	V	mathématiques
51.	D	mathématiques français anglais euh : euh :
52.	I	euh le prof il est en face de toi (<i>rires</i>)
53.	E	c'est les matières légères ça / +++
54.	I	non mathématiques c'est facile
55.	V	non non*
56.	E	<u>(xx)</u>
57.	I	<u>non vraiment</u> c'est facile
58.	E	bah après ça dépend parce que vous avez u-
59.	V	avec monsieur N. c'est : (<i>fait non avec la main</i>)
60.	D	ah mathématiques sciences oui
61.	I	<u>bah en fait-</u>
62.	E	<u>pourquoi c'est</u> une matière légère /
63.	I	<u>madame + madame</u>
64.	D	<u>ah non non non</u>
65.	I	en fait c'est le contraire c'est vraiment facile mais en fait à cause de deux trois trucs ça va pas avec le prof il est vraiment énervé avec nous (<i>E. hoche la tête quand il parle</i>) du coup ça passe pas bah avec nous ça passe vraiment pas
66.	E	et tu penses que c'est Dawsar et Vincenzo qui font les deux trois trucs avec euh :
67.	I	NON c'est pas Dawsar et bah c'est les autres + c'est les autres
68.	E	ouais
69.	I	c'est les autres <u>et c'est vrai</u>
70.	E	<u>du coup</u> tout le monde est un peu puni
71.	I	oui
72.	E	(<i>à Dawsar</i>) tout le monde est puni en maths et sciences + c'est monsieur N. il est sévère <u>avec vous/</u>
73.	V	<u>(XXXXX)</u> (<i>il parle en italien à Dawsar</i>)
74.	D	(<i>à Vincenzo</i>) oui oui mais :
75.	E	il est sévère avec vous du coup Monsieur N./
76.	I	(xxxx) il abuse tout le temps à chaque fois il fait des trucs + (<i>E. hoche la tête</i>) ++

Une matière considérée comme « facile » (sûrement au niveau de la compréhension des connaissances) par Ilya (TP54 et 57), peut être jugée difficile à cause du comportement et de l'attitude fortement autoritaires de l'enseignant (TP65). L'opposition entre l'aspect fonctionnel d'un cours et l'aspect relationnel entre les interactants, et leur lien réciproque est mise en relief ici : un enseignant qui « est vraiment énervé » (TP65), qui « abuse tout le temps » (TP76) (comportements qu'on peut relier aux taxèmes qu'utiliserait un enseignant axé

sur la hiérarchie et l'autorité), peut empêcher quelque chose de « passer » (le lien, ou les connaissances ou les deux ?) entre lui et les élèves.

Au cours de l'entretien, l'enseignante parle d'une collègue axée sur l'aspect fonctionnel dont les apprenants se mettent tous au fond de la salle (I.206), signe d'une baisse de participation. L'enseignante insiste sur la possibilité de ne pas atteindre ses objectifs à cause d'une relation trop hiérarchique et distante (sans lien avec eux « après t'as pas de participation : », I.127).

7.2.3. Un cercle « vicieux » impactant l'enseignant

L'enseignante justifie l'instauration d'une relation hiérarchique et distante par un manque d'investissement des autres enseignants, qui se cantonnent à leurs rôles fonctionnels :

« ils sont là juste pour faire leurs heures de cours : c'est même pas comment dire euh faire passer leurs savoirs c'est juste + lire leurs savoirs parce qu'en fait je pense que y'en a voilà ils doivent lire leurs cours + euh et puis c'est tout ça s'arrête là pour eux » (I.294).

La répétition de minimisateurs qu'elle utilise (« même pas », « juste » deux fois, et « c'est tout ») met en évidence une limitation, un manque. Elle explique ce manque d'investissement avec un manque d'intérêt de la part d'enseignants qui n'en ont « rien à foutre » (I.308) des apprenants.

Elle estime par ailleurs que les enseignants instaurant de semblables relations seraient « en souffrance » (I.504), « pas bien » (I.300), qu'« ils pètent tous des durites » (I.202). Selon l'enseignante, la relation distante et hiérarchique qu'ils instaurent se retourne contre eux : ils la « vivent mal » (I.300). Elle pense notamment à l'ennui de ses collègues qui attendent la retraite avec impatience. Sans que cela l'étonne, ce sont ces collègues-là qui se plaignent de se faire « emmerder » par les apprenants (I.460), dont la participation est au plus bas.

Elle compare une telle approche de la relation au fonctionnement d'un cercle vicieux : selon elle, une relation didactique distante et hiérarchique, instaurée par un enseignant désintéressé et démotivé, a de grande chance d'engendrer des émotions négatives chez les apprenants, donc une diminution de leur participation, de leur investissement. Cela se traduirait par des apprenants qui adoptent des comportements plus difficiles à gérer, donc un renforcement de la hiérarchie (« celui qui s'en fout le prof tu sais euh les gamins ils vont rentrer ils vont s'asseoir n'importe comment ils vont faire du bruit : puis ouais ils va crier leur dire dessus bon bah voilà », I.280), et des émotions négatives chez des enseignants qui « galèrent » (I.246), ce qui diminuerait encore leur investissement.

7.2.4. Le détachement de l'enseignante par rapport à cette relation

Bien que l'on retrouve des marqueurs de la construction d'une relation fondée sur la hiérarchie et la distance chez cette enseignante, elle adopte une attitude fortement critique envers ses collègues qui auraient effectivement une telle relation avec leurs apprenants. On retrouve dans l'entretien de nombreuses interventions dans lesquelles elle distingue fortement sa pratique de celle de ces collègues en question : « c'est chacun son sa façon quoi » (I.284). Elle se réfère souvent à eux comme un « ils » qui s'opposerait à un « on » (« je pense qu'ils doivent se dire qu'on : qu'on est trop gentils avec nos élèves », I.322), et les pronoms d'adresses qu'elle utilise pour les désigner marquent une distance dans son positionnement : c'est « eux » (I.288, I.294), « d'autres profs » (I.300) et non pas « ceux comme moi [elle] » (I.308) avec qui elle partage une conception.

7.3. Le paradoxe de l'autorité chez l'enseignante

Une forte autorité est souvent en lien avec une relation fortement hiérarchique. Chez l'enseignante, le rejet de la relation hiérarchique s'accompagne d'un positionnement néanmoins paradoxal par rapport à l'autorité des enseignants.

7.3.1. Une autorité à dissimuler ou à adoucir

De l'autorité « il en faut » (I.30), elle reconnaît que « des fois, [elle] impose » (I.208). Mais à peine l'entretien commencé, l'enseignante nous parle de l'impact négatif de l'autorité sur la relation enseignant-apprenant (« et c'est pour ça que ça rejoint l'autorité faut pas non plus toujours les engueuler parce que sinon + t'obtiens rien quoi », I.26).

Son positionnement, tout comme la relation qu'elle met en place, est ambigu : il faut de l'autorité, certes, mais l'enseignante semble l'associer à une attaque frontale exercée contre les apprenants. Durant l'entretien elle compare à deux reprises l'usage de l'autorité à une collision avec les apprenants (« quand tu leur rentres dedans t'obtiens rien + », I.28 et « tu leur rentres dedans », I.516). Elle estime donc que les techniques les plus efficaces pour asseoir ses rôles sont celles dans lesquelles l'autorité est cachée, détournée. Elle propose par exemple d'« attendre que ça se passe » (I.58) ou de « ne pas réagir » (I.60).

7.3.2. Une autorité cependant naturellement présente en classe

L'enseignante met très fortement en lien la relation enseignant-apprenant avec l'autorité, elle semble même parfois les confondre (« on rejoint l'autorité la relation que t'as aussi avec les élèves », I.216). Ce lien s'explique par la place centrale qu'elle accorde à

l'autorité. L'enseignant a en effet selon elle une « autorité naturelle » (I.380), une place haute qui est tacitement reconnue par les élèves :

« Pour eux je pense que la relation euh : prof élève c'est le vouvoiement dans le sens élève-prof et le tutoiement dans le sens prof-élève » (I.616)

Dans l'intervention ci-dessus, l'enseignante valide une asymétrie dans l'usage des pronoms personnels, ce qui marque encore plus fortement le caractère inégalitaire de la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenant, qui serait donc essentiellement et tacitement hiérarchique. L'ambiguïté du positionnement de l'enseignante qui, d'une part rejette la pratique de ses collègues qui instaurent de telles relations, mais d'autre part valide que la relation enseignant est de fait hiérarchique, ressort ici. L'enseignant aurait une position haute reliée à une forte autorité qu'il exerce à travers ses nombreux rôles, ce qui induirait un caractère intrinsèquement menaçant à l'exercice de ses fonctions ; l'enjeu serait donc de trouver un moyen d'annuler ou au moins de réduire l'aspect menaçant lié aux rôles de l'enseignant par différentes stratégies.

Tout en ayant conscience de sa légitimité et de la hiérarchie que comporte intrinsèquement la relation enseignant-apprenant, l'enseignante assume et rejette à la fois son autorité, à laquelle elle confère de nombreuses conséquences négatives. Comment réussir alors à surmonter ce paradoxe et à assumer ses rôles d'enseignant ? Nous allons voir que si l'enseignante se détache d'un agir professoral fondé sur une telle négociation de relation, c'est qu'elle tente d'instaurer une toute autre relation avec ses apprenants, à l'opposé de celle que nous venons de décrire.

Chapitre 8. Une relation fondée sur l'égalité et la proximité

8.1. Ce que l'on « sème » : familiaritèmes et intérêt personnel

8.1.1. Des familiaritèmes verbaux, para-verbaux et non verbaux

Lorsque l'enseignante travaille avec un groupe d'apprenants (ils sont disposés en îlots selon leur niveau), elle s'assied à leur table ; cela arrive notamment pendant l'activité des devinettes des A2 durant laquelle les apprenants passent au tableau présenter leur travail aux autres et à l'enseignante, qui est installée à côté d'eux, sur la même rangée. Ces moments sont marqués par l'égalité (ils sont littéralement à la même place) et la proximité (elle est parmi eux). L'extrait ci-dessous a lieu durant l'activité en question :

77.	E	ok on est à la paroisse + on est quatre à être à- ouais ou non /
-----	---	--

78.	N	oui* <u>oui</u> *
79.	E	(d'un ton amusé) <u>ah oui</u> je croy- (J. rit) je me disais on s'est tous trompés (N. et E. rient)

À travers les pronoms d'adresses que l'enseignante utilise, nous voyons qu'elle s'intègre dans le groupe d'apprenants avec lequel elle devient un « on », elle parle au nom d'eux « tous » (TP79). Durant l'entretien sur la méthodologie, elle fait référence à une des étudiantes du groupe B1 sous le surnom « ma minette » (I.42) : cela donne un indice du lien affectif fort qu'elle a avec l'apprenante. Les noms d'adresses lui servent à renforcer des compliments comme dans le TP5 du Tableau 1 où l'utilisation du prénom associé au pronom permet de valoriser Adela par rapport aux autres apprenants (« Adela », « elle » VS « vous »).

Dans les extrait ci-dessous, l'enseignante corrige Alaia (une des deux apprenantes de niveau A1) sur le même exercice qu'elle a corrigé précédemment avec Lola. Nous voyons l'enseignante faire à trois reprises des sous-entendus aux réponses que l'apprenante avait données avant, à travers le « tiens » et des regards qui montrent le partage de quelque chose d'implicite, donc une complicité.

80.	E	ensuite + (E. lit les phrases des réponses tout bas) une omelette nature oui parce qu'une omelette brûlée (E. regarde L. qui sourit) il fait des omelettes brûlées monsieur L./
81.	L	(L. rigole, E. aussi)
82.	E	une salade niçoi- une salade au beurre tiens qu'est-ce que c'est une salade au beurre (à A.) ++ (elle tourne la tête vers L. qui se met à rigoler. L. et E. rigolent ensemble) qu'est-ce que c'est une salade au beurre

8.1.2. L'intérêt pour la vie personnelle des apprenants : marque de l'implication de l'enseignante

Ce partage d'une histoire commune, qu'on peut traduire par un lien entre les deux parties, se construit par l'intérêt personnel que porte l'enseignante aux apprenants :

83.	E	alors : + je vais prendre un moment je vais venir vous voir (E. rend sa feuille à N. et va vers son bureau) Dawsar t'es fatigué comme ça là /
84.	D	(D. se redresse) oui j'ai fini madame
85.	E	non je t'ai demandé si tu étais fatigué ++ hein /
86.	D	un peu
87.	E	un peu bah c'est t'es souvent fatigué je trouve en ce moment

Dans l'extrait précédent, nous voyons l'enseignante se préoccuper de l'état de santé d'un des apprenants. Nous pourrions penser, comme l'a fait l'apprenant, que la question représentait en réalité une remarque sur sa position informelle et non adaptée à la situation, mais nous voyons dans le TP85 par l'explicitation que l'enseignante réalise, qu'elle s'intéresse

vraiment à l'état de l'apprenant. Sa dernière remarque montre qu'elle a porté attention à ce détail sur le long terme.

Cette notion d'attention est en lien avec l'implication de l'enseignante, dont on a une trace à travers l'intérêt qu'elle a pour la vie personnelle des apprenants. Dans l'extrait suivant, l'enseignante s'intéresse à l'avancée des démarches pour les stages des apprenants :

88.	E	tu – oui* c'est ce que je te dis Ilya monsieur B. il m'a donné- il doit me donner des adresses + tu le revois demain Monsieur B. ou vendredi /
89.	I	euh :: demain
90.	E	tu lui <u>redis</u>
91.	I	<u>demain matin</u>
92.	E	parce que moi j'lui ai dit hein il m'a dit ah oui mais j'ai encore oublié j'dis bah oui mais bon ++
93.	I	les adresses de l'entreprise /
94.	E	d'accord / tu lui redis de ma part
95.	I	<u>d'accord</u>
96.	E	<u>tu dis</u> c'est Madame C. elle va s'mettre en colère après
97.	I	d'accord je vais dire ça (<i>ton amusé</i>)
98.	E	d'accord bah oui tu lui dis ça + OK / et toi Vincenzo t'as trouvé /
99.	V	oui oui je dois donner l'accord + <u>de-</u>
100.	E	<u>l'accord</u> préalable + tu vas chez qui alors /
101.	V	(Nom du lieu)
102.	E	ah* t'étais pas allé voir Monsieur N. /
103.	V	non il m'a dit / il m'a dit il avait <u>déjà trouvé</u>
104.	E	<u>d'accord</u>

L'implication de l'enseignante ressort à travers le TP94 et le TP96 dans lesquelles elle donne l'autorisation à l'apprenant de se référer à elle (« tu lui redis de ma part »), elle insiste lorsqu'elle sent que cela gêne l'apprenant (« bah oui tu lui dis ça », TP98). Elle connaît des informations personnelles sur les apprenants (TP102, dans lequel elle avance une information que l'apprenant lui avait donnée). Cela montre aux apprenants qu'elle écoute et retient ce qu'ils lui disent, donc qu'elle leur porte de l'attention. Un autre exemple de cet intérêt pour eux est identifiable lorsqu'au début de l'heure, l'enseignante s'approche d'un groupe d'apprenantes avec des billets de tombola devant elles :

105.	E	je vous en prendrai un à la fin de l'heure
106.	L	ah ::: merci (<i>sourire</i>)

Dans cet exemple, l'enseignante affirme à l'apprenante qu'elle lui prendra un billet de tombola à la fin du cours, ce qui peut s'apparenter à une promesse, ou du moins à un engagement. Cet engagement entraîne un remerciement réalisé d'un ton enjoué de la part de l'apprenant, accompagné d'un sourire.

Tous ces familiaritèmes et marques d'intérêt sont pour l'enseignante des « petits trucs » (I.188) « important[s] » qu'elle « sème » (I.188), telles des graines qui donneront ensuite des résultats qu'elle « récupère » (I.188).

8.2. La récolte : des bénéfiques pour les deux parties

8.2.1. Traces de nombreuses émotions positives

Parmi les extraits d'interactions précédents, nous pouvons voir que dans quatre d'entre eux, les familiaritèmes instaurés par l'enseignante sont suivis de rires et de sourires chez les apprenants, signes d'une joie qu'elle partage également avec eux. Ces rires sont les traces d'une bonne ambiance de classe ; ils peuvent exprimer de la joie mais aussi de la satisfaction face à cette relation assez égalitaire et proche pour que les apprenants se permettent de partager des rires avec leur enseignante. Nous n'avons pu citer toutes les situations où les rires étaient présents tant elles étaient nombreuses mais un extrait a particulièrement attiré notre attention :

107.	E	oh j- c'est un condiment voilà je cherchais le nom un condiment
108.	L	un [pje] p-
109.	E	<u>Comment*</u>
110.	L	[pje]
111.	E	+ un PIED/
112.	L	ped/ (<i>L. rit très fort, E. rit aussi</i>)
113.	E	ah t'es écroulée de rire Lola (<i>ton amusé</i>)

L'enseignante tente de faire deviner le mot « cornichon » aux deux apprenantes du groupe A1. Lola avance une réponse, mais elle ne prononce pas bien le mot « poivre », l'enseignante joue alors sur la carte de la surprise et accentue le côté comique en insistant sur le décalage de la proposition de Lola : l'apprenante éclate de rire, ce qui provoque le TP113 de l'enseignante, qui semble attendrie et amusée aussi. Ces émotions positives et l'ambiance détendue qui y est liée sont très « important[e]s » (I.360) pour elle.

Il est intéressant ici de mentionner la double fonction des marqueurs qui sont à la fois indicateurs et constructeurs d'une relation : les rires peuvent être à la fois le résultat de l'utilisation des familiaritèmes dans une négociation égalitaire et familière, mais aussi en être le terreau. La bonne ambiance, les émotions positives seraient alors ce qui permet aux interactants d'instaurer une relation orientée vers l'égalité et la proximité. Durant les entretiens, nous voyons que l'enseignante accorde une grande importance à l'ambiance (« l'ambiance était détendue quoi et vraiment enfin c'est important », I.360) qu'elle met directement en lien avec des rires, des blagues auxquels il faut « réagir » (« faut réagir un peu aussi à des rires ou à des trucs comme ça : », I.370). Pour elle, partager des rires avec les

élèves permet de leur montrer que les enseignants sont « comme eux » (« c'est important aussi pour eux parce que bin : ils voient aussi que on est comme eux qu'on rigole de temps en temps voilà en restant sérieux aussi », I.372). Les rires et l'usage de l'humour sont donc pour elle des marqueurs de familiarité mais aussi et surtout d'égalité³⁸.

Même si cela n'en est pas le seul facteur, accentuer la familiarité sur l'axe horizontal de la relation semble tout de même un bon moyen de potentiellement créer des émotions positives, et de faire accepter l'autorité de l'enseignant. Il est par contre facile d'en identifier les répercussions positives sur l'investissement des deux parties de la relation.

8.2.2. Investissement des apprenants

L'enseignante insiste sur le fait que des enseignants instaurant des relations axées sur la proximité sont « des profs qui te font aimer les matières » (I.416). Nous n'avons pu interroger les apprenants sur leur niveau d'appréciation du cours, mais nous avons pu relever des moments durant lesquels la participation est spontanée et rapide, en lien selon nous avec un fort investissement. Un des points les plus significatifs par rapport à la participation est la présence d'apprenants qui ne sont pas inscrits sur les listes du cours, comme Nina et Julietta, des apprenantes du groupe A2. Dans l'extrait suivant, l'enseignante informe les apprenants que leurs notes de FLSco seront désormais prises en compte et inscrites sur leurs relevés.

114.	E	donc y'aura la ligne FLE alors sauf Nina et Julietta ++ puisque vous êtes pas j'veous avais dit officiellement entre guillemets dans la liste de FLE ++ ouais / ++ t'as l'air déçue Nina
115.	N	(rires)

Julietta est en échange culturel pour six mois en France, sa présence en FLE est « exceptionnelle », mais elle est tout de même présente. Le cas de Nina est encore plus parlant : elle a déjà suivi ce cours pendant deux ans, et elle a choisi de revenir cette année d'elle-même, sans que cela ne soit obligatoire. Elle est tant investie qu'elle semble « déçue » de ne pas pouvoir faire reconnaître son implication dans son bulletin, ou de ne pas faire partie complètement du groupe. Elle ne se donnerait pas cette peine (nous faisons référence à la fois à sa présence et son émotion négative) pour un cours qui ne l'intéresserait pas, ou dans lequel elle se sentirait mal.

L'organisation du cours est segmentée : chaque groupe de niveau travaille de son côté, sans interaction avec les autres. Il est néanmoins arrivé deux fois que des apprenants d'un groupe différent participent à l'interaction entre l'enseignante et son groupe ratifié. Preuve

³⁸Elle semble faire ressortir ici le décalage que l'humour instaure dans les positions verticales relevé par Bigot (2005 : §25).

d'une volonté de participer assez forte, les apprenants se sentent également autorisés à prendre une place de locuteur ratifié même s'ils n'étaient pas adressés (taxème de position haute), sans que cela ne soit vu comme une attaque par l'enseignante. Dans l'extrait suivant, Dawsar (un des apprenants de niveau A2) intervient dans le groupe des B1 pour aider son camarade à trouver un mot. L'enseignante le ratifie immédiatement au cadre participatif de l'interaction (elle lui repose une question au TP125) :

116.	E	Vincenzo /
117.	V	je euh : + il s'appelle le sirop après je <u>sais pas</u>
118.	E	<u>OUAIS</u> ah c'est ce qui nous manque et du coup c'est une feuille de mhmhmhmh + le sirop
119.	D	acero (italien)
120.	V	e lo so che acero pero (italien) (<i>E. rigole</i>)
121.	I	[gaʃɛro]
122.	V	acero (italien)
123.	E	ça c'est de l'italien (<i>E. rit</i>)
124.	I	ah c'est en italien oh ::
125.	E	et comment on dit en français Dawsar peut être que tu sais
126.	D	ah je sais pas

L'extrait suivant a aussi lieu durant un temps d'exercice avec le groupe des B1. L'enseignante tente de leur faire deviner le nom de la région dans laquelle ils se trouvent grâce à leurs cartes région. C'est Nina (une des apprenantes en A2) qui intervient pour répondre à leur place (TP136). Sa prise d'initiative semble d'ailleurs amuser l'enseignante.

127.	E	sur vos cartes euh : vous avez vos cartes euh comment euh + région + elles sont quelle couleur /
128.	O	euh <u>bleue</u>
129.	V	<u>bleue</u>
130.	E	bleue + c'est écrit quoi dessus y'en a un qui l'a là parmi :
131.	O	non
132.	V	(<i>fait non de la tête</i>)
133.	E	Adela tu l'as / Ilya tu l'as /
134.	I	non
135.	E	<u>et</u>
136.	N	<u>celle là</u> / (<i>E. lève la tête vers elle</i>)
137.	E	fait voir / ah Nina (<i>ton amusé</i>) fais voir tu l'as / montre moi de loin si c'est ça

Dans le Tableau 2, Lola se désigne d'elle-même pour participer à l'activité, qu'elle propose d'élargir avec les propositions de menus qu'elle a apprises en plus de son côté. L'investissement, permis par la relation égalitaire et proche, semble positif pour l'appropriation des apprenants.

8.2.3. Le cercle vertueux de cette construction

Nous avons compris que l'enseignante imaginait la relation égalitaire et proche comme une construction que l'on sème et dont on récolte les fruits. Nous avons présenté les bénéfices qu'une telle relation induit sur l'ambiance, l'investissement et l'appropriation des apprenants.

Nous allons à présent nous intéresser aux gains qu'une telle relation représente pour l'enseignante également.

Faire cours dans une ambiance détendue et sereine semble naturellement préférable à une mauvaise ambiance de travail. Il est de plus gratifiant pour un enseignant d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Ainsi, voir que les apprenants ont envie de venir, participent, percevoir leur investissement et leur appropriation (à travers leurs bons résultats notamment) représentent une satisfaction pour l'enseignante qui, son but atteint, semble ressentir des émotions positives. Si à cela s'ajoute une reconnaissance de la part d'apprenants, alors l'enseignante sent qu'elle en « a le retour » (I.492). Elle parle même d'expérience « enrichissant[e] » (I.298) lorsqu'un ancien élève vient lui parler pour lui témoigner sa reconnaissance ; cela lui montre qu'une telle relation et les liens qu'elle a créés ont été utiles, ce qui la conforte dans sa vision de la relation. Elle relie ces émotions positives à son propre investissement.

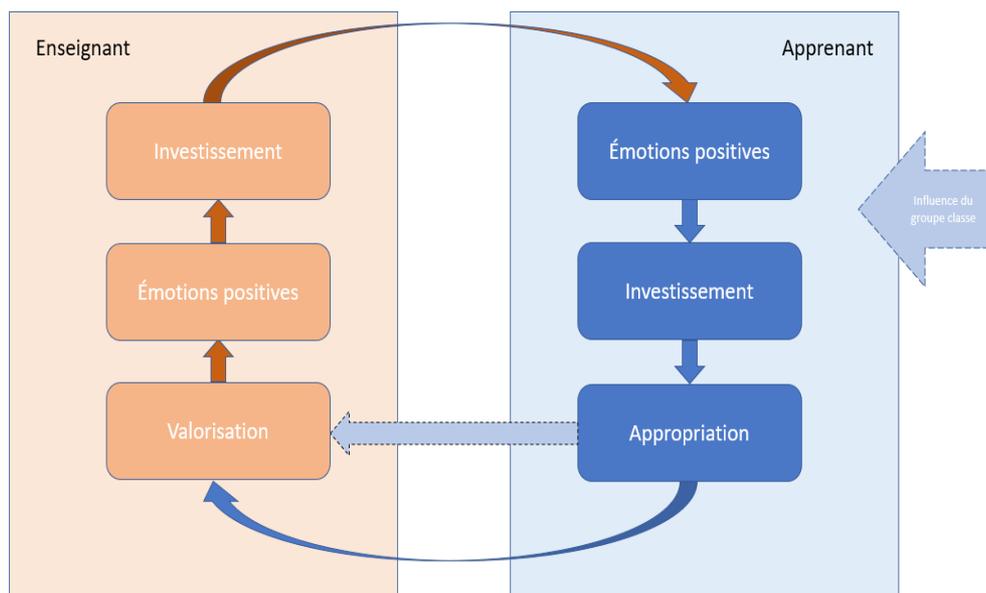


Schéma 3: Le cercle vertueux de la relation pensée par l'enseignante

Dans le schéma ci-dessus, nous avons tenté faire figurer sa représentation d'une relation didactique harmonieuse, basée sur l'égalité et la proximité, qui fonctionnerait sur la logique d'un cercle vertueux « valorisant pour tout le monde » (I.125). Et la valorisation des faces mises en jeu dans une interaction, synonyme de construction de l'identité (I.526), n'est-elle pas un des buts implicites des interactions ?

8.3. La proximité : bienfaits et limites

Nous allons nous intéresser plus précisément aux représentations de l'enseignante sur la proximité et les effets qu'elle lui attribue. L'enseignante en est persuadée : c'est à travers « le côté humain » (I.198), en jouant sur le lien de familiarité qui se construit avec les apprenants, que l'enseignant peut garder et assumer toute son autorité légitime.

8.3.1. Des effets positifs sur la régulation des conflits

L'enseignante semble utiliser la proximité et la valeur des familiaritémes qui y sont liés pour jouer sur les effets négatifs de l'autorité, et annuler ou diminuer la valeur taxémique.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante, qui semble agacée par l'attitude de Ilya, émet des signes de contrariété (TP142), son ton est de plus en plus autoritaire. Elle change après coup de stratégie, et pose une question sur la vie personnelle de l'apprenant (ce que nous considérons comme un familiaritéme car cela traduit un lien entre eux, de l'intérêt personnel de la part de l'enseignante), qui semble pris au dépourvu mais répond tout de même. Après cette courte digression, l'enseignante semble plus détendue : elle rit, et son ton est beaucoup moins sec.

138.	E	ouais oui mais le blé je sais pas oui peut être ok mais on fait quoi avec la farine / avec le blé disons c'est des grands champs ok on c-on ramasse on broie et on fait de la farine
139.	I	la farine on peut faire du pain
140.	E	du pain et puis
141.	I	on peut faire du dessert
142.	E	c'est quoi du dessert ça veut dire quoi on fait <u>du d-</u> (<i>ton énervé, elle lève les yeux au ciel</i>)
143.	I	des desserts
144.	E	ok mais on q- quoi comme desserts
145.	I	rien de spécial mais je sais pas c'est + <u>y'a par exemple euh</u>
146.	E	<u>c'est quoi tiens</u> ton dessert préféré à toi Ilya
147.	I	ah mais y'a un peu tout rien du tout (<i>E. rit</i>) si c'est un dessert c'est bon

Un extrait, qui illustre la fonction de réduction des taxèmes de l'humour, a particulièrement attiré notre attention. L'enseignante et Lola font une activité de simulation dans laquelle l'enseignante est la cliente et Lola la serveuse chargée de prendre sa commande :

148.	E	oui j'veux bien boire ++ qu'est-ce qu'il y a comme boisson
149.	L	y'a du coca + y'a du vin euh vin + vin blanc vin rouge
150.	E	d'accord
151.	L	y'a de l'eau
152.	E	y'a de l'eau (<i>L. sourit</i>) qu'est ce qui y'a comme type d'eau /
153.	L	++ je sais pas :
154.	E	aïe (<i>d'un ton amusé, L. sourit</i>)
155.	L	mmh froid ou chaud /

156.	E	(rires) ah non (elles rient) ah bah de l'eau chaude avec un repas c'est un peu donc de l'eau froide heureusement comment on dit l'eau : euh : où y'a des bulles /
------	---	---

Le TP154 de l'enseignante qui pourrait être menaçante pour la face de l'apprenante est accompagnée d'un ton amusé, et ce qui entraîne un sourire chez l'apprenante même si elle s'est trompée. Et le TP156, une évaluation négative explicite, entraîne paradoxalement des rires entre elles. L'anxiété liée à la mauvaise réponse semble donc être évitée ici.

8.3.2. Limites de la proximité

Mais la relation égalitaire et familière, qui s'exprime à travers des familiarités tels que l'intérêt pour la vie personnelle, le recours à l'humour partagé, a ses limites aussi.

La gêne qu'induit l'insertion de la vie privée

Lorsque l'enseignante tente d'utiliser l'humour pour faire passer son évaluation négative avec les apprenantes de niveau A1, en sous-entendant ironiquement que leur professeur de cuisine réalise peut-être des préparations mauvaises, Alaia semble très gênée (elle a les yeux écarquillés, parle d'un ton très bas et baisse la tête) et nie en bloc (TP158), ce qui force l'enseignante à se justifier et à expliciter qu'elle plaisantait (TP159) :

157.	E	ensuite + (E. lit les phrases des réponses tout bas) une omelette nature oui parce qu'une omelette brûlée (E. regarde L. qui sourit) il fait des omelettes brûlées monsieur L./ (L. rigole, E. aussi)
158.	A	(fait non de la tête) non non
159.	E	non / non j'sais pas non je plaisante il en fait pas (elle rit) sinon hein* ça irait pas + allez*

L'insertion de la vie privée et de la réalité des apprenants semble donc avoir une limite. Il en va de même pour la vie privée de l'enseignante, qu'elle accepte de partager mais seulement un peu (« je reste light », I.396), même si elle reconnaît qu'« ils [les apprenants] aiment bien ça » (I.396). Nous voyons qu'une distance est tout de même de mise car après quelques informations générales « ça s'arrête là point barre » (I.402). Bien que comme nous l'avons vu, la proxémie entre l'enseignante et les apprenants soit relativement faible, les contacts physiques sont rares et lorsqu'ils surviennent, ils entraînent des excuses :

160.	E	arrosage oui arrosage donc A deux R-O-S + le R on l'enlève et on met à la place A (à I. qui la touche en se mettant à écrire) pardon A-G-E ok arrosage
------	---	--

L'enseignante insiste également sur le fait qu'elle ne connaît ses apprenants que partiellement, uniquement à travers leur rôle d'élève : « moi je parle de lui en tant qu'élève hein* comme j'ai dit de toute façon je le connais pas en dehors donc voilà mais en tant qu'élève c'est tout ça s'arrête là » (I.677), la relation familière et égalitaire se construisant alors uniquement avec une partie de l'identité de l'apprenant.

Ces affirmations contiennent aussi une part d'ambiguïté : bien que l'enseignante précise ne pas connaître en détail la vie des apprenants, elle insiste sur la connaissance particulière qu'elle a du parcours de Ilya : « tu vois Ilya moi il m'avait raconté sa vie euh : comment il est arrivé en France et tout voilà quoi [...] après moi il s'est confié parce que voilà [...] + MAIS tu vois quand même les choses autrement des fois parce que tu te dis ouais euh : » (I.665). Elle admet que cette connaissance l'aide à mieux comprendre et gérer le comportement de l'apprenant en cours. Quand nous lui avons dit qu'elle semblait bien s'entendre avec Ilya, elle a répondu à l'affirmative avec une modalité exclamative (I.668 et I.669) : la connaissance de la vie personnelle semble aussi aider à « créer des liens » (I.419 et 420) affectifs, donc à construire la relation de proximité. Dans le même temps, elle insiste sur l'importance de ne pas montrer aux autres apprenants cette relation privilégiée, de ne pas faire de différence au risque de détruire la relation avec l'ensemble du groupe-classe (I.222, 224 et 226), qui serait donc une relation indépendante de celles d'avec chacun des apprenants, mais néanmoins impactée par ces dernières.

Ces limites dans le partage de liens montre que la relation construite ne peut pas être complètement égalitaire et familière. La proximité est acceptée, mais pas de façon totale et excessive.

Renforcement de la valeur taxémique

Nous avons relevé l'impact bénéfique de l'usage de l'humour par rapport à la gestion des conflits selon l'enseignante. L'interprétation de l'humour n'est néanmoins pas toujours évidente. Son usage peut engendrer des effets opposés ; les moqueries, l'ironie, même si elles sont utilisées pour instaurer un décalage dans les positions prises précédemment et générer des émotions positives, peuvent renforcer les positions hiérarchiques, et les taxèmes.

161.	E	y'a quoi d'autres comme types d'huile tiens
162.	I	bah euh l'huile de fleurs
163.	E	l'huile de fleurs*
164.	I	oui
165.	E	ah bon (<i>elle se met à rire, les autres BI aussi</i>) l'huile de fleurs j- <u>j'apprends des choses aujourd'hui</u>

Ici l'évaluation de son TP165 qui se fait indirectement par le biais de l'ironie, entourée de beaucoup de rires, place l'apprenant dans une position basse par rapport à elle : la moquerie, qui est une attaque pour la face positive de Ilya, renforce le côté menaçant de l'évaluation négative.

La proximité induisant trop d'égalité et la négation de la position de l'enseignant

Trop de proximité peut également entraîner des prises positions hautes de la part des apprenants : l'axe horizontal étant mis en avant, ils auraient donc tendance à se placer comme égaux de l'enseignant³⁹. Ils oublient alors la position haute naturelle et légitime de l'enseignante. Nous avons identifié un moment dans le cours durant lequel une familiarité très forte (l'enseignante a autorisé l'apprenant à utiliser sa propre voix, cf. 7.2.3) entraîne l'utilisation de taxèmes de la part de Ilya, qui usurpe même un rôle de l'enseignante (TP170). L'enseignante en utilise aussi (TP171) pour rappeler à l'apprenant l'existence et l'importance de la relation verticale entre eux :

166.	E	<u>tu dis</u> c'est Madame C. elle va s'mettre en colère après
167.	I	d'accord je vais dire ça (<i>ton amusé</i>)
(...)		
168.	V	non il m'a dit / il m'a dit il avait <u>déjà trouvé</u>
169.	E	<u>d'accord</u> en-enlève ta veste Vincenzo
170.	I	<u>ouais il fait chaud là</u>
171.	E	<u>parce qu'il fait pas froid là ++</u> ouais / Et toi Ilya t'enlèves pas la tienne tu dis à Vincenzo d'enlever la sienne mais ::
172.	I	bah non ma veste elle est vraiment jolie madame
173.	E	oui (<i>signe de la tête, elle pince les lèvres, I. enlève sa veste</i>) ++++ voilà

Nous avons présenté les logiques instaurées par l'enseignante sur les deux axes de la relation interpersonnelle avec ses apprenants : un axe vertical marqué à la fois par une forte position haute de l'enseignante, qui rejette cette place en lien avec des réactions ambivalentes, et une relation horizontale marquée par une réduction de la distance, dont la familiarité ne semble tout de même pas pouvoir dépasser une certaine limite. Le positionnement de l'enseignante sur l'autorité et la proximité est ambigu, parfois même contradictoire. La relation que l'enseignante entretient avec Ilya illustre ces deux orientations poussées à l'extrême et l'ambiguïté du positionnement de l'enseignante.

Chapitre 9. Le cas équivoque de Ilya

Ilya est un apprenant albanais, arrivé il y a peu en France en tant que mineur isolé avec lequel l'enseignante a beaucoup discuté et a tissé des liens. Nous allons détailler dans un premier temps les deux orientations extrêmes et contradictoires que prennent les négociations entre Ilya et l'enseignante, puis nous nous intéresserons aux identités qu'Ilya tente de revendiquer ou même d'imposer dans l'interaction avec l'enseignante.

³⁹Nous l'avons vu dans les catégories les plus répandues des relations interpersonnelles, la proximité va très souvent de pair avec l'égalité.

9.1. Une relation extrême et paradoxale

9.1.1. Une relation hiérarchique

C'est dans les interactions entre l'enseignante et Ilya que l'on retrouve le plus de taxèmes, qu'ils soient verbaux (reproches, critiques), para-verbaux (chevauchements, interruptions, intonations et modalités) ou non verbaux (gestes).

174.	E	++ t'es pas venu écouter Ilya
175.	I	oui madame je suis allé
176.	E	comment* je ne crois pas Ilya tu fais ton travail sérieusement parce que : regarder ce que ta voisine fait voilà*
177.	I	bah non j'ai déjà fait madame
178.	E	t'es allé écouter
179.	I	non c'était que ça écouter y'avais pas beau- <u>un ou deux</u>
180.	E	<u>ça là</u> écouter écouter
181.	I	oui <u>mais ça j-</u>
182.	E	<u>il me semble</u> pas t'avoir vu euh t'es allé écouter /
183.	I	euh oui après
184.	E	<u>sûr /</u>
185.	I	<u>j'ai pris</u> des écouteurs à elle
186.	E	les filles /
187.	I	tiens je t'ai donné tes écouteurs <u>ou pas /</u> (à A.)
188.	E	<u>il est allé écouter /</u>
189.	I	oui je t'ai déjà donné
190.	E	oui / (à O. et A.) ++
191.	O	je sais pas (d'un ton très bas)
192.	E	(E. rit, I. se tourne vers O. en souriant)
193.	O	j'sais pas (plus fort)
194.	E	il me semble pas Ilya t'as triché là*
195.	I	non j'ai pas triché madame
196.	E	t'as triché si si t'as-
197.	I	j'ai pas : je suis pas un tricheur +

L'enseignante enchaîne les reproches (TP174, 176, 194 et 196), parfois accompagnés d'une modalité exclamative, ce qui constitue des durcisseurs de FTA. L'apprenant réfute ce qu'avance l'enseignante, en niant et en faisant appel à la parole de sa camarade. Ici, La construction du sens est difficile et ralentie par Ilya⁴⁰. L'apprenant produit également des taxèmes forts (chevauchement, interruption), ce qui place la relation dans une logique fortement compétitive, qui conduit à l'expression d'émotions négatives (colère et agacement) :

198.	E	et Ilya non plus /
199.	I	de quoi cette heure /
200.	E	les compréhensions orales
201.	I	euh je sais pas c'est quoi compréhension orales
202.	E	le petit casque avec les numéros là c'est <u>une compré-</u>
203.	I	<u>non j'ai</u> compris maintenant
204.	E	sss (bruit d'agacement, elle le regarde d'un air énervé)

⁴⁰Nous nous apercevons plus tard, tout comme l'enseignante, qu'il avait effectivement triché : il n'avait pas fait la compréhension orale, mais avait copié les réponses d'Olaya.

La tension monte à tel point que ces taxèmes semblent devenir des agonèmes, traces de la mise en place d'un conflit entre eux bien précisément ; Ilya étant par exemple le seul apprenant dont l'enseignante prend mal et corrige le tutoiement (I.144)⁴¹ :

205.	E	propre* donc c'est un endroit c'est une ville Soisson + donc on dit pas y'a du Soisson
206.	I	bah attends <u>ils disaient</u>
207.	E	(elle rit d'une façon sèche) <u>attendez</u>

Ces négociations fortes portent à la fois sur la construction du sens, mais aussi et surtout sur leur positionnement réciproque (donc la relation). Nous nous sommes rendu compte ainsi que la plupart des taxèmes utilisés par Ilya étaient en lien avec une revendication forte de ses identités dans l'interaction (cf. 9.2).

9.1.2. Une relation de complicité

Paradoxalement, nous avons pu identifier de nombreux moments dans l'interaction durant lesquels l'enseignante et Ilya échangeaient des regards, des sourires, signes de familiarité et de proximité entre eux. En plus de ces familiaritèemes para-verbaux et non verbaux, l'enseignante produit verbalement des actes de langage valorisants envers lui, comme dans l'extrait suivant qui a eu lieu dès le début du cours au moment de la présentation des apprenants :

208.	E	le meilleur pour la fin (<i>accentuation de l'intonation</i>)
209.	As	(<i>rires</i>)
210.	I	la (xx) pour la fin
211.	E	(<i>rires</i>)
212.	I	c'est comme ça /
213.	E	oui on dit le meilleur pour la fin
214.	I	merci (<i>ton amusé, rires E et As</i>) ah du coup je m'appelle Ilya

Le TP208 de l'enseignante, en référence à une expression bien connue, peut être une blague. Elle l'adresse néanmoins spécialement à lui, ce qui le place dans une position plus haute que les autres apprenants. Le fait qu'elle plaisante avec lui montre aussi une complicité entre eux. C'est lui aussi qu'elle intègre plus tard dans une activité avec le groupe A1, le plaçant de ce fait dans un rôle d'assistant supérieur aux autres, ce qui les relie un peu plus encore. Loin d'être en reste, l'apprenant la soutient également à de nombreuses reprises durant le cours en appuyant ses rôles d'enseignant, comme dans l'extrait suivant où il interpelle Vincenzo pour qu'il réponde à l'enseignante :

215.	E	alors on m- on mange ce sirop avec quoi Vincenzo tu sais / (<i>V. à la tête entre ses bras posés sur la table</i>)
216.	I	Vincenzo* (<i>V. se redresse</i>)

⁴¹Un autre paradoxe : alors que le reprend ici, elle justifie son habitude de la tutoyer durant l'entretien « puis bah tu sais comme ça fait un an et deux ans maintenant à peine qu'il apprend le français donc je pense qu'il a un peu ouais il oublie mais il + voilà je pense qu'il oublie mais : » (I.628).

217.	V	<u>je sais pas</u>
------	---	--------------------

La modalité exclamative nous montre que son intervention n'avait pas volonté à prévenir et aider Vincenzo, mais bien à appuyer l'enseignante en enjoignant son camarade à lui prêter attention. Il prend un peu la place de l'enseignante ici, mais elle ne s'en formalise pas.

L'enseignante a également évoqué ses liens avec cet apprenant dans les entretiens, ainsi que son histoire personnelle difficile. C'est ainsi que nous avons pu nous rendre compte à quel point leur relation est axée sur la proximité : l'apprenant s'est confié à elle, il lui a « raconté sa vie » (I.665), ce qui a permis à l'enseignante de « voir quand même les choses autrement » (I.665). Son attitude avec lui semble affectueuse, axée sur la compassion : elle s'implique beaucoup pour répondre à la demande d'aide de l'apprenant pour faire des papiers qui soutiendraient sa naturalisation (« d'ailleurs Ilya il nous a demandé enfin du coup il m'avait demandé de : faire un truc pour qu'il obtienne ses papiers tout ça par rapport à la préfecture », I.673). Elle a d'ailleurs demandé d'elle-même à d'autres personnes de l'équipe pédagogique de l'aider, ce qui témoigne d'une forte implication qu'elle juge « normal[e] » (« il a apprécié quoi il a dit ah bah merci madame j'ai dit bah c'est normal écoute après moi je trouve ça normal hein* », I.675).

9.1.3. Le cas de la fiction : lieu d'ajustement et de négociation

La séquence la plus marquée par la proximité entre l'enseignante et Ilya est celle d'une activité de simulation, durant laquelle ils prennent ensemble le rôle de clients qu'Alaia doit servir :

218.	E	Allez Ilya viens t'installer là euh : prends la chaise Ilya puis tu viens à côté de moi (<i>I. s'approche il attrape une chaise</i>) non oh ouais fin prends celle là
219.	I	ah oui
220.	E	Ilya tu viens là
221.	I	ouais je vois (<i>rires</i>)
222.	E	Ilya (<i>rires</i>) Alaia*
223.	I	derrière (<i>place sa chaise à côté de l'E</i>) à côté ou : /
224.	E	bah à côté
225.	I	d'accord
226.	E	sauf si t'as peur (<i>I. s'installe</i>) on va faire euh : on est au restaurant
227.	I	ah : on est au restaurant

Dès la mise en place de l'activité, lorsque l'enseignante enjoint à Ilya de venir la rejoindre et de s'installer à côté d'elle, on identifie une différence dans leurs placements mutuels sur l'axe horizontal : Ilya semble ne pas croire au droit de s'installer à côté d'elle, et est même un peu gêné de pouvoir le faire, alors que cela semble tout naturel pour

l'enseignante. Le fait d'entrer dans la fiction (TP226) justifie ce placement, qu'Ilya accepte alors naturellement (ainsi que le contrat de fiction).

Durant toute l'activité de simulation, la relation instaurée est très familière : ils sont d'accord sur tout, partagent leur repas, se soutiennent face à la serveuse qui ne les comprend pas, autant de phénomènes qui sont des traces d'une complicité source de joie. Dans l'extrait suivant, nous voyons qu'ils se réfèrent à eux deux comme un « on » face au « vous » de la serveuse, ils parlent en chevauchement, ce qui est ici un signe d'une grande complicité, ils répètent ce que l'autre dit, l'enseignante termine même une des phrases de Ilya (TP242) :

228.	E	alors les deux menus ça fait combien s'il vous plaît mademoiselle
229.	A	euh : quatorze quinze euros
230.	E	ah <u>on a d-</u>
231.	I	<u>quatorze ou quinze*</u>
232.	E	on a dit combien /
233.	I	on a dit <u>treize</u>
234.	E	<u>on a dit treize</u>
235.	I	<u>et vous avez dit</u> oui d'accord mais vous changez (<i>L. rit</i>)
236.	E	on a dit treize alors du coup si- quatorze pour les deux /
237.	A	quatorze pour- (<i>fait oui de la tête</i>)
238.	E	ah pour les deux
239.	I	<u>ah pour les deux*</u> mais <u>oh</u> (<i>I. jette son stylo sur la table</i>)
240.	E	<u>ah bah oui alors</u> on aurait dû venir à plus alors <u>ok et euh</u>
241.	I	<u>euh</u> est-ce qu'on peut:+ <u>prendre encore plus</u>
242.	E	<u>téléphoner à des amis</u>

Nous pourrions penser que cette relation est uniquement due à la fiction. Or, nous pouvons voir que la réalité est présente dans la séquence. Dans cet extrait, ils parlent du bac de l'apprenant, ce qui insère la réalité de sa vie personnelle dans leur relation complice :

243.	E	<u>est ce que bah si</u> on peut quand même boire une petite coupe de champagne pour fêter ton bac
244.	I	ah mais en fait elle a pas dit du champagne <u>mademoiselle</u>
245.	E	<u>oui mais</u> on va demander si <u>y'en a</u>
246.	I	<u>vous avez</u> du champagne /
247.	A	oui
248.	E	oui eh bah on va prendr- on prend une bouteille ou un verre /
249.	I	non on prend deux bouteilles <u>s'il vous plait</u>
250.	E	<u>deux bouteilles*</u> ah bon* (<i>L. rigole, E aussi</i>)
251.	I	<u>on fête un peu</u>
252.	E	<u>deux bouteilles</u> de champagne (<i>rires</i>) on fête ton baccalauréat quand même <u>hein quand même</u>

La relation de grande proximité mise en place durant l'activité semble donc avoir un lien avec celle de la réalité, car après la clôture du contrat de fiction (TP253), l'enseignante fait à nouveau référence à ce qui a été dit durant l'activité (TP259). L'apprenant a d'ailleurs quelques réticences à abandonner cette fiction et la relation qui y est liée (TP254).

253.	E	ok + merci Ilya
254.	I	de quoi merci j'attends que je mange là maintenant

255.	E	(<i>elle rit</i>) du coup ok allez ++ (<i>elle se lève</i>)
256.	I	eh s- je pens- <u>nan</u>
257.	E	<u>tu me</u> donneras ta petite euh : + ta petite feuille (<i>à A.</i>)
258.	I	allez je prends la chaise (<i>il se lève et remet la chaise où il l'avait prise</i>)
259.	E	ok* tu me donneras ta petite note (<i>à A.</i>) ++ (<i>rires, à L. et A.</i>) deux bouteilles de champagne qu'il me dit enfin + chacun sa bouteille (<i>I. revient vers elle</i>)

9.2. Un apprenant aux identités multiples et contradictoires

Nous nous sommes rendu compte que cette contradiction pouvait s'expliquer certes par la logique de l'enseignante, marquée par une double orientation, mais également par l'insertion dans l'interaction d'identités contradictoires de la part de Ilya, à la fois en réaction aux négociations instaurées de l'enseignante, spontanément, ou à cause de la présence du groupe-classe. Ce placement contradictoire induit réciproquement des difficultés de placement chez l'enseignante.

9.2.1. Un apprenant (*trop*) studieux et appliqué

Ilya tente à de nombreuses reprises de se revendiquer comme un apprenant studieux. Il souhaite se donner l'image d'un apprenant impliqué et motivé, très attaché à ses résultats ; il exprime une grande peur à l'idée que sa moyenne baisse. Il accorde tellement d'importance à cette face qu'il met en jeu que la possibilité qu'elle soit entachée lui procure « du mal » (TP265 de l'extrait ci-dessus et Tableau 3, TP12).

260.	E	t'étais vraiment quoi /
261.	I	pas prêt au contrôle
262.	E	prêt / ah bon
263.	I	bah ça va me baisser ma moyenne*
264.	E	ah bah écoute + tu vas faire ça sérieusement tu verras ça va aller
265.	I	bah attends madame j'ai la moyenne quinze maintenant ça va faire vraiment mal

Cependant parfois *trop* impliqué

Ilya tente de répondre à tout prix aux questions de l'enseignante pour montrer ses connaissances ; il semble se placer comme naturellement destinataire de ses propos (TP273), au détriment du droit à la parole de ses camarades, qu'il interrompt régulièrement (TP278) :

266.	E	c'est parti euh :: qui est ce qui lit la consigne du un /
267.	I	MOI
268.	E	Ilya
269.	I	s'il vous plaît madame + observez les photos et faites des [i]pothèses
270.	E	des ZYpothèses <u>on fait la liaison</u>
271.	I	<u>des hypothèses</u> sur les quatre pays dont il va être question
272.	E	ok alors +
273.	I	<u>bah la première</u>
274.	E	<u>ça c'est quoi</u> / c'est quoi c'e-

275.	I	c'est la France
276.	E	alors Adela ce dessin là
277.	A	<u>ah</u>
278.	I	<u>c'est le</u> Canada
279.	E	tu dirais quoi Adela/
280.	A	ce sont des frites
281.	E	ce sont des frites quel pays à ton avis /
282.	A	Belgique
283.	E	Belgique oui
284.	I	mais y'a en Amérique aussi des frites (XX)

Dans l'extrait précédent, l'enseignante corrige un exercice avec les apprenants de niveau B1. Dans le TP276 elle donne explicitement la parole à Adela (on le voit à l'usage du nom d'adresses). Mais l'apprenante n'a pas le temps de répondre et se fait interrompre par Ilya qui donne une réponse qui ne correspond pas à ce qu'attend l'enseignante (TP278), qui pose à nouveau une question (ce qui constitue également un feed-back négatif pour Ilya dont la réponse n'est pas prise en compte) en utilisant une seconde fois le prénom de l'apprenante, comme pour insister sur sa position de locutrice désignée (TP279). Adela peut enfin répondre, et l'enseignante évalue positivement sa réponse. Ilya n'hésite alors pas à contester la réponse de l'enseignante et de l'apprenante pour justifier sa proposition (TP284).

Cette prise de position haute sur ses camarades s'explique facilement : il ne veut pas seulement être considéré comme un apprenant sérieux et impliqué, il veut montrer qu'il est le meilleur. Dans l'extrait suivant, il exprime explicitement ce désir : à la suite d'un reproche (TP285), l'enseignante place Adela sur une position plus haute que les autres apprenants, car elle a donné la réponse (TP287). Ilya s'insère alors dans la conversation en chevauchement avec l'enseignante et tente de reprendre la parole pour montrer qu'il sait de quoi il est question (TP288 et 290), ce qui semble agacer l'enseignante. Mais lui semble seulement exprimer de la joie d'avoir réussi à s'imposer comme le « plus rapide » (TP292).

285.	E	il faut quand même que vous me fassiez votre phrase là parce que y'a des trucs <u>pas complets on est d'accord/</u>
286.	I	<u>bah on a fait un peu*</u>
287.	E	du coup + Adela elle a dit effectivement y'a pas que des fleurs ya des fin y'a pas que des fruits pardon ni des légumes y'a des animaux <u>on est-</u>
288.	I	<u>ah des animaux</u> ouais j'ai déjà eu ça
289.	E	ok + <u>ok</u>
290.	I	<u>y'a eu des amis</u> ils disaient comme : ouais les animaux se font aussi admirer (<i>E lève les yeux au ciel</i>)
291.	E	oui (<i>ton agacé</i>) ok + (<i>elle regarde droit dans les yeux avec une mimique agacée</i>) bien
292.	I	ah je suis plus rapide* <u>yeah</u>

9.2.2. Un « clown rebelle »

La prise d'une telle position par Ilya n'est pas sans conséquences : il tente tellement de se mettre en position haute que l'enseignante se retrouve dans l'obligation de renforcer son rôle d'animateur et les taxèmes qui y sont liés afin de redistribuer équitablement la parole. Pour elle, Ilya n'est pas seulement un apprenant appliqué : il est aussi un apprenant qui accapare la parole et l'attention. Si ses besoins ne sont pas remplis, il n'hésite pas à tenter de prendre une position haute par rapport à l'enseignante, tentatives qui mènent parfois aux conflits entre eux dont nous avons parlé précédemment (cf. 8.1.). Paradoxalement, ses tentatives de redéfinition de son identité le font passer d'apprenant studieux et impliqué à la catégorie d'apprenant « indiscipliné », qui se place en opposition à son enseignante.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante donne une consigne à une apprenante du groupe A2, qui l'exécute. Mais l'enseignante l'interrompt, en donnant un ordre à Ilya qu'elle entendait parler. Il tente de justifier son comportement en avançant son identité d'apprenant studieux : s'il parle, c'est qu'il n'a pas compris. L'enseignante lui pose alors une question qui est en réalité une attaque : il n'a pas lu le texte sérieusement. Cette réaction de l'enseignante entraîne une prise de position haute chez Ilya (interruption, chevauchement et modalité forte), qui tente encore ici de faire reconnaître ses besoins liés à son identité d'apprenant studieux.

293.	E	celui que t'avais fait la semaine dernière
294.	S	tu sors de-
295.	E	<u>Ilya</u> doucement ++ vous avez plus rien à faire groupe B1 / ++
296.	I	je comprends pas le texte madame
297.	E	est ce que tu l'as lu en te concentrant <u>Ilya</u>
298.	I	<u>QUI</u> c'est la troisième fois que je lis (<i>E. souffle</i>) ++ en fait je comprends PAS

Il tente à plusieurs reprises de prendre la place de l'enseignante, en s'octroyant certains de ses rôles. Cette logique de négociation est la première qu'il a présentée dans la rencontre filmée : dès le tout début du cours, il se place comme soutien de l'enseignante et lui fait remarquer que des apprenants sont absents, dans son intervention (TP299 et 301) Ce faisant, il s'accapare un des rôles qui revient directement à l'enseignante. Cela entraîne l'utilisation d'un reproche minimisé par de l'humour chez l'enseignante (TP302), taxème qui lui permet de réaffirmer la place légitime qui vient de lui être volée.

299.	I	y'a des absents madame
300.	E	qu'est-ce tu dis /
301.	I	y'a des absents
302.	E	bah pour une fois toi non (<i>gestes des mains vers le haut et rires</i>)

Paradoxalement, Ilya multiplie les interventions ayant pour but de faire rire l'enseignante mais surtout les autres apprenants, comme dans l'extrait suivant :

303.	E	l'importance voilà elle vous a déjà donné une réponse quand même Adela l'air de rien hein d'accord
304.	I	comment ça s'écrit importance parce que (<i>rires des autres As</i>)
305.	E	oh Ilya fais pas l'idiot

Son TP304, en plus de faire rire les autres, lui permet de ramener l'attention à lui après que l'enseignante a placé Adela en position haute par rapport aux autres apprenants. Nous voyons à travers le TP305 de l'enseignante une explicitation de l'identité insérée par l'apprenant dans l'interaction, qu'elle juge par ailleurs négativement ici, et positivement à d'autres moments (cf. Tableau 4, TP3).

Il nous semble que toutes ces tentatives de redéfinition de son identité font de Ilya un apprenant résolument négociateur, comme c'était le cas pour l'apprenant Hamed dont parle Bigot dans son article (2005b). Le comportement de Ilya semble se rapprocher du comportement de Hamed, les deux tentant d'induire dans les négociations des redéfinitions de leurs identités afin de se montrer sous leurs meilleurs jours, ce qui nécessite l'entrée en conflit pour une renégociation forte de la relation instaurée par leurs enseignantes. Les négociations de Ilya, qui arrivent à la fois en réaction au positionnement de l'enseignante, impactent également cette dernière et génèrent des difficultés de placement chez elle. Cette réciprocité est la base du fonctionnement des relations interpersonnelles.

Nous avons détaillé la place de l'autorité pour l'enseignante, sa nécessité et ses limites. Nous avons présenté la proximité comme solution à cette autorité, une solution néanmoins également limitée. La logique ambiguë de l'enseignante entre ces deux catégories, cristallisée dans les deux orientations extrêmes de la relation avec Ilya, semble difficile à instaurer. Comment alors réussir à combiner ces deux orientations distinctes sur les deux axes de la relation interpersonnelle dans la relation didactique ? Le réseau de contradiction dans la relation avec cet apprenant et dans leurs placements mutuels met en relief l'importance de bien négocier la relation pour l'enseignante en s'adaptant aux diverses revendications des apprenants à travers différentes stratégies.

Chapitre 10. Stratégies de (re)négociations de la relation interpersonnelle

Nous allons nous intéresser aux tentatives de renégociations des apprenants qui peuvent faire pencher la relation dans une plus ou moins grande proximité / hiérarchie. Nous tenterons de décrire la façon dont y répond l'enseignante. Dans un deuxième temps, nous nous

pencherons sur les stratégies proposées et/ou mises en place par l'enseignante pour gérer la structure atypique de la relation didactique et d'en concilier les deux logiques.

10.1. Les revendications des apprenants

Nous nous sommes concentrée sur les actes et les points de vue de l'enseignante, mais les apprenants ont également une part de responsabilité dans l'orientation de la relation. L'enseignante en a bien conscience : « c'est des deux côtés hein que ça se construit » (I.689). Étant donné la perpétuelle construction de la relation, les interactants ont toujours la possibilité de revenir sur l'état de leur relation, de revendiquer une autre répartition sur les deux axes structuraux.

10.1.1. Des identités renégociées

Cette revendication a lieu à travers les déritualisations instaurées par les apprenants, qui deviennent alors acteurs de leur apprentissage. À travers les exemples repérés chez Ilya, ces séquences sont autant de moments durant lesquels les apprenants peuvent revendiquer des rôles différents, redéfinir leurs identités, contester la position à laquelle les a convoqués l'enseignante. Nous avons d'autres exemples de ces déritualisations :

306.	I	du blé c'est quoi <u>madame</u>
307.	E	<u>c'est quoi</u> du blé + les filles vous savez Vincenzo tu sais ce que c'est <u>le blé</u> /

Ilya pose explicitement une demande d'information ici, ce qui entraîne une parenthèse de 1,18 minutes durant laquelle l'enseignante développe ce thème. La question de Ilya semble donc avoir permis aux apprenants d'avoir accès à plus de connaissances. Cette question arrive de plus après une séquence dans laquelle il a reçu de nombreuses évaluations négatives, ce qui montre que la déritualisation comporte également des enjeux en termes d'identité revendiquée.

La revendication d'identité à travers ces interventions imprévues est bien illustrée dans l'extrait suivant, dans lequel Nina refuse l'identité que l'enseignante leur a donnée :

308.	E	ouais / alors du coup vous dites pas aux autres où vous allez hein* sinon Nina tu peux te mettre là-bas :: Julietta tu peux venir là + sinon c'est de la triche (<i>elle s'éloigne</i>)
309.	N	nous on ne triche pas madame
310.	As	(<i>rires</i>)

L'enseignante insinue que les apprenants pourraient tricher (TP308) et s'éloigne, mouvement qui montre qu'elle comptait sortir de l'interaction avec ces apprenants. Mais Nina introduit une déritualisation, qui ramène de force l'enseignante dans le cadre participatif. Elle défend son identité et celles des autres apprenants de son groupe (« nous »), en se posant en

opposition à ce qu'a avancé l'enseignante. Cette prise de position semble générer de la gêne chez les autres apprenants, dont on a la trace à travers leurs rires.

Les apprenants peuvent également avancer leurs identités propres de leur propre initiative, en se plaçant par exemple comme détenteur de leur culture d'origine :

311.	A	pour le pour le dessert nous proposez zeppole (italien) ou-
312.	E	pardon*
313.	I	ah euh excuse-moi c'est quoi [zipolai]/
314.	A	c'est un dessert <u>italien</u>
315.	E	<u>co-co-</u> comment il s'appelle /
316.	A	zeppole (italien)
317.	E	zeppole + OK
318.	I	zeppole
319.	A	si (italien) (<i>rires</i>) eh c'est comme les beignets

Alaia prend l'initiative de proposer un dessert de son pays (TP311), ce qui entraîne l'incompréhension de l'enseignante et d'Ilya, qui la placent en détentrice du savoir en lui demandant de répéter et de donner des explications (TP313 et 315). Ils répètent ensuite le mot, réponses qu'elle évalue positivement en italien : elle prend également la place d'évaluateur de l'enseignant. Il est intéressant de voir qu'ici, la séquence acquisitionnelle est au profit de l'enseignante et d'Ilya, et porte sur la langue italienne.

10.1.2. Une relation niée

Dans l'exemple suivant, l'enseignante enchaîne des échanges ternaires avec les apprenants, faisant ressortir fortement ses rôles classiques, l'autorité qui y est liée et convoquant réciproquement les apprenants à une position basse, les cantonnant à leur identité d'apprenant uniquement. Ilya, conscient des attentes de l'enseignante (il répond correctement au TP327), introduit alors une négation de cette relation au TP337. C'est d'ailleurs souvent ce but qu'il poursuit lorsqu'il met en jeu son identité de clown (cf. 9.2.3).

320.	E	allons-y perdre égale /
321.	V	perte
322.	E	perte ok Ilya oh* (<i>I. a la tête allongée sur la table entre ses bras</i>)
323.	I	oui
324.	E	qu'est ce que tu m'as mis toi + t'as t'as pas fait celui-là <u>non plus</u>
325.	I	<u>ouais</u> j'ai fait j'ai fait là
326.	E	ah* oui ok tu t'y retrouves allez déraper
327.	I	dérapage dérapage
328.	E	ok Olaya*
329.	O	déclarer déclaration
330.	E	ok Adela*
331.	A	bouleme- bouleverser bouleversement
332.	E	ok fallait faire l'inverse dans le B nominaliser ça veut dire transformer en nom Adela le premier
333.	A	fermer fermeture
334.	E	ok fermeture + Vincenzo*
335.	V	créer création

336.	E	ok (<i>elle se tourne vers I. et le regarde</i>) ++ Ilya
337.	I	de quoi
338.	E	eh beh la suite*

10.2. Les stratégies de l'enseignante

On ne peut choisir entre autorité et proximité, étant donné la structure de la relation interpersonnelle et la fonction inhérente à l'enseignement. La négociation de la relation est pour l'enseignante un ensemble de choses à gérer : « c'est tout lié » (I.354), « c'est un tout » (I.456) constitué de « plein de petits trucs [...] différents à gérer » (I.538). Mais alors, comment gère-t-elle ces concepts à la fois liés mais également antagoniques ? Elle insiste sur la nécessité de se remettre en question en tant qu'enseignant (« faut se remettre aussi soi en question le prof parce que sinon : (*elle souffle*) », I.196), sur la nécessité de « s'adapter » (I.250) aux revendications des apprenants. Elle s'adapte par le biais une diminution temporaire des différences sur l'axe vertical, et un rapprochement sur l'axe horizontal.

10.2.1. Vers une relation plus égalitaire

Baisse de l'autorité de l'enseignante : abandon de la position haute

L'enseignante tente de dissimuler ou réduire l'autorité pour tendre à une relation plus égalitaire, en laissant les apprenants prendre parfois ses rôles légitimes (comme dans l'extrait avec Alaïa et les beignets italiens) ; elle reconnaît facilement s'être trompée si c'est le cas, ce qui montre qu'elle n'a peur d'abandonner de temps en temps sa place d'expert. Elle accepte également des taxèmes de la part des apprenants, comme les chevauchements et interruptions de Ilya, mais aussi un tutoiement de la part Lola (TP342 et 344).

339.	E	je vais me mettre là en face de vous pour euh : on va corriger ça les filles + tu as ta feuille <u>Alaïa</u> /
340.	A	<u>non</u>
341.	E	non / elle est où ta feuille/
342.	L	tu lui as pas donné la feuille
343.	E	pourquoi je l'ai pas donné à Alaïa/
344.	L	parce que tu avais pas la menu
345.	E	parce que/
346.	L	elle fait le menu
347.	E	ah* : t'as pas eu cette feuille Alaïa (<i>elle va vers son bureau la chercher</i>) euh :: <u>chchch</u>

En plus de l'usage de l'humour comme réduction de la valeur des taxèmes dont nous avons déjà parlé, la politesse négative est également régulièrement présente pour atténuer les attaques qu'elle est obligée de réaliser dans le cadre de ses rôles classiques d'enseignant (cf. Tableau 5; utilisation de la modalisation en TP5 et TP7). Nous voyons ici apparaître les liens forts entre l'autorité de l'enseignant qui fait usage de son rôle d'évaluateur, et l'utilité d'insister

sur le relationnel, comme Bange le préconisait (1992), pour faire accepter et diminuer les menaces potentielles dues à la position haute naturelle de l'enseignant.

Prises de position haute des apprenants sous certaines conditions

L'enseignante accepte presque toutes les demandes de déritualisations initiées par les apprenants, à condition de pouvoir reprendre ses rôles d'enseignant et le pouvoir sur l'interaction à la fin de la séquence. Dans l'extrait suivant, nous voyons qu'elle répond à une demande de Safoua. Après avoir donné la réponse, elle ferme la parenthèse en faisant un reproche à Safoua (TP354), se repositionnant dans une position très haute :

348.	S	madame*
349.	E	oui /
350.	S	euh :: c'est quoi l'erreur ici /
351.	E	fais voir t'as écrit quoi
(...)		
352.	E	de le égale du
353.	S	<u>ok ok</u>
354.	E	<u>note le</u> une bonne fois pour toute Safoua c'est pas la première que je te le dis

Le rôle d'animateur semble être pour elle le rempart qui empêche l'interaction didactique de sortir de son cours (de « partir en vrille », I.382), les apprenants de trop s'éloigner de leurs rôles. Il lui permet d'arriver à son objectif. Dans les séquences avec Ilya, c'est souvent pour faire respecter ce rôle qu'elle utilise des taxèmes (chevauchement, interruption, durcisseur par la répétition, et ton agacé, comme dans les TP359, 363, 365 de l'extrait ci-dessous), qui seraient donc les outils et supports de son autorité et de ses rôles.

355.	E	eh bah parce que c'est l'origine culturelle ça y sert à quoi on peut faire quoi avec un couteau suisse /
356.	I	de tout
357.	E	non mais c'est-à-dire de tout
358.	I	bah couper du bois coup- <u>euh</u> :
359.	E	<u>couper</u> ou bien
360.	I	euh : couper ouvre des bières
361.	E	ouvrir une bière donc on appelle ça un/
362.	I	ouvrir des : <u>des vins</u>
363.	E	<u>d'accord d'accord d'accord</u> Ilya
364.	I	du <u>champagne*</u>
365.	E	<u>pour ouvri-</u> Ok ok ok ok pour ouvrir une bouteille alors que ce soit bière ou quoi on appelle ça un../
366.	I	couteau <u>de-</u>
367.	E	<u>DE..</u> / Vincenzo tu sais toi/ si tu dois le savoir ça + décapsuleur

10.2.2. Plus de familiarité : l'importance des rôles facilitateur et motivationnel en FLSco

L'importance de la valorisation

La construction de la relation harmonieuse repose sur la valorisation des apprenants, qui semble primordiale pour l'enseignante ; nous avons en effet relevé beaucoup d'interventions dans l'entretien en lien avec cette notion de valorisation : « il faut quand même euh : ouais les valoriser » (I.104), « ça les valorise vachement quoi » (I.105), « ça c'est important même entre eux aussi tu vois le : la valorisation entre eux » (I.113), « Et puis euh : c'est valorisant pour les profs et les élèves hein » (I.123), « c'est valorisant pour tout le monde quoi » (I.125), « putain faut valoriser ça* » (I.510) et « faut les valoriser » (I.520), parfois accompagnées d'une modalité exclamative.

La valorisation de la face et de l'identité de l'apprenant semble entraîner des émotions positives chez ce dernier (ou du moins nous le supposons à travers les sourires et rires qu'ils produisent durant les cours), ce qui correspond au rôle facilitateur de l'enseignant, censé maximiser les émotions positives pour faire baisser l'anxiété et aider l'appropriation (Arnold, 2006). C'est d'autant plus important dans un cours de langue, où l'anxiété est réputée très élevée (Arnold, 2006), ou pour des apprenants qui n'ont pas la même langue source que les autres : comme Lola l'explique dans le Tableau 6, elle ressent une très forte anxiété à parler devant ses autres camarades (« j'ai peur », TP16 et 18).

L'enseignante nous donne une illustration de la mise en place de ce rôle et de ses effets dans l'entretien à travers une anecdote qui avait eu lieu avec Lola : elle l'avait félicitée, et « après du coup elle avait le sou- enfin elle m'a souri à un moment elle m'a regardée mais dans le sens de : bah c'est bien ce que vous avez dit de moi » (I.148), « l'air de dire je suis contente que vous disiez ça de moi » (I.150). La valorisation, par le biais des émotions agréables qu'elle semble générer, influencerait donc la motivation (cf. Schéma 3), mettant en relief la nécessité de ne pas oublier le « rôle motivationnel » de l'enseignant.

Des apprenants en difficulté à soutenir

Pour l'enseignante, la valorisation et les émotions positives qu'elles génèrent sont primordiales, « surtout en FLE » (I.92). Les apprenants, du fait de leur statut EANA, sont en effet souvent des personnes en difficulté, parfois isolées, ayant eu des histoires difficiles. C'est ainsi que l'enseignante considère Lola et Alaia, à qui elle fait référence dans l'entretien comme des apprenants « qui [ne] comprennent pas tout » au milieu des autres (I.538). Ces liens

privilégiés qu'elle tente de mettre en place avec les apprenants de FLSco, comme c'est le cas par exemple avec Ilya et Lola, avec qui elle semble entretenir des liens plus forts⁴², semblent être un moyen de les rassurer et de pallier les difficultés qu'ils peuvent rencontrer au quotidien dans leurs cours.

368.	E	que / t'as jamais eu de comme ça / bah oui mais bon c'est que tu progresses Monsieur K. tiens il m'a dit que : il trouvait que tu progressais Monsieur K. le CPE
369.	L	c'est qui monsieur K.
370.	E	le CPE (<i>L. la regarde avec un air interrogateur</i>) le CPE monsieur K. quand tu t'es absente quand tu es en retard
371.	L	o : kay :
372.	E	tu vois qui c'est /
373.	L	mh
374.	E	oui ok il a dit que ton français s'améliorait
375.	L	ah oui (<i>d'une petite voix</i>)

L'enseignante produit ici des actes de langage valorisants pour la face positive de Lola : elle insiste trois fois de suite sur le fait que l'apprenante progresse, et elle lui rapporte même des compliments d'une tierce personne à deux reprises (TP368 et 374). Il serait intéressant de pouvoir comparer plus précisément les différences entre ses apprenants de FLSco et ses autres apprenants dans la valorisation qu'elle met en place en cours.

La négociation d'une relation basée sur l'intérêt personnel et la valorisation va de pair avec une forte implication de l'enseignante dans le soutien des apprenants de FLSco. À la fin du cours, l'enseignante interroge Olaya par rapport à un problème avec une autre enseignante qui ne « veut pas trop comprendre le truc elle par rapport à ce qu'elle doit faire » (I.14 de l'entretien sur la méthodologie), refuse de la prendre en compte et d'adapter ses cours à son niveau. Ce comportement entraîne de forts ressentis chez l'enseignante observée, qui s'investit et les soutient à tel point qu'elle est prête à entrer en conflit avec cette collègue avec qui elle estime être « en train de se bagarrer un peu » (I.14 de l'entretien sur la méthodologie). Les TP386 et 392 de l'extrait suivant montrent qu'elle ressent de la contrariété face à cette attitude :

376.	E	Olaya viens me voir une minute + (<i>O. s'approche</i>) est-ce que ta prof de français elle a discuté avec toi /
377.	O	(<i>fait non de la tête</i>)
378.	E	(<i>elle fronce les sourcils</i>) non /* + elle t'a rien dit /
379.	O	(xx)-
380.	E	parce que j'ai vu <u>Madame V. et-</u>
381.	O	<u>demain j'ai :</u>
382.	E	Madame V. elle devait lui donner des documents chut Dawsar doucement* + et elle devait voir avec toi + du coup elle t'a rien dit
383.	O	(<i>fait non de la tête</i>)
384.	E	bon eh bah c'est moi qui vais lui parler (<i>elle hausse les épaules et regarde vers la caméra</i>)
385.	O	demain j'ai un bac blanc + de quatre heures +

⁴²La plupart des interactions présentées dans les extraits sont entre l'enseignante et ces deux apprenants.

386.	E	<i>(elle la regarde fixement l'air énérvé)</i> ohlala ::: <i>(elle fait non de la tête)</i> ++ vous rangez les dictionnaires Ilya <u>s'teuplait</u>
387.	D	<u>au revoir</u> madame
388.	E	au revoir + Vincenzo vous rangez les dictionnaires + <u>elle t'a rien d-</u>
389.	O	<u>donc j'essaie et je vais voir</u>
390.	E	<u>bah t'essaye</u> s quand même oui mais euh :
391.	O	elle m'a dit trouve un livre pour euh si t'arrives pas
392.	E	<i>(elle tourne la tête en pinçant ses lèvres l'air contrarié)</i> bon eh bah il va falloir que je lui parle parce que : voilà <i>(elle regarde O. avec un air doux)</i> et madame euh : parce que madame V. en plus elle lui a : transmis les documents tu sais que je t'avais montrés

L'enseignant de FLSco est de plus la personne référente de la langue cible des apprenants, qui auraient tendance à s'adresser et à se confier à elle en particulier (« les gamins de FLE c'est ceux qui je pense euh c'est c'est : le plus de choses qui disent c'est à moi », I.669), ce qui renforce l'importance de la familiarité sur l'axe horizontale, la nécessité de son implication personnelle et de la mise en pratique de ses rôles facilitateur et motivationnel.

10.2.3. Le contrat didactique revisité : négocié des deux côtés, fondé sur la confiance

La clef pour réussir à s'adapter réside dans un contrat qu'elle effectue avec ses apprenants au bout de quelques semaines de cours, une fois qu'ils ont eu mutuellement le temps de voir comment les uns et les autres fonctionnent (I.192) :

« on fait un genre de vie de classe de petit conseil entre guillemets de : pour voir si voilà + un petit contrat aussi comme j'avais dit dans le : pour voir si ils sont tous OK » (I.236)

Elle considère par ailleurs qu'elle a réussi à construire la relation lorsqu'elle a gagné la confiance des apprenants (« j'ai gagné dans le sens où j'ai gagné leur confiance quoi », I.494) qui acceptent alors de s'appuyer sur elle, qui viennent lui demander de l'aide (I.679). Elle relie cette relation de confiance à de l'affection (« il me dit je vous aime bien et puis il me dit enfin sous-entendu je vous fais confiance tu vois ça veut dire ça », I.681), ce qui montre qu'elle base le lien qui se construit entre elle et les apprenants sur la confiance qu'ils se portent. La base du contrat résiderait donc pour elle sur la mise en place d'une proximité sur l'axe horizontal qui permet la mise en confiance des apprenants. Ce contrat est « donnant-donnant » (I.28) : elle accepte de reléguer un peu sa position haute, et d'axer la relation sur la proximité, en échange de leur respect des règles, de leur bon comportement, de leur participation, donc de la reconnaissance de son autorité et de sa place légitime.

À travers cette analyse, nous percevons l'importance, et ce particulièrement en cours de FLSco, d'un bon équilibre entre autorité et proximité dans la négociation de la relation didactique. La construction d'une relation didactique harmonieuse et équilibrée entre

hiérarchie et proximité semble permettre, grâce aux émotions positives générées réciproquement chez l'enseignant et les apprenants, d'entraîner une hausse de l'investissement et une meilleure appropriation, sans pour autant affaiblir l'autorité légitime de l'enseignant.

Conclusion

Nous nous demandions quelle était la relation interpersonnelle la plus adaptée et efficace à mettre en place entre un enseignant de FLES et ses apprenants pour favoriser leur appropriation. Construire une relation totalement hiérarchique entraîne des émotions négatives, et une baisse de l'investissement. Construire une relation entièrement familière est certes bénéfique en terme d'émotions positives générées, mais l'enseignant perd alors ses rôles et risque de ne pas atteindre les objectifs d'apprentissage. Nous nous sommes rendu compte de l'importance d'instaurer une relation consensuelle générant des émotions positives chez les apprenants tout en conservant l'autorité inhérente à l'enseignant. Nous nous trouvons face à un constat paradoxal : la clef pour réussir à construire une relation didactique bénéfique à l'appropriation semblait être la réussite de l'instauration d'une relation à la fois hiérarchique et familière, deux négociations de relation qui semblent difficilement compatibles à première vue.

Ce paradoxe, nous l'avons étonnement retrouvé dans le positionnement même dans l'enseignante que nous avons observée, dont la relation consensuelle avec ses apprenants est pourtant résolument ambiguë, tant elle oscille entre autorité et proximité. Il semble qu'il faille accepter cette ambiguïté, et le fait d'osciller entre autorité et proximité perpétuellement, d'être en recherche constante d'équilibre semble être la seule façon d'instaurer une relation didactique dans laquelle l'enseignant peut conserver ses rôles fonctionnels tout en créant des liens familiers avec ses apprenants. Afin de réussir à réduire ce balancement entre ces deux opposés, l'enseignante observée utilise une stratégie payante : l'instauration d'un contrat didactique explicite, construit mutuellement et basé sur une relation de confiance réciproque entre elle et ses apprenants, construite par une forte implication personnelle de l'enseignante et une valorisation constante de ses apprenants. Il semble donc que l'instauration d'un équilibre entre autorité et proximité passe dans un premier temps par la construction d'une relation familière, qui permet ensuite de faire accepter et reconnaître l'autorité de l'enseignant plus facilement.

Nous sommes consciente de la subjectivité que comporte notre recherche et ses résultats, nous-mêmes étant intimement persuadée de l'importance de l'impact des relations humaines et des émotions qui y sont liées sur la construction des individus et de leur connaissances. Notre étude, restreinte, a illustrée des résultats auxquelles nous ne nous

attendions qu'à moitié : l'enseignante observée a parfaitement incarnée l'opposition entre autorité et proximité que nous avons relevé dans le fonctionnement des relations didactiques, mais que nous pensions inconciliables. Nous aurions aimé avoir le retour des apprenants observés sur leur relation avec l'enseignante et ses effets, mais nous n'avons pu réorganiser de rencontres avec eux après les entretiens avec l'enseignante. Nous aurions aimé réaliser des entretiens d'auto-confrontation avec l'enseignante, mais elle nous a accordé énormément de son temps et de son énergie, nous ne voulions pas lui en demander plus, tant elle nous avait déjà aidé.

Nous voudrions pouvoir élargir cette étude à plus de classes afin de pouvoir observer les nombreuses autres négociations possibles de la relation didactique. Nous souhaiterions en observer de toutes sortes sur le long terme, qu'elles soient consensuelles, compétitives, marquée par le conflit ou par une grande proximité, afin d'obtenir des données plus quantifiables et objectives sur le lien entre l'équilibre instauré entre autorité et proximité et les répercussions en terme d'appropriation et d'investissement des apprenants. Si possible, nous aimerions réussir à allier la question de la construction de la relation avec celle de l'impact des émotions, que nous n'avons pu développer assez ici à nos yeux.

Bien que nous soyons conscientes de ses limites, nous espérons que notre recherche et ses résultats serviront à d'autres étudiants (ou peut-être même chercheurs) s'intéressant aux mêmes thèmes que nous. Ce travail nous aura permis de mieux percevoir la façon dont un enseignant peut instaurer une relation avec ses apprenants. Nous étions persuadée que l'autorité était absolument néfaste à une relation didactique consensuelle, nous nous étions trompée. Cette prise de conscience nous aidera, du moins nous l'espérons, à mieux assumer nos rôles d'enseignant et à avoir moins peur de les faire respecter : cela n'empêchera pas la création et le fonctionnement d'une relation familière avec nos futurs apprenants.

Bibliographie

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm [consulté le 03/05/2019].
- Auchlin, A. (1990). Analyse du discours et bonheur conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, 11, 311-328. Disponible en ligne : https://clf.unige.ch/files/3514/4111/1592/17-Auchlin_nclf11.pdf [consulté le 28/04/2019].
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 1-23. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/4875> [consulté le 07/05/2019].
- Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère* (Thèse de doctorat, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, Paris). Disponible en ligne : <http://www.univ-paris3.fr/bigot-violaine-29398.kjsp> [consulté le 28/01/2019].
- Bigot, V. (2005a). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde : recherche et applications*, 42-53. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01468268/document> [consulté le 29/01/2019].
- Bigot, V. (2005b). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 22, 17-43. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/1716> [consulté le 07/05/2019].
- Botella, M. (2015). Les émotions en psychologie : définitions et descriptions. *Affects et acquisition des langues. Le langage et l'homme : Revue de didactique du français*, 2, 9-18.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Éditions Didier.
- Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les carnets du Cediscor*, 4, 77-92. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/cediscor/393> [consulté le 25/04/2019].
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscors*, 2, 93-104. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/cediscor/582> [consulté le 27/01/2019].
- Cicurel, F. (2000). Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique. Dans C. Plantin, M. Doury et V. Traverso (dir.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon. CD-Rom qui accompagne l'ouvrage papier.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/801> [consulté le 27/01/2019].

Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques*, 149-150, 41-55. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> [consulté le 25/02/2019].

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

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 11/03/2019].

Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 55, 39-46.

Empirique. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/empirique/28944>

Feed-back. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Disponible en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/feed-back/33157>

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (édition originale, traduit par A. Kihm). Lonrai (Normandie) : Les éditions de minuit.

Groupe ICOR (2006). Site CORINTE. Disponible en ligne : <http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/index.htm> [consulté le 25/02/19].

Hiérarchie. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Disponible en ligne : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/_hi%C3%A9rarchie/39927

Inglada, S. (2013). *Le français langue seconde-langue de scolarisation*. Disponible en ligne : http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/bibliographie/bibliographie_FLS.pdf [consulté le 11/04/2019].

Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). La notion de « place » interactionnelle ou les taxèmes, qu'est ce que c'est que ça ?. Dans J. Cosnier, N. Gelas, et C. Kerbrat-Orecchioni (dir.) *Échanges sur la conversation* (185-198). Paris, France : Éditions du CNRS.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, tome I*. Paris, France : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, tome II*. Paris, France : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue, *Cahiers de Linguistique Française*, 16(1), 69-88.

Kramsch, C. (1986). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, France : Hatier-Crédif.

Laplantine, F. ([1996] 2005). *La description ethnographique*. Paris, France : Nathan.

Marc, E. & Picard, D. (2015). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris, France : Dunod.

Ministère de l'éducation nationale. (2012). *Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France - Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances*. Disponible en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/0/EANA_FLSco_le_professeur_dans_sa_classe_359990.pdf [consulté le 27/02/2019].

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*. Disponible en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_582408.pdf [consulté le 27/02/2019].

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (s.d.A). *Les Greta*. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/cid261/les-greta.html> [consulté le 11/04/2019].

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s.d.B). *Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV)*. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid78710/casnav.html> [consulté le 11/04/2019].

Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/1374> [consulté le 29/01/2019].

Mondada, L. (1995). Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles. *Les cahiers de l'ILSL*, 7, 1-18. Disponible en ligne : <https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/CILSL07.pdf> [consulté le 28/02/2019].

Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : immersion et distance. *Contraste*, 36(1), 29-46. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/cont.036.0029> [consulté le 27/02/2019].

Muller, C. (2011). « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.) *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux formation* (143-156). Paris, France : Rive-neuve Éditions.

Muller, C. (2014a). Feedback et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécollaboration. *Actes du CMLF 2014*, 8, 1109-1123. Disponible en ligne : <http://www.shs->

conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01337/shsconf_cmlf14_01337.html [consulté le 27/01/2019].

Muller, C. (2014b). La relation didactique : une source de dilemmes pour l'enseignant de langue. *Études en didactique des langues*, 23-24, 63-78.

Muller, C. (2016a). *Méthodologie du mémoire d'observation de classe*. Recueil inédit : Université Grenoble Alpes.

Muller, C. (2016b). Les relations interpersonnelles, un facteur prédominant dans les biographies langagières. Dans M. Berchoud, C. Collière-Whiteside et A.-M. Voise (dir.) *Apprendre de l'intime : Entre littérature et langues* (287-305). Louvain-la-Neuve, Belgique : EME éditions.

Muller, C. (2018). *Agir professoral*. Recueil inédit : Université Grenoble Alpes.

Porquier, R. (1984). Réseaux énonciatifs et discursifs dans l'enseignement / apprentissage des langues. *Lynx*, 11, 96-115. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1984_num_11_1_1014 [consulté le 04/05/2019].

Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Raby, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Lidil*, 40, 5-16.

Recteur de l'académie de Grenoble. (2013). *Circulaire Élèves Allophones Nouvellement Arrivés*. Disponible en ligne : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/public/Circ_CASNAV15-01-13_annexes.pdf [consulté le 27/02/2019].

Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Disponible en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite> [consulté le 10/05/2019].

Traverso, V. (2007). Pratiques communicatives en situation : objets et méthodes de l'analyse d'interaction, *Recherches en soin infirmiers*, 89, 21-33.

Traverso, V. (2008). Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques, *Verbum* XXX, 4, 313-328. Disponible en ligne : http://web.atilf.fr/IMG/pdf/Verbum_XXX_4_6_Traverso.pdf [consulté le 27/02/2019].

Tcherkassof, A. (2008). *Les émotions et leurs expressions*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vion, R. (1992). *La communication verbale – Analyse des interactions*. Paris, France : Hachette livre.

Index des illustrations

Schéma 1: structure de l'interaction verbale.....	28
Schéma 2: Répartition entre les deux axes de la relation interpersonnelle.....	34
Schéma 3: Le cercle vertueux de la relation pensée par l'enseignante.....	67

Table des annexes

Annexe 1.....	96
Conventions de transcription – Enregistrements vidéos.....	96
Annexe 2.....	97
Conventions de transcription – Entretiens.....	97
Annexe 3	98
Transcription des vidéos.....	98
Annexe 4.....	102
Transcription de l'entretien méthodologique	102
Annexe 5	104
Transcription de l'entretien semi-dirigé – partie 1.....	104
Annexe 6.....	115
Transcription de l'entretien semi-dirigé – partie 2.....	115

Annexe 1

Conventions de transcription – Enregistrements vidéos

MAIS	Emphase intonative
XX-XX	Syllabation ou scansion
tronq-	Mot tronqué
E-P-E-L-E	Segment épelé
<u>exemple</u>	Chevauchement
gras	Segment dans une autre langue que le français
(anglais)	Langue employée
[xx]	Transcription en alphabet phonétique international
(segment)	Segment incertain
(xxx)	Segment incompréhensible (le nombre de X correspond au nombre de syllabes)
<i>(rires)</i>	Commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
[...]	Segment non enregistré
:	Allongement de la syllabe
::	Allongement plus long de la syllabe
+	Pause (1 à 2 secondes)
++	Pause plus longue (3 à 4 secondes)
+++	Pause de 5 secondes ou plus
/	Intonation montante
*	Modalité exclamative
../	Demande d'achèvement interactif
E	Enseignante
I	Initial l'apprenant quand identifié
As	Plusieurs apprenants

Les prénoms des apprenants ont été modifiés en tenant compte de leur sexe et de leur nationalité.

Annexe 2

Conventions de transcription – Entretiens

EUX	Emphase intonative
tronq-	Mot tronqué
(xx)	Segment incompréhensible (le nombre de X correspond au nombre de syllabes)
<u>exemple</u>	Chevauchement
sixty	Segment dans une autre langue que le français
(langue)	Langue employée
(<i>rires</i>)	Commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
[...]	Segment non enregistré
:	Allongement de la syllabe
::	Allongement plus long de la syllabe
+	Pause (1 à 2 secondes)
++	Pause plus longue (3 à 4 secondes)
+++	Pause de 5 secondes ou plus
/	Intonation montante
E	Enseignante
M	Enquêteur

Les noms de ville et de personne ont été modifiés de façon à conserver l'anonymat de l'enseignante et de ses apprenants.

Annexe 3

Transcription des vidéos

1	E	il y a – j'veais vous donner un adjectif vous allez me mettre le nom vous allez nominaliser
2	I	oui
3	E	important
4	A	l'importance
5	E	l'importance voilà elle vous a déjà donné une réponse quand même Adela l'air de rien hein d'accord

Tableau 1

1	E	ALORS bah je voilà je vais prendre le menu sous les yeux qui est ce qui vient euh :
2	L	moi
3	E	s'occuper de moi d'accord alors attends jvais faire comme si j'étais installée ouf (<i>soupire et s'enfonce dans sa chaise</i>)
4	L	attends j'ai pas feuille (<i>rires</i>)
5	E	t'as un bout de feuille ou pas / <u>Lola</u>
6	L	<u>non</u>
7	E	(<i>déchire une feuille</i>) alors ++ il te faut un p'tetre un support un peu dur Lola + aah (<i>souffle, fais semblant de se reposer la tête dans sa main les yeux fermés</i>)
8	L	(<i>rires</i>) bonjour madame
9	E	(<i>se redresse l'air très surpris</i>) oh bonjour mademoiselle excusez moi j'suis très fatiguée je m'étais endormie + alors : ++
10	L	vous :: J'ai fait je voulais présenter la menu pour aujourd'hui (<i>se gratte la tête</i>)
11	E	ok c'est que des me-ya que un menu /
12	L	des plats pour aujourd'hui /
13	E	d'accord un menu il est a il coûte combien le menu s'il vous plait
14	L	quatorze euros
15	E	ok : t'as droit à ta feuille Lola hein j'te rappelle sinon 'fin : quatorze euros AH bah non c'est plus cher que ce qui est écrit hein
16	L	Ah douze euros :
17	E	douze euros../ bah <u>moi j'veux bien</u>
18	L	<u>cinquante</u>
19	E	ok douze euros cinquante sinon moi j'paie douze euros hein
20	L	(<i>rires</i>)
21	E	j'y vois pas d'inconvénients c'est le patron qui va pas être content (<i>inspire</i>) alors qu'est ce que vous me proposez pour euh : ce menu à douze euros cinquante /
22	L	j'ai appris ça ou j'ai appris mon (X)
23	E	comment /
24	L	j'ai appris ça ou j'ai appris (<i>fait un geste de la main</i>) (XX) comme avant/ je <u>peux-</u>
25	E	<u>ah alors</u> soit ça soit tu peux proposer d'autre chose c'est ça que tu veux dire / oui
26	L	ouais

Tableau 2

1	E	bah non alors t'as triché
2	I	+ un peu + <u>vraiment un peu</u>
3	E	<u>du coup on va</u> demander à Olaya ses réponses parce que ::
4	I	bah non non
5	E	oui mais t'as t'as co- t'as copié sur qui /
6	I	bah : sur tout le monde non toi t'as copié sur elle <u>moi j'ai copié sur toi</u> (à V.)
7	E	<u>je vais quand même pas te mettre</u> tout seul Ilya pour pas que tu triches
8	I	bah non Madame <u>on a t-</u>
9	E	<u>allez vas écouter</u> on t'attend
10	I	on a triché juste une fois + et c'est tout
11	E	une fois* t'as triché
12	I	c'est tout + ça me fait mal (V. et O. rigolent, puis finalement E. aussi sourit)

Tableau 3

1	E	non non pardon oui pardon les adjectifs oui tu as raison excuses moi + franc nominalisé c'est quoi OK donc si tu es franc tu fais preuve de .../
2	I	français
3	E	(rires, I. se met aussi à rires) ça pourrait + t'aimes bien faire des blagues décidément +

Tableau 4

1	E	euh : le titre numéro trois Olaya
2	O	bouleversements annoncés dans l'industrie pharmaceutique + la suisse
3	E	ok la suisse d'accord + et du coup on est d'accord c'est là où on vous parlait des emplois délocalisés
4	I	on a pas le fait la deux madame
5	E	ah bon* on a pas fait d'accord bon je savais pas (XX) en même temps est ce que tu penses qu'Olaya se serait trompée / ++ <u>Ilya</u> /
6	I	<u>oui</u>
7	E	ah bon elle s'est trompée / je ne pense pas (I. se tourne vers O.)

Tableau 5

1	E	<i>(rires)</i> bah oui sauf qu'il faut parler un petit peu plus fort j-
2	L	oui écoute j'ai parlé j'ai pas crie
3	E	oui non j'ai pas dit crier mais parler un peu plus fort
4	L	mh je parle fort <i>(rires)</i>
5	E	mmh mais faut parler <u>un peu plus f-</u>
6	L	c'est parce que dans la classe euh : <i>(elle fait un bruit d'agacement en faisant non de la tête)</i> c'est pour ça j'ai m- veux pas parler fort
7	E	t'aimes pas parler fort à cause de la classe
8	L	<i>(fait oui de la tête)</i>
9	E	oui mais en anglais t'es bien venue au tableau l'autre fois pour corriger
10	L	oui :
11	E	ah y'a que en anglais que tu fais ça /
12	L	<i>(fait oui de la tête en ouvrant grand les yeux)</i>
13	E	et pourquoi /
14	L	<i>(elle rit l'air triste)</i>
15	E	t'as pas l'occasion dans les autres cours /
16	L	même qui y'en a bon j- j'ai peur pour dire
17	E	comment /
18	L	j'ai peur

Tableau 6

Annexe 4

Transcription de l'entretien méthodologique

1	M	Alors en fait j'suis en train de faire ma méthodo là
2	S	Mh/
3	M	Donc euh tu sais il faut que je décrive le contexte lui-même grand politique gouvernement et tout donc j'ai été chercher des informations sur les UP- c'est une classe UPE2A c'est ça /
4	S	Eh bah alors (<i>tousse</i>) euh : je pense puisque l'inspecteur moi quand il est venu il l'a appelée comme ça hein
5	M	Ouais donc c'est ça
6	S	Fin tu sais le chargé d'inspection d'ailleurs j'ai pas eu mon rapport mais il l'a appelé comme ça lui hein donc euh : donc donc voilà
7	M	Donc ça doit être ça
8	S	<u>Mmh</u>
9	M	<u>Finalem</u> ent ouais ok + du coup j'ai regardé des trucs sur ça mais euh j'ai pas trouvé énormément de choses à part des ressources par exemple sur le CASNAV ou des choses comme ça + du coup je voulais savoir par exemple toi euh :
10	S	Attends (<i>elle se lève et cherche quelque chose dans son sac</i>) je sais pas si je les ai gardés + tu sais quand il est venu
11	M	Il t'a donné des papiers / + ah bah ouais
12	S	Quand il est venu euh : + tu sais par rapport à ce que les profs doivent faire ce que l'établissement doit faire ce que le prof- je sais pas t'as eu ça ou pas /
13	M	Bah j'ai trouvé moi j'ai trouvé des trucs sur internet tu vois
14	S	Et ça + tu sais c'est sur B. le responsable du CASNAV sur B. sur l'académie de B. + tiens j'en ai deux de toute façon enfin tu verras t'as des trucs ouais par rapport à ce que le prof fait ce que : et je sais pas si j'avais pas le document aussi par rapport à l'éval là + parce que je suis en train de me bagarrer un peu tu sais avec la collègue là : qui a la minette espagnole Olaya là euh pas Olaya si Olaya et j'suis en train un peu pas de me bagarrer mais je veux dire elle euh : elle veut pas trop comprendre le truc elle par rapport à ce qu'elle doit faire
15	M	<u>Ouais bah voilà</u> par exemple normalement ils disent bien que toute l'équipe pédagogique : doit <u>s'en-gager</u> :
16	S	<u>Oui</u> tu l'as ce document / ouais ça te dit quelque chose
17	M	<u>Bah j'ai trouvé des trucs</u> sur internet bah du coup j'ai essayé de trouver des sources quoi sur Eduscol et tout ils ont mis <u>des PDF je crois</u>
18	S	<u>Eh bah</u> y'a le truc justement que ce prof qui est venu m'inspecter avait fait
19	M	<u>D'accord</u>
20	S	<u>Alors attends</u> je vais voir si j'imprime le deuxième tu sais par rapport à l'éval justement (<i>elle sort de la pièce pour aller à la photocopieuse</i>) l'évaluation
21	M	Ah oui oui [...]
22	S	Alors
23	M	Ouhla
24	S	c'est pas tout mais : non j'ai photocopié un cours pour la minette de FLE parce qu'elle doit faire Candide mais bon + t'imagines bien que Candide quand t'es étranger : <u>hein</u>

25	M	<u>Qui*</u> + déjà que quand t'es pas étranger :
26	S	Donc ça* il m'avait donné ça aussi tu sais par rapport à l'évaluation justement tu sais / donc peut-être que ça t'aidera quand ils arrivent en France avec les étapes zéro un deux trois je sais pas si ça te dit quelque chose ça
27	M	Non mais c'est intéressant
28	S	Ouais + et c'est lui qui l'avait pondu entre guillemets enfin voilà en tout c'est un truc de l'académie de B. aussi ça
29	M	Du coup maintenant ils a- c'est des ENAF E-N-A-F /
30	S	Ouais enfin :
31	M	Ça change tout le temps (<i>ton amusé</i>)
32	S	Voilà : ouais élèves nouvellement arrivés en France quoi ouais ENAF mais bon puis tu sais par rapport aux disciplines obligatoirement euh : tu sais tu as ça sur la feuille trois + obligatoirement tu sais dans Affelnet tu sais c'est le truc pour euh : l'orientation quoi
33	M	Ouais
34	S	Tu sais quand ils font leur vœux tout ça + tu vois
35	M	(<i>lecture de la feuille sous les yeux</i>) ah oui obligatoirement ok
36	S	Ouais
37	M	(xx)
38	S	Voilà + donc ça ça peut t'aider + et euh : je pense que :
39	M	Ça j'ai eu du coup mais c'est bien aussi
40	S	Ouais voilà + et ça c'est lui qui l'avait fait
41	M	Ouais bah ouais je vois
42	S	Euhm : c'est lui qui l'avait fait aussi Nom tu vois voilà + (<i>elle trie ses feuilles</i>) Candide ça c'est pour ma minette de demain euh : ça c'est les examens + et il avait envoyé aussi ça* (<i>elle pose une feuille devant moi</i>) pareil c'est l'académie de B. euh : les textes de référence
43	M	Ah bien :
44	S	Donc peut-être que ça peut t'aider aussi tu sais voilà + rôle et mission de l'éducation nationale
45	M	Ah bah tu vois je crois que c'est elle que j'ai lu moi
46	S	Ouais + et après voilà t'as tout quoi + phase d'évaluation tu sais entre autre enfin qui rejoint tu sais le deuxième doc
47	M	Ouais
48	S	La phase d'accueil en établissement tout ça tu sais quand <u>ils passent aussi dans les ::</u>
49	M	<u>Ah c'est bien ça</u>
50	S	Quand ils passent aussi tu sais dans les au CIO tu sais parce que la COP elle est importante
51	M	Mhmmh/
52	S	Ouais tu sais ça
53	M	Ouais ouais j'ai lu qu'il fallait <u>que ça coopère à plein de niveaux</u>
54	S	<u>Et tu vois nous</u> on est pas forcément classé en UPE2A même si lui il l'appelle UPE2A mais nous tu vois on est pas dans la liste par contre ici [...]

Annexe 5

Transcription de l'entretien semi-dirigé – partie 1

M	1	[...] alors donc + donc moi c'est un entretien dont j'ai besoin parce qu'en gros bon j'ai dit dans ma méthodologie que je faisais une analyse des interactions
S	2	mh /
M	3	donc tout ce qui <u>se passe</u> dans ton cours
S	4	<u>ouais</u>
M	5	mais que je voulais quand même essayer de prendre en compte + TOI + ton point de vue
S	6	ouais
M	7	parce que moi je peux dire ah bah là elle a peut être essayé de faire ça
S	8	<u>ouais</u>
M	9	<u>alors</u> qu'en soit euh :
S	10	<u>mh</u>
M	11	<u>ça</u> colle pas du tout avec ce que toi <u>tu veux</u>
S	12	<u>d'accord</u>
M	13	tu vois + donc c'est euh deux approches ensemble bon bref c'est des trucs de méthodo
S	14	<u>mhmh</u>
M	15	<u>voilà</u> du coup je voulais te d- poser des questions sur euh : toi ce que tu pensais + par exemple bah de mon sujet donc c'est la relation entre enseignant et apprenant
S	16	ouais/
M	17	parce qu'en plus tu t'intéresses à ça aussi
S	18	oui oui oui <u>bah oui</u>
M	19	<u>ouais donc euh</u> :
S	20	<u>Oui</u> c'est un truc qui m'intéresse aussi tu vois on a les mêmes euh :
M	21	Ouais les mêmes <u>intérêts un peu</u>
S	22	Ouais c'est ça + mh/
M	23	Du coup euhm : qu'est ce que t'en penses
S	24	Alors* euh : moi je pense fin et et et je pense que ça se voit dans mes cours tu vois là j'ai une euh tu sais j'ai une AVS une deuxième AVS dans mon cours parce que le gamin il est autiste et il veut passer tu sais il est en première S il veut passer en SEN + et en fait bah tout de suite tu vois le truc quoi tu sais il faut il faut fin m- moi j'y attache beaucoup d'importance parce que euh : comment dire + par rapport à la relation de confiance quoi
M	25	Ouais
S	26	Et il faut pas non plus et c'est pour ça que ça rejoint l'autorité faut pas non plus toujours les en-geuler parce que sinon + t'obtiens rien quoi
M	27	Mh
S	28	'fin moi je vois bien hein avec mes vingt-cinq ans d'enseignement euh : quand tu leur rentre dedans t'obtiens rien + donc il faut au niveau des interactions il faut euh : fin un peu donnant donnant quoi + et moi j'vois bien t'sais des fois quand tu : moi quand j'commence à brasser une classe en début d'heure (<i>petit bruit de bouche</i>) après c'est fini hein ils sont remués t'sais ils doivent se dire bon bah puisque c'est comme ça voilà + t'es un peu plus cool avec eux t'sais mais en arrivant à obtenir ce que tu veux obtenir t'sais mais en en : mais en mettant p'têtre en peu plus je sais pas dix minutes de

		plus + ça colle quoi
M	29	D'accord + donc pas trop : pas trop euh : d'autorité
S	30	Bah i- il en faut mais mais mais à une dose euh : (<i>tousse</i>) comment dire + il faut doser quoi il faut doser le truc
M	31	Ouais
S	32	Puis après ça dépend avec qui moi j'fais aussi la différence fille garçon + pas la même- moi moi je : j'me comporte pas pareil avec les garçons qu'avec les filles + hein les filles j'ai un peu de mal parce que tu sais des fois elles sont un peu gnagnagna gnagnagna bon bref
M	33	Les ados (<i>rires</i>)
S	34	Et puis euh : + les garçons sont un peu plus franc j'pense tu sais voilà quand ils ont un truc à dire ils le disent tu vois après ils passent à autre chose + les filles t'sais c'est : ça ressasse ça ressasse ça ressasse
M	35	Ça ressort <u>plus tard euh</u> :
S	36	<u>Ouais ouais ouais</u>
M	37	Ouais
S	38	Puis après y'a aussi q- fin l'interaction entre eux hein* parce que tu sais ça joue aussi hein + moi je vois j'ai une classe bah les 2SSP ils sont : quatorze y'a un garçon treize filles + que c'est compliqué*
M	39	Ah ouais /
S	40	Ah oui oui oui <u>oui c'est compliqué</u>
M	41	<u>Même entre dans la classe l'ambiance /</u>
S	42	C'est ça alors du coup après bah toi tu te rajoutes par dessus tu sais t'interviens dans le truc eh bah ça complique aussi des choses parce que moi + euh : je sais pas tu vois même ne serait-ce que hier + y'en a une elle est un peu grande gueule certes c- elle a un fort caractère eh bah euh: comme elle s'est mise en avant dès le début des deux heures + les autres minettes qui sont pas mauvaises et qui normalement lisent tu sais c'était mon cours de français lisent participent et tout (bruit de bouche) rien j'ai rien eu <u>quoi</u>
M	43	Ouais parce que elle a pris le :
S	44	C'est ça <u>c'est ça</u>
M	45	<u>Elle a pris le pas</u>
S	46	Voilà
M	47	Ouais donc ça aussi c'est à gérer
S	48	Donc du coup voilà ça c'est à gérer aussi et après autorité ni trop ni trop peu enfin tu sais ça dépend aussi voilà
M	49	Et comment peut être aussi
S	50	Ouais
M	51	Comment t'apportes ton autorité
S	52	<u>C'est ça</u>
M	53	<u>est-ce que tu cries</u> ou est-ce que t'essayes euh : à-
S	54	Ah bah de tout façon ils savent quand quand je me fâche je me fâche <u>hein</u>
M	55	<u>Mh</u>
S	56	Donc quand je hausse le ton ils savent très bien que voilà je me fâche (<i>d'un ton amusé</i>) quand j'en mets un dehors je me fâche voilà
M	57	Ouais <u>ouais ouais</u>

S	58	<u>Okay bon</u> + après des fois l'autorité ça peut être aussi des fois j'attends que ça se passe puis tu sais je m'assois puis je fais comme ça (elle pose sa tête dans sa main, les bras posés sur la table)
M	59	<u>Ouais</u>
S	60	<u>Et voilà</u> j'dis tu sais je me mets comme ça je réagis pas + au bout d'un moment ils doivent se dire bon allez ils se disent nan nan allez ils se disent allez on arrête de : voilà donc ça ça marche aussi hein
M	61	<u>D'accord</u> (<i>rires</i>)
S	62	<u>Après c'est aussi</u> au bout de vingt-cinq ans d'enseignement
M	63	Ouais
S	64	Fin vingt-cinq ans + au bout de <u>quelques années que tu fais ça</u>
M	65	<u>Oui oui</u>
S	66	Évidemment quand tu débutes je pense que : tu penses pas à ça hein
M	67	Non
S	68	Mais voilà
M	69	Ok + et du coup donc tu me parles euh : tu tu me parlais de leurs caractères et tout donc euh t'essayes quand même de construire quelque chose avec eux
S	70	Ouais
M	71	Parce que je sais que y'a des profs par exemple qui : <u>qui s'en fichent</u>
S	72	<u>Ah bah oui oui</u> bah tu vois l'AVS hier elle me dit elle me dit ah bah elle me dit mais ça se passe pas du tout comme ça en quand : en première S avec Adrien + j'dis après je sais on a chacun notre caractère j'lui dit mais non elle me dit lui c'est fin ça lui convient très bien le gamin quoi là après j'ai encore lui de huit à neuf avec le groupe SEN et je l'ai à nouveau c't'aprem en français lui le gamin il dit ouais ouais moi je veux faire ça quoi du coup tu vois/
M	73	Mh
S	74	Parce que : et hier à un moment j'leur ai dit euh : à la classe complète y'avait les ET donc ils sont vingt-sept à ce moment là + je leur ai dit oui bah je leur ai dit fin tu sais je leur faisais des rappels sur le bac en anglais parce que au bac c'est le prof de l'année qui interroge et euh : mh je leur ai dit bah : + SI je garde la classe etc là elle me dit là on est parti en déconfiture quand t'as commencé à dire si parce qu'elle me dit si tu gardes pas la classe elle me dit Valentin reste pas +
M	75	<u>Ah oui</u>
S	76	<u>Alors que</u> c'est c-c'était la première heure que je l'avais quoi <u>le gamin</u>
M	77	<u>Ah ouais</u> donc il a tout <u>de suite euh</u> :
S	78	<u>Donc t'es là</u> tu te dis bah voilà et euh : je pense que ça se construit ça tu vois c'est pour ça qu'en bac pro ce qui est bien c'est qu'on suit nos classes les trois années + <u>d'accord</u> /
M	79	<u>Oui</u>
S	80	Et ça se construit donc ils savent très bien + en seconde ça se passe bien ou moyen ou c'est comme ça et après les habitudes de travail et euh : la relation : et bah après au au sein du groupe classe parce que eux bah ils restent les même entre guillemets
M	81	<u>Oui aussi</u>
S	82	<u>Sauf ceux</u> qui changent d'orientation mais y'en a un ou deux par classe et c'est pas beaucoup mais au en- entre les profs et les élèves et puis entre eux ils savent que ça va rester comme ça les trois ans quoi
M	83	<u>Oui</u>
S	84	<u>Alors</u> avec des évolutions parfois quoi
M	85	Ouais

S	86	(à quelqu'un qui passe devant la salle) tu t'en vas/ ++ Ok (à nous) et voilà du coup c'est quand même fin c'est important je pense parce que : fin ça se construit ça
M	87	Mh
S	88	Ça se construit
M	89	C'est une- ouais ça se construit ok
S	90	Mh
M	91	D'accord + et : du coup + donc c'est ce que tu me disais la dernière fois toi tu trouves que c'est important de les valoriser /
S	92	Ah ouais ouais ouais bah surtout en FLE
M	93	Ouais
S	94	Surtout en FLE + parce que : comment tu vois euh : une Lola la black là
M	95	Mh
S	96	Elle a quand même vachement progressé et les collègues tu vois à l'hôtellerie ils me le disent parce qu'en plus tu sais elle est serveuse
M	97	Mh
S	98	Ils me le disent quoi parce qu'en début d'année euh: (<i>elle souffle</i>) bah rien quoi y'avait rien alors moi je lui avais dit je lui avais dit voilà il faut que : fin ce qu'elle : déjà y'avait des cours où elle allait pas parce que tu sais (<i>elle souffle</i>) elle comprenait pas tout mais dans l'ensemble elle comprenait pas comment ça fonctionnait tu sais
M	99	Mh
S	100	Euh et euh du coup on l'a un peu brassée : alors voilà on lui avait dit faut que tu viennes en cours sinon tu progresseras pas + par contre Alaia elle elle stagne elle elle enfin elle stagne parce que euh : elle fait péter plein d'heures de cours quoi
M	101	D'accord
S	102	Voilà
M	103	Ouais
S	104	Et : + il faut quand même euh : ouais les valoriser dans le sens où tu vois bah moi en FLE du coup maintenant qu'ils ont la ligne FLE tu sais depuis que le: bah en même temps il est pas venu pour rien ils ont la ligne FLE et l'autre fois la fois d'après je sais plus quand ils ont vu leurs bulletins ils ont dit ah ouais on a vu notre moyenne ah ouais on a vu nos notes ouais on a vu j'ai dis bah ouais comme je vous ai dit quoi tu vois
M	104 b	Mh/
S	105	Mais ça les valorise vachement quoi
M	106	Et ils sont contents
S	107	Après voilà j'ai pas eu de retour des CPE tu sais qui me disaient ou qui me disaient pas d'ailleurs ouais euh : ça a gueulé parce que ils ont quinze en FLE j'ai dit bah après j'avais dit au CPE moi voilà en compré écrite en compré orale moi j'évalue les quatres compétences et puis voilà après bon ça vaut fin voilà j'ai dit on est dans du FLE hein
M	108	Mh
S	109	On est pas dans du français pur donc voilà ça c'est important parce que ils se disent ah ouais je vais essayer de faire mieux tu vois et puis maintenant les-fin le groupe B1 les quatres là Ilya Vincenzo euh : Olaya et tout ils se tapent un peu la bourre tu sais dans le sens où ah ouais je vais essayer de faire mieux que l'autre fois ou je vais essayer de faire mieux que lui tu vois ils : bah ils se tapent la bourre mais comment dire euh : gentiment fin <u>voilà</u>
M	110	<u>Oui oui oui</u>

S	111	De façon positive quoi
M	112	D'accord
S	113	Et ça c'est important même entre eux aussi tu vois le : la valorisation entre eux ils disent ah ouais ouais mais regardes ah oui mais j'avais mis ça mais tu vois ils aiment bien aussi euh :
M	114	S'aider /
S	115	Ouais
M	116	Ok oui donc c'est : c'est quand même <u>important</u>
S	117	<u>Important</u> parce que après c'est de la démotivation après c'est des élèves qui viennent plus en cours : après c'est voilà ils perdent le fil quoi
M	118	Mh + parce que toi tu : donc d'après ce que tu dit tu relis la relation qui est sereine à une bonne ambiance de cours quand même
S	119	AH oui
M	120	Ouais /
S	121	Ah oui
M	122	Ouais ouais
S	123	Et puis euh : c'est valorisant pour les profs et les élèves hein parce que tu sais quand tu les vois euh : je sais pas tu les vois en dehors et ils sont avec les parents ils disent ah oui c'est ma prof de français ou c'est ma prof d'anglais ils aiment bien c'est valorisant pour eux aussi tu vois
M	124	Ouais
S	125	Ils aiment bien + et puis même MOI quand j'en vois maintenant qui ont euh : quarante ans des élèves voire plus (<i>rires</i>) eh bah : quand des gamins qui disent ah oui enfin qui me disent ah oui et tout et après qu'ils disent à leurs gamins ah oui mais c'était ma prof et tout (<i>rires</i>) c'est valorisant pour tout le monde <u>quoi</u>
M	126	<u>Mhmh</u>
S	127	Et c'est vrai que ça se construit au sein de la classe ça + et c'est important parce que sinon après t'as pas de participation : t'as pas d'ambiance enfin voilà c' - c'est quand même vachement ça a vachement d'importance surtout qu-nous nous qui les gardons les trois ans quoi
M	128	Oui parce que si tu fais un truc <u>à un moment</u>
S	129	<u>Parce que tu sais</u> les troisièmes là cette année ils débloquent complet tous hein bon ils sont que quinze ils débloquent mais on se dit bon + on va passer à autre chose on se dit vivement le mois de juin avec eux parce que ils : moi j'ai fait un peu plus de la moitié enfin non je vais arriver à faire la moitié du programme parce que ils font n'importe quoi* on y arrive pas hein
M	130	<u>Mh</u>
S	131	<u>Même</u> ton proche hein on en est tous au même point bon mais voilà c'est que pour une année donc on a peut-être on met peut-être un peu moins d'investissement peut-être ou en tout cas même les gamins eux-mêmes parce qu'ils se disent voilà au bout d'un moment ils se disent ouais vivement l'an prochain que je fasse euh : bac pro machin ou que j'aïlle à tel endroit parce que voilà du coup + on sent aussi qu'il y a : c'est pas la même euh : tu vois la même relation entre eux et puis la même motivation et le même investissement <u>quoi</u>
M	131	<u>Mhmh</u> ouais ouais
S	132	Et dans une classe c'est vachement important ça
M	133	Ouais
S	134	Parce que sinon : + et pareil en FLE hein tu sais alors des fois quand on fait un truc un peu commun entre guillemets alors bon des questions simples tu prends le même document tu poses des questions simples au groupe A1 mais c'est fin y'a Lola parce que Alaïa ça fait je sais pas combien de cours que je l'ai pas eu + donc l'autre fois tu sais je suis allée les interroger en anglais par contre à l'hôtellerie du coup elles sont toutes les deux là bas + eh bah Alaïa s'est pris une caisse pas pos-

		sible parce qu'elle avait pas appris son vocabulaire du coup la prof de service l'a brassée un petit peu + après elle s'est mise à pleurer* et comme je lui ai dit je lui ai dit mais Alaia il faut que tu comprennes tu progresseras pas pourquoi tu viens plus en cours de FLE + ah ouais mais j'ai des rendez-vous : + la prof l'a secouée elle lui a dit non mais tes rendez-vous enfin + elle les vouvoie elle + elle lui a dit vos rendez-vous faut que vous les preniez à un autre moment sinon vous progresserez pas quoi
M	135	Mh
S	136	Et moi je vois Lola enfin en tout cas en FLE + Lola qui était : qu'avait pas été scolarisée au Nigéria + elle a dépassé le niveau d'Alaia qui était scolarisée à Turin quoi
M	137	<u>Ouais</u>
S	138	<u>En</u> français* enfin elle avait du français en plus
M	139	Ouais
S	140	Lola a :: elle a :: a dépassé entre guillemets le niveau de : <u>Alaia</u>
M	141	<u>Parce qu'elle se sent bien</u>
S	142	Oui et puis que : elle vient en cours et puis qu'à force de lui répéter des trucs voilà
M	143	Ouais ouais d'accord
S	144	Tu vois /
M	145	Ouais <u>ouais</u>
S	146	<u>J'ai</u> fait un DELF avec elles alors j'ai insisté sur les énoncés DELF niveau A1 hein et Alaia tu vois je lui dit tu sais pas tu sais pas à quoi ça ressemble bah écoute + comment tu vas faire au mois de juin + je lui ai un peu rentré dedans du coup après elle pleurait + alors après la prof de service lui dit mais faut pas que vous pleuriez* elle dit faut que vous réagissiez ça sert à rien de pleurer
M	147	Mhmmh
S	148	Et c'est vrai que Lola après du coup elle avait le sou- enfin elle m'a sourit à un moment elle m'a regardée mais dans le sens de : bah c'est bien ce que vous avez dit de moi tu vois par pour enfoncer <u>Alaia ou se moquer d'Alaia tu vois</u>
M	149	<u>Non non</u>
S	150	Mais l'air de dire je suis contente que vous disiez ça de moi parce que bah voilà parce que c'était pas évident hein Lola tu sais pas scolarisée avant euh
M	151	Mhmmh <u>bah oui</u>
S	152	<u>Elle était prostituée</u> la minette <u>hein</u>
M	153	<u>Ouais</u> ouais
S	154	Donc bon tout ça ça se :
M	155	<u>Ça se répercute</u>
S	156	<u>Faut regagner la confiance</u> quoi
M	157	Mh
S	158	Et une fois que tu l'as une fois que t'as accroché le truc tu te dis bon voilà alors maintenant je peux lui demander ça : je peux lui demander ça puis ainsi de suite <u>tu vois voilà</u>
M	159	<u>Ok ouais ouais</u>
S	160	Et l'autre fois je lui ai dit pareil je lui ai dit alors Lola tu veux aller me chercher tu tu non je l'ai envoyée faire deux photocopies mais j'ai fait exprès hein j'avais pas besoin de photocopies + je l'ai envoyée toute seule à l'accueil tu sais parce que le mercredi y'a personne ici + elle a été à l'accueil elle est revenue elle avait ses deux photocopies quoi + je lui ai dit voilà merci enfin j'ai fait style j'avais besoin de mes mais c'était pas vrai tu vois elle dit bon bah voilà je lui dit alors ça s'est bien passé alors elle éclate de rire elle me dit bah oui* ah je lui dit bah là ça s'est bien passé peut être qu'en Septembre tu aurais pas osé elle me dit oh non non non en Septembre mais tu vois voilà +

		tout ça ça se construit quoi
M	161	Puis elle se rend compte en <u>plus comme ça</u>
S	162	<u>Elle se rend compte</u> bien sûr bien sûr +
M	163	D'accord
S	164	Donc voilà + et c'est vachement important quoi
M	165	Ouais ouais
S	166	C'est comme ça que t'arrives à les faire progresser je pense et puis <u>fin après c'est mon avis hein*</u>
M	167	<u>Mhmmh oui oui non mais de toute façon euh :</u>
S	168	<u>Je pense que</u> c'est comme ça qu'on les fait progresser sinon : tu vois
M	169	Oui + donc bah de <u>toute façon je suis d'accord</u>
S	170	<u>Chacun à leur niveau</u> quoi voilà + voilà
M	171	Ouais ouais ouais + d'accord + du coup tu me parles de c'est comme ça que ça se construit donc à ton avis ça se construit comment faut la construire comment la relation euh : ++ ça passe par quoi /
S	172	Bah faut s'intéresser à eux +
M	173	Ouais /
S	174	Voilà : faut : c'est tout bête mais tu sais euh : bah même si tu les as pas en classe tu : alors fin moi je leur dit en début d'année voilà on va se dire bonjour même quand vous ne serez pas en classe + tu sais parce que des fois ils te croisent dans les couloirs il- bah on se dit bonjour dans les couloirs quoi* même si : parce que ça c'est pas évident voilà mais c'est pas évident pour eux ça + et puis ça se construit dans le sens aussi où euh : tu sais s'intéresser à eux dans le sens de pas uniquement au niveau scolaire mais euh : leur dire bah voilà euh : je sais pas c'est tout con mais des fois tu rends une euh une éval tu dis : tu vois y'en a un qui dit ah moi j'ai douze : c'est la première que j'ai eu douze je lui ai dit ah bah tu vas pouvoir en parler à tes parents* cette fois-ci + sous-entendu enfin je sous-entends qu'avant c'était pas le cas parce que ils a- tu sais des fois ils ont tellement des s- enfin des notes minables qu'ils en parlent pas + et ça se construit dans le sens où voilà après ils reprennent aussi confiance puis euh : tu sais le contact aussi avec les parents enfin à travers eux quoi leur dire est-ce que : t'en as alors t'en as la fois d'après tu dis aux filles alors t'as dit à tes parents que t'avais eu douze ah bah oui là cette fois j'ai montré mon éval alors qu'avant je les montrais pas + et petit à petit après ils : ça se construit aussi comme ça quoi
M	175	Ah parce que tu t'intéresses à leur <u>vie personnelle</u>
S	176	<u>C'est ça c'est ça</u>
M	177	D'accord
S	178	Pas que scolaire : voilà on est là aussi pour faire d'eux des citoyens entre guillemets <u>t'sais</u>
M	179	<u>Mhmmh</u>
S	180	<u>Et puis des</u> : des jeunes gens des jeunes filles ouais y'a pas que l'école quoi
M	181	C'est des : personnes /
S	182	C'est ça
M	183	C'est ça /
S	184	Mh
M	185	D'accord ok + oui mais c'est vrai que ça tous les enseignants ne sont pas : <u>dans cette :</u>
S	186	<u>EH ouais*</u> bah moi j'ai des collègues ils disent ah :: mais je dis non non eh mais c- enfin moi je fonctionne pas comme ça après bon chacun : chacun voit hein
M	187	Mh
S	188	Mais tu sais après à un moment tu récupères tout ça tu sais tu sèmes des petits trucs puis après ils arrivent ils disent ouais au fait m'dame euh : ou alors quand i- tu les croises dans la rue avec les pa-

		rents ils vont ils vont dire ah bah ouais c'est ma prof de français enfin tu vois + ça va te prendre une m- moi ça me prend une minute de ma vie : je salue les parents et puis voilà quoi + et c'est vrai que ils : + ils aiment bien parce que ils se disent voilà au moins : alors tu vois quand tu demandes alors que ce soit les secondes pro ou les troisièmes hein* + les troisièmes c'est même pire parce qu'ils ont vécu encore : des choses plus : traumatisantes pour eux : quand tu leur demandes euh : comment dire euh : s- si ils pensent en fin d'année souvent je leur demande je leur dit voilà j'espère que je vous ai appris des trucs (<i>rires</i>) quand même je suis là pour ça + ils disent ah bah oui parce qu'avant on était laissé de côté on s'occupait pas de nous en classe on nous demandait rien
M	189	Ouais
S	190	Et ça ils aiment bien quoi
M	191	Ouais
S	192	Et ça les surprend même en début d'année parce qu'ils disent ah bah pourquoi vous nous demandez je dis bah parce que ça m'intéresse quand même tu sais si : voilà et des fois en début d'année moi j'attends un peu près quinze jours trois semaines et je leur dit bon voilà vous avez vu comment je fonctionne au niveau des méthodes de travail au niveau de la classe au niveau nanana ça vous convient ça vous convient pas
M	193	Tu essaies de t'adapter quand même
S	194	Voilà
M	195	Ça <u>c'est bien ouais</u>
S	196	<u>Ils disent ah</u> bah pourquoi vous nous enfin tu sais des fois ils disent bah pourquoi vous nous demandez + alors je dis non rien de grave je vous demande pour voir si ça convient ça convient pas : + changer moi des trucs quoi + faut se remettre aussi soi en question le prof parce que sinon : (<i>elle souffle</i>)
M	197	Ouais + <u>ouais</u>
S	198	T'imagines bien c'est que + tu sais demander des trucs tout le temps aux élèves et toi euh ::: comment dire + que EUX ils aient jamais la parole et que ce soit toi qui fai- qui fasse que parler ton cours tes connaissances ça c'est une chose hein les savoirs que tu leurs apportes mais à un moment ouais y'a le côté humain quoi parce que ça fonctionne pas quoi
M	199	Mhmh
S	200	Fin à un moment OUI ça va fonctionner un an si tu les gardes que un an mais je te dis ici nous on les garde trois ans et c'est vrai que + avec le le fin l'ancienneté que j'ai comme prof (<i>d'un ton amusé</i>) tu te dis voilà t'es obligé de fonctionner comme ça sinon ça : ça colle pas
M	201	<u>Mhmh</u>
S	202	<u>Ou alors</u> après y'a des collègues qu'arrivent euh : en terminal bah y'a des cas : y'a des exemples cette année eh bah ils arrivent avec leur classe de terminal ah ouais pourquoi on a pas fait le nécessaire avant : pourquoi on en est là pourquoi bah ouais sauf qu'ils pètent tous des durites et puis bah voilà
M	203	Mhmh + ouais ok
S	204	Et ça ouais + et après y'en a des fois tu vois enfin moi (<i>rires</i>) y'a une collègue fin y'a l'an dernier elle est rentrée elle me dit ah mais putain ils ont l'air sympa hein tes terminales + j'dis :: ouais fin ils sont normaux pour moi mais tu vois voilà et : elle m'avait dit aussi parce qu'elle était venu m'emprunter un feutre +
M	205	Ouais
S	206	Elle m'a dit ouais mais : mais en fait ils se mettent devant / ++ j'dis ouais (<i>elle imite un ton hésitant, rires</i>) tu sais moi ça m'avait j'ai dit mais pourquoi ça a l'air non elle me dit et en fait elle dans sa salle ils sont tous au fond quoi les gamins
M	207	Ils s'éloignent
S	208	Ils s'é- Et voilà ça aussi tu te dis ça aussi c'est un truc que tu voilà + alors moi des fois j'impose hein parce que tu vois hier : y'en a enfin tu sais la seule minette du groupe SEN elle est avec un

		garçon de SEN et ça arrêtait pas une fois deux fois la troisième fois je dis bah non vous vous séparez et puis ça suffit quoi + bon ils ont compris que c'était pour leur bien +
M	209	Mh
S	210	Tu sais comme ils ils : ++ ça ça fricote tous les deux du coup en cours ça arrêtait j'ai dis non non <u>maintenant stop enfin</u>
M	211	<u>Oui : oui oui</u>
S	212	ça arrêtait pas de discuter j'ai dit maintenant je vous sépare point barre c'est pour votre bien vous le savez bon voilà ils mouffent pas quoi après
M	213	Mh
S	214	Parce que sinon ils- tu sais des fois y'a des collègues ils disent ah ouais moi j'ai essayé de les séparer ils veulent pas j'ai dit non mais enfin tu sais faut pas imposer tout le temps sinon ça marche pas et là on rejoint l'autorité <u>de toute façon</u>
M	215	<u>Oui</u> + oui oui c'est ça
S	216	On rejoint l'autorité la relation que t'as aussi avec les élèves : et puis pareil entre eux ça rejoint aussi entre eux parce que si tu dis à un toi je te sépare alors après donc moi je les ai séparés enfin j'avais séparé un ET avant tu sais parce qu'il arrêtait pas de bavarder j'ai dit non non tu te mets devant Baptiste ça suffit boum + quand j'ai séparé le petit couple entre guillemets de SEN il m'a regardé Baptiste il m'a fait (<i>hochement de tête satisfait</i>) l'air de dire c'est bien ce que vous faites* y'a pas que moi tu vois/
M	217	Ouais
S	218	Et je l'ai regardé j'ai dit comme ça l'air de dire bah oui enfin parce que des fois ils croient que c'est tout le temps les mêmes qu'on : qu'on vise qu'on tu vois et bah hier il m'a regardé il m'a fait (<i>hochement de tête satisfait</i>) l'air de dire c'est bien*
M	219	<u>Ouais</u>
S	220	<u>Vous avez pris la bonne décision</u>
M	221	<u>Ouais :</u>
S	222	<u>Tu sais</u> sous-entendu voilà j'm'en fin je m'en souviendrai dans le bon sens du terme + parce que voilà vous : voilà + et : et c'est important aussi parce que : pas faire de différences sinon là t'es fou-tu là
M	223	Ouais
S	224	Là t'es cuit là ça c'est : voilà
M	225	Mhmh
S	226	Après ça voilà faut jamais faire de différence entre eux je pense
M	227	Ouais d'accord + oui donc je trouve ça intéressant l'idée que tu dises que : le prof donne les ordres ou quoi MAIS euh : toi tu dis que tu te mettes aussi à leur <u>niveau</u>
S	228	<u>Ouais</u>
M	229	En leur disant mais vous avez quelque chose à me dire
S	230	Bien <u>sûr</u> *
M	231	<u>Moi</u> aussi je me remets en question
S	232	Ouais ouais + moi je leur demande au bout de trois semaines de cours en gros à peu près alors euh après quand je les ai en première et en term bah non parce que ils savent comment voilà + mais quand j'ai des nouveaux élèves ou que je récupère une classe parce que voilà pour X raison je leur laisse trois semaines d'observation en guillemets c'est de l'observation alors : alors ils s'installent un peu comme ils veulent au début : puis après je dis fin sauf que tu vois par exemple les MEI sont : une vingtaine et la classe y'a deux U donc j'ai de la place du coup je leur dit une place euh une chaise de libre une place une chaise de libre etc comme ça j'ai pas de bavardages + et ça se passe très bien mais sinon les autres ils font un peu comme ils veulent sauf qu'à un moment comme je

		leur dis stop parce que si vous discutez c'est moi qui vais imposer les choses alors si vous voulez pas que j'impose les choses + réfléchissez voilà + et ils le font hein et après au bout de trois semaines en général fin septembre je leur dit voilà on est bientôt aux vacances de : fin de : on appelle plus ça la toussaint mais voilà <u>j'sais plus euh :</u>
M	233	<u>Ouais ouais</u>
S	234	D'automne là + je dis voilà comment vous voyez les choses c'est bien c'est pas bien faut changer des trucs qu'est ce qui y'a à changer + on prend : un quart d'heure une demi-heure pour discuter <u>pour dire voilà ouais ouais</u>
M	235	<u>C'est bien de faire euh d'accord + et ça leur plaît / tu penses que :</u>
S	236	<u>Ah oui oui</u> ils disent oui bah voilà alors après des fois ils disent oui mais au fait moi pourquoi moi :: alors je dis toi tu bavardes donc c'est normal les autres disent oui c'est vrai voilà donc si tu veux en fait on : on fait un genre de vie de classe de petit conseil entre guillemets de : pour voir si voilà + un petit contrat aussi comme j'avais dit dans le : pour voir si ils sont tous OK
M	237	D'accord
S	238	On en discute tous <u>voilà</u>
M	239	<u>Oui donc vous explicitez en plus les choses donc là on peut dire euh</u>
S	240	Ouais c'est ça c'est ça + et puis chacun donne son avis ils ont même le droit de donner l'avis sur les autres ouais euh eux ils discutent pas c'est vrai ah ouais vous avez raison m'dame fin voilà mais tu sais <u>ils :</u>
M	241	<u>Mhmmh</u>
S	242	Mais ils discutent aussi entre eux hein et chacun : ouais
M	243	D'accord
S	244	Je prends du temps en général c'est fin septembre je fais ça ouais
M	245	OK <u>ouais ouais mais</u>
S	246	<u>Fin ça me prend un quart d'heure mais</u> après t'es tranquille les trois ans quoi et t'as et : ils ont pas l'impression que j'impose les trucs parce que je leur dis souvent bon écoutez* + ou vraiment quand par exemple une classe où ça peut mal se passer ça peut arriver hein* à un moment je dis voilà va falloir qu'on en discute donc on discute et puis on : donc ça se fait un peu de façon un peu plus tendue parce que ils sont voilà y'a des fois des classes difficiles mais c'est important sinon tu tu : sinon bah tu fais comme des collègues qui galèrent pendant deux ans deux ans et demi puis après en terminale qui se disent ah ouais pourquoi ça se passe mal
M	247	Ouais
S	248	On a pas réussi à faire le truc bah : vous avez pas essayez autre chose donc à un moment faut essayer autre chose <u>quoi</u>
M	249	<u>Ouais essayer autre chose ouais</u>
S	250	<u>Sinon c'est pas bon quoi</u> + eh ouais c'est ça* sinon c'est pas bon
M	251	D'accord
S	252	Après faut s'adapter ouais fille garçon classe nombreuse classe moins nombreuse mais c'est pas forcément : évident parce que fin plus ou moins évident parce que je te dis la classe d'ASSP là à qui- à quatorze : <u>c'est compliqué quoi</u>
M	253	<u>Ouais ça veut pas dire que c'est plus facile</u>
S	254	Ah non non non c'est pas plus facile hein + c'est : et et ouais y'a enfin comme des clans mais c'est c- bon on é- on était dans du harcèlement quand même à un moment tu vois
M	255	Ouais <u>c'est :</u>
S	256	L'infirmière est intervenue avec la CPE voilà on en était là et c- moi je sens le truc tout le temps j'suis :

M	257	Tu le sens / <u>ce qui se passe entre eux</u> : ressort dans ton :
S	258	<u>Ouais bien sûr*</u> <u>AH bien sûr OUI*</u> tu quand ils rentrent en classe tu sais + tu sais si ils sont sereins si ils sont disposés à participer : fin ouais moi- <u>moi je peux presque</u>
M	259	<u>Ah ouais tu le sens /</u>
S	260	Ah ouais ouais je peux presque parier j'me dis voilà + ils vont participer ou ils vont pas participer ça va aller entre eux <u>hein ça va aller</u>
M	261	<u>Mhmm</u> (<i>la porte de la salle s'ouvre et quelqu'un entre</i>) [...]

Annexe 6

Transcription de l'entretien semi-dirigé – partie 2

S	262	[...]Donc du coup oui tu tu- enfin moi je le sens quand ils rentrent en classe tu : j'me dis ils sont :: ils sont :: dans un bon jour ou dans un mauvais jour (<i>en riant</i>) <u>tu le sens</u>
M	263	<u>(xx)</u> + ok
S	264	Quand tu vois leurs têtes tu vois déjà comment ils rentrent euhm:
M	265	<u>Ouais tu le sens q-</u>
S	266	S'ils disent bonjour ou pas* c'est important quand même l'air de rien tu sais
M	267	Tu sens oui <u>tu vois comment ils sont disposés</u>
S	268	<u>Ouais tu sens le truc ouais</u> et puis après comment ils s'installent tu sais parce que des fois je sais pas machine est copine avec machin et puis du coup après ils se mettent pas à côté donc là tu te dis (<i>rires</i>) et en fait ouais faut observ- tu sais quand tu les observes quand même t'apprends tu vois des trucs tu devines des trucs quoi
M	269	Ouais ouais d'accord + c'est vrai que nous on nous apprend pas trop euh :
S	270	Ah ouais /
M	271	À faire des trucs c- bah pas : ils nous disent qu'il faut s'adapter à eux mais ils nous disent pas
S	272	<u>Ouais</u>
M	273	<u>Qu'on s'en rendra compte par l'observation :</u>
S	274	BAH après ouais c'était peut être l'ancienneté (<i>d'un ton amusé</i>) qui fait que mais : nan nan faut : + quand tu les regardes tu te dis ouais : quand t'observes tu dis ah ouais et puis moi des fois donc après moi ils attendent pour s'asseoir hein d'accord + euh : ça c'est la règle ils savent hein tant que je leur dis pas asseyez-vous ils s'assoient pas + et euh : et une fois assis ouais et puis même avant qu'ils s'assoient tant que ça brasse moi ils ont pas le droit d'asseoir je leur donne pas le feu vert pour s'asseoir <u>quoi</u>
M	275	<u>Mhmh</u>
S	276	Et si ça discute tu sais des fois ils brassent leurs sacs ils bon voilà + ils ont pas le droit entre guillemets et après une fois que j'estime qu'ils sont à peu près tous calmes je leur dit bon asseyez-vous dans le calme évidemment quoi + mais il faut euh ouais faut comment dire tu : + ouais ça se voit quand ils sont : entre guillemets pas décidé ou pas
M	277	<u>Mh ::</u>
S	278	<u>Mais c'est pas le mot mais ouais tu vois</u>
M	279	Mais déjà tu sens <u>quand ils sont pas bien : voilà</u>
S	280	<u>Ouais ouais ouais ouais fin</u> à mon avis hein après euh : évidemment celui qui s'en fout le prof tu sais euh les gamins ils vont rentrer ils vont s'asseoir n'importe comment ils vont faire du bruit : puis ouais ils va crier leur dire dessus bon bah voilà après c'est une autre façon de faire <u>hein</u>
M	281	<u>Oui</u>
S	282	Je sais pas si c'est la meilleure des façons j'en sais rien mais voilà
M	283	(<i>rires</i>) d'accord
S	284	C'est chacun son sa façon quoi
M	285	Ouais + ok ++ mh alors du coup parce que j'ai noté des petites questions + euhm : ++ donc par e- bah voilà par rapport tu me parlais des autres enseignants par rapport à cette question de la relation + à ton avis qu'en pensent les autres enseignants autour de toi + c'est partagé / est-ce que y'en a qui : parce que moi j'ai toujours entendu par exemple des profs dirent euh : j'suis pas là pour vous aimez <u>euh</u>

S	286	<u>Mh</u>
M	287	Mettre des gros tu sais des gros stops on va <u>dire</u> :
S	288	<u>Ouais</u> alors est ce que c'est une façon pour eux à eux hein : leur façon de se protéger ça j'en sais rien + pas avoir d'emmerdes sûrement + euh : (<i>rires</i>) euh : il faut surtout pas être euh (<i>rires</i>) démago parce qu'ils nous traitent voilà ils doivent se dire que ouais que : en lycée pro je pense ya aussi le truc que : ouais on est trop on leur apprend rien machin + sauf que l'air de rien quand même avec un bac pro les gamins ils peuvent bosser euh : manuellement <u>parlant quoi</u>
M	289	<u>Mh mh</u>
S	290	Et tu vois hier l'AVS ouais la réflexion alors moi ça m'a fait sourire mais euh + je voyais bien où elle voulait en venir enfin j'ai pas épilogué mais elle me dit donc à la fin des deux heures là avec ce gamin autiste qu'elle a et qu'elle suit + je dis au gamin du coup voilà t'as eu deux heures fin : du coup quand elle est arrivée on a discuté dix minutes comme c'était le retour de vacances effectivement on avait eu l'info + et : je lui dis comment tu vois les choses tout ça alors c'est plus son AVS qui parlait après elle a dit non je te laisse parler donc il dit bah ouais ouais ça va et tout puis elle m'a donné son avis elle me dit mais : moi je pensais que ça allait être le boxon entre guillemets enfin le le du bruit et tout mais en fait non + parce qu'elle m'a dit que le gamin était très sensible au bruit : et très sensible à la lumière du coup j'ai dit bah alors moi je l'avais prévenu devant la salle voilà je lui ai dit du bruit y'en aura un petit peu parce qu'ils sont quand même vingt-sept fin c'est normal hein voilà + mais elle m'a dit non non mais en fait y'a pas de bruit non mais par rapport à qu'il a en première S mais y'a pas de bruit + elle me dit et puis : et je pense que les collègues eux ils se disent euh : ils veulent pas d'emmerdes donc ils font leur truc point barre ça s'arrête là
M	291	Mh + pas de liens donc en gros
S	292	Mh /
M	293	Pas de liens quoi
S	294	Pas de liens non non non non parce que quand euh : ouais je sais pas quand euh : ils sont là juste pour faire leurs heures de cours : c'est même pas comment dire euh faire passer leurs savoirs c'est juste + lire leurs savoirs parce qu'en fait je pense que y'en a voilà ils doivent lire leurs cours + euh et puis c'est tout <u>ça s'arrête là pour eux</u>
M	295	<u>Ouais</u> + d'accord
S	296	Et c'est pas : enfin après chacun ouais chacun sa façon + mais je pense que il faut bien se dire ouais c'est des êtres humains quoi c'est pas des gens qu'on a en enfin m- même pas des gens c'est pas des d-d-des pions qu'on a face de nous puis : voilà on fait notre truc on ferme notre cahier puis on s'en va quoi
M	297	Ouais + ouais ouais
S	298	Ouais c'est VACHEMENT important quand même la relation euh : et puis puis : ils sont : tu sais à l'adolescence euh : c'est là où ils : comment dire ils deviennent de futurs citoyens aussi quoi donc euh : voilà tu sais après moi quand t'as des gamins qu'ont vingt-cinq trente ans euh j'en ai vu je sais plus encore l'autre jour il me dit ah oui vous vous rappelez pas je vous avais je lui ai dit oui effectivement je me souvenais pas de son prénom mais bon il m'en a pas voulu mais c'est quand même vachement enrichissant tu te dis voilà tu te dis au moins : puis ils disent ah oui avec vous c'était bien on apprenait des 'fin mais mais on apprenait pas que de l'anglais ou que du français tu vois c'est :
M	299	C'est autre chose
S	300	Et y'en a ouais les autres y'a d'autres profs* + alors après ils : ils comment dire ils sont pas bien ils le vivent mal ces gens là parce que bah : tu peux pas imposer tout le temps on peut pas imposer <u>tout le temps des choses</u>
M	301	<u>Ouais ouais</u> + <u>bah oui</u>
S	302	<u>Parce que</u> y'a un moment c'est pas que ça se retourne contre toi mais tu : voilà tu vas pas : tu vas pas être serein quoi voilà
M	303	Mh d'accord donc tu penses que c'est aussi en lien avec la m- enfin peut être pas la motivation

		<u>mais l'investissement de l'enseignant /</u>
S	304	<u>Ah ouais ouais ouais</u> ouais ouais ouais puis la motivation aussi
M	305	Mh /
S	306	Bah t'as des collègues alors déjà juste euh : le matin tu sais quand t'es en salle des profs + ça sonne à sept heures cinquante-cinq + alors y'a les hyper stressés parce que ils faut qu'ils partent à- qu'ils partent enfin ils arrivent bientôt à sept heures trente au lycée ils ont peur que le : par exemple ceux qui travaillent sur vidéo que le vidéoprojecteur ne marche pas <u>ok /</u>
M	307	<u>Mhmh</u>
S	308	Oh ils sont pas nombreux ceux-là + et puis (<i>rires</i>) alors t'as ceux comme moi des fois moi je pars avant alors pas tout le temps parce que des fois y'a cours avant dans la salle voilà + puis y'a ceux que : euh : eh bah tu sais t'es dans ta salle en : en 5412 par exemple 542 et puis bah t'as ceux cinq minutes après dix minutes après y'a encore des classes dans le couloir qui font le boxon parce que le prof est pas arrivé parce qu'il veut pas venir parce qu'il en a rien à foutre <u>quoi</u>
M	309	<u>Ouais</u>
S	310	Et ça aussi ça compte l'air de rien
M	311	Ouais
S	312	Parce que des fois moi les troisièmes fin le lundi j'fais : huit-dix dans une salle puis après je vais dans leur salle donc en général ils f- fin ils attendent dans le couloir devant la salle + ils disent AH c'est bien vous êtes déjà là m'dame* parce qu'avant les profs ils arrivaient tout le temps en retard ils enfin tu vois :
M	313	Ouais ils doivent <u>le sentir ouais</u>
S	314	Et l'air de rien bah ouais ils le disent donc euh + je dis oui bah je lui là après je suis pas tout le temps là non plus mais oui enfin tu sais des fois t'as des trucs à faire <u>bon voilà</u>
M	315	<u>Mhmh</u>
S	316	Clac clac clac (<i>onomatopées</i>) mais voilà du coup ça aussi c'est important quoi ils doivent se dire ouais elle est là pour nous donc voilà tu vois c'est : ça compte quoi <u>quand même</u>
M	317	<u>Ouais ouais</u>
S	318	Et ouais l'air de rien
M	319	Bah oui c'est sûr
S	320	Ça compte ça
M	321	Ça compte v- bah oui ça compte même beaucoup je pense
S	322	Ouais :: donc c'est vrai que les profs ouais puis je pense qu'ils doivent se dire qu'on : qu'on est trop gentils avec nos élèves à mon avis quoi
M	323	Ceux qui euh : <u>ne s'investissent pas /</u>
S	324	<u>Ouais ouais ouais</u> bien sûr
M	325	Oui b- ouais
S	326	Ouais + <u>ouais</u>
M	327	<u>À l'inverse</u> du coup oui plutôt
S	328	Parce qu'ils disent ah nan nan j'en ai rien à foutre ils comprennent ils comprennent ils comprennent pas ils comprennent pas mais non : c'est pas le but du truc quoi fin après : + ouais + moi j'suis voilà moi mes deux classes de seconde là en français je vais un peu moins vite que certaines années mais je me dis au moins ce qu'on a vu : ils ont compris voilà
M	329	Ouais + pas le programme et p-
S	340	<u>Ouais</u> : c'est ça enfin + y'a des trucs plus importants hein + fin à mon avis la relation humaine est plus importante que : que les savoirs que tu leur balances dans la tête quoi parce que :

M	341	Mh + parce que sans la relation les savoirs peut être qu'ils
S	342	Eh ouais eh ouais
M	343	Mh ok + bon de toute façon moi c'était sur que j'étais plus partie euh j'étais plus dans ces eaux là hein
S	344	Ouais je pense
M	345	Par exemple mon proche me parlait d'enseignant qui avait besoin de bouc émissaire + tu vois /
S	346	Ah ouais aussi bah oui pour euh : pour trouver l'excuse entre guillemets de son cours mal fait au prof bah bien sûr
M	347	Mh
S	348	Ils doivent se dire voilà (<i>elle claque des doigts</i>) lui il fout le boxon donc du coup c'est pour ça que vous comprenez pas : mais c'est pas moi qui ne sais pas gérer la classe mais bien sûr oui ouais je pense que (<i>ton amusé</i>) oui oui c'est la la même idée quoi en fait bah oui y'en a aussi des comme ça qui : voilà c'est pas : ils se remettent pas en cause quoi c'est ce qu'on disait tout à l'heure y'a ceux qui se remettent en cause ceux qui se remettent pas en cause
M	349	D'accord
S	350	Donc faut bien trouver une excuse à :: au fait que t'arrives pas à faire passer tes connaissances et c'est pas toi l'excuse ça va être un : un gamin qui brasse ou qui je sais pas voilà
M	351	Ouais ouais alors qu'à la limite qu'il brasse bon bah il brasse quoi + <u>ok + bon c'est pas mal</u>
S	352	<u>Alors après ouais</u> faut qu'il se pose la question de savoir pourquoi le gamin brasse + et ça ça rejoint la relation prof élève voilà euh : tu t'y intéresses ou tu t'y intéresses pas
M	353	Eh ouais
S	354	Eh ouais c'est : c'est tout lié de toute façon hein c'est tout lié
M	355	Oui c'est parce que si tu di- enfin oui si tu veux savoir <u>pourquoi il brasse c'est dans la vie personnelle</u>
S	356	<u>Eh bien sûr eh bah voilà</u> donc du coup voilà le petit truc au début de l'heure vous allez tous bien / moi je leur demande souvent je leur dis ça va alors hier je leur ai dit ça va / tout le monde a passé de bonnes vacances / j'dis ne me dites pas qu'elles étaient trop courtes vous me dites ça à chaque fois donc après ils rigolent ils sont là ils disent et vous m'dame j'ai dit oui moyen AH mince* tu sais les 2SSP comme elles savent que j'avais été un peu fatiguée avant + elles m'ont dit ça va mieux votre santé / j'ai dit ouais moyen donc voilà elles étaient là ah mince et tout donc après t'as le silence donc j'ai dit non mais c'est bon ça va aller les filles hein vous inquiétez pas <u>voilà mais si tu veux</u>
M	357	<u>Oui parce qu'en plus</u> c'est dans les deux sens
S	358	Voilà mais ça compte quand même quoi parce que bon : voilà
M	359	Ouais ouais + et du coup tu parlais de tu les fais rigoler tu m'as dit que tu aimais bien les faire rigoler <u>que c-</u>
S	360	<u>Bah oui</u> oui tu vois ce matin je sais plus ce qui y'a eu ce matin + euh : + parce que y'a un blagueur en 2SEN du coup je l'appelle le blagueur qu'est ce qu'il nous a sorti il nous sort tellement de conneries que : + qu'est ce qu'il a sorti d'ailleurs ça a fait rire l'AVS tu sais les deux AVS sont au premier rang donc si tu veux moi en fait je les vois mais eux ne voient pas que les deux AVS rigolent tu sais enfin (<i>ton amusé</i>) et qu'est ce qu'il nous a sorti : Jean ce matin / enfin il nous sort souvent des blagues et c'est vrai que c'est important quoi parce que c'est + l'ambiance était détendue quoi et vraiment enfin c'est important
M	361	Mhmmh + <u>d'accord</u>
S	362	<u>Et :</u> je sais plus ce qu'il nous a sorti il m'en sort tellement le Jean + ça m'échappe <u>je les note pas toutes</u>
M	363	<u>C'est parce que t'en as</u> beauc- tu les notes sinon /

S	364	Ouais ouais je devrais faire un livre d'or à l'âge que j'ai parce que je me dis voilà :
M	365	Ouais
S	366	Qu'est ce qu'il nous a sorti comme connerie Jean : + c'était en lien avec le cours hein mais je sais plus et euh : je sais plus l'AVS est partie à rire j'ai regardé l'AVS puis elle me fait (<i>mouvement de la tête pour se moquer gentiment</i>) puis moi j'essaie quand même de garder mon sérieux parce que j'ai tous les autres en face quoi + j'suis plus ce qu'il mais enfin : tu vois quoi comme le coup de tu sais quand l'inspecteur était venu : en FLE : Ilya il avait lit il avait lu euh pourquoi les chiffres baissent il avait dit pourquoi les chiffres baissent + et j'ai dit Ilya y'a deux S et du coup on est partis à rire et même F. le pr- celui l'inspecteur il est parti à rire parce que voilà c'est des trucs euh puis il a dit excusez moi madame je lui ai dit oui tu peux t'excuser pour tout le monde d'ailleurs parce voilà bon après c'est pas très grave mais je te rappelle au niveau phonétique deux S c'est le son [s] et pas [z] du coup voilà c'est c'est :
M	367	Oui oui
S	368	Mais voilà des trucs comme ça qui font que effectivement : parce que si tu ne réagis pas après j'aurais pu dire à Ilya ce jour-là parce que c'était quand même sérieux + entre guillemets + plus sérieux que d'habitude peut-être même si moi je l'ai pas pris voilà + j'aurais pu lui dire non non c'est pas bais- euh baissent c'est baissent* (<i>elle imite un ton agressif</i>) enfin tu vois ou je lui aurais dit BAISSENT enfin j'aurais pu le faire comme ça
M	369	Ouais ouais
S	370	Bah non parce que voilà du coup on : on l'a pris à la rigolade entre guillemets et même les autres alors même les autres gamins étaient un peu gênés ils ont dû se dire ah merde y'a le prof qui nous observe et : faut pas puis du coup après quand ils ont vu que je rigolais ils ont rigolé parce qu'ils se sont dit voilà + et ça c'est important aussi parce qu'ils doivent se dire voilà + faut réagir un peu aussi à des rires ou à des trucs comme ça : tu t- tu prévois pas évidemment parce que moi j'- j'avais dit bah Ilya prends la lecture j'avais pas qu'Ilya euh : j'avais pas dit à Ilya tu prononceras baissent au lieu de baissent + fin voilà tu vois
M	371	<u>Ouais ouais ouais</u>
S	372	<u>C'est pas des trucs</u> que voilà + donc c'est important aussi pour eux parce que bin : ils voient aussi que on est comme eux qu'on rigole de temps en temps <u>voilà en restant sérieux aussi</u>
M	373	<u>Eh oui oui oui</u> c'est ça c'est que tu-
S	374	Après par contre y'a des profs non qui je pense qui ne font jamais qui rigolent jamais qu'ont pas d'humour : faut pas en avoir parce que voilà mais à un moment euh :
M	375	Parce que : tu penses pourquoi / qu'ils ont peur : qu'il-
S	376	Ils ont peur oui c'est une façon de se dire bon voilà on garde nos distances on garde aussi n- je garde mes distances avec les élèves + et puis ils ont peur que ça parte en vrille aussi quoi + parce que moi à un moment tu vois Ilya le truc on a rigolé après il a dit excusez moi j'ai dit bon allez c'est bon Ilya reprends ta : lecture puis voilà <u>on a repris</u>
M	377	<u>Tu fermes la :</u>
S	378	Voilà des fois je leur dit bon allez c'est bon on a rigolé mais maintenant on reprend le truc voilà il faut euh : enfin sinon si tu as pas d'humour euh : s-
M	379	Oui + oui oui peut-être que justement ils ont peur de pas pouvoir refermer le :
S	380	Ouais mais après c'est justement là au prof à faire entre guillemets preuve d'autorité + et c'est le prof qui reprend son autorité nat- enfin naturelle en disant voilà + on reprend voilà on en est resté là point barre
M	381	Mhmm
S	382	Parce que sinon ouais si tu laisses partir le truc après ouais : ouais qui baissent avec qui enfin après évidemment ça part en vrille hein ça +
M	383	Oui mais au moins ils ont rigolé un peu :
S	384	C'est ça voilà

M	385	D'accord + <u>ouais ouais</u>
S	386	Et des fois ils disent non mais madame vous savez bien on rigole un peu de temps en temps donc je dis oui oui des fois on rigole voilà + après ils savent quand on peut déconner un peu quand ils peuvent déconner + et puis quand je déconne avec eux du coup ou même des fois moi tu sais des fois ils te sortent tellement des conneries tu sais je dis nan nan c'est pas vraiment comme ça (<i>ton amusé</i>) enfin tu vois : mais ils savent très bien donc ils voient bien aussi que : + après je pense que y'a des profs ils le font pas du tout ça
M	387	Non
S	388	Voilà et : je pense ouais peur que ça parte en vrille : peur de pas parce que voilà c'est EUX et puis y'a la barrière et y'a les élèves et c'est enfin + c'est pas comme ça que ça se construit une relation parce que sinon (<i>elle souffle</i>)
M	389	Oui + parce que du coup le rire c'est partagé quelque chose
S	390	Bah oui oui + et puis ils doivent se dire bah voilà elle déconne aussi quoi c'est : comme des fois quand ils me disent des fois je les croise au supermarché donc tu sais ils sont avec leurs parents et tout alors ils disent bonjour bonjour + puis après le lundi ils arrivent ah ouais* euh ils discutent entre eux ah ouais j'ai vu la prof elle était au magasin* bah je pense qu'elle était avec son mari* + EH OUAIS les profs font des courses les profs mangent les profs sont mariés ou pas : etc etc alors ils sont là ils disent ah oui excusez-moi je dis non non t'as pas à t'excuser mais voilà on a une vie comme vous comme vos parents parce que des fois eux je pense qu'ils nous mettent dans des cases + on est profs au lycée et puis voilà* donc on est pas je dis non c'est pas une prison on sort du lycée on va faire nos courses + et si tu veux ça contribue aussi au truc parce qu'ils se disent ah ouais : ils tu sais des fois tu les croises même des fois ça m'arrive d'en croiser à Ville je leur dis oui les profs se promènent aussi + pareil ils savent que je voyage en train normalement et donc y'en a une fois euh il m'avait fait rire (<i>ton amusé</i>) parce qu'il me dit mais madame parce que y'avait grève des trains + bah madame du coup vous serez pas là* j'ai dit bah si pourquoi / bah oui mais y'a grève des trains* j'ai dit oui et alors / et moi j'avais pas percuté où il voulait en venir il me dit oui mais du coup vous voyagez en train vous avez pas de permis vous avez pas de voiture : ah j'ai dit BAH non le permis tu sais j'avais trois grammes l'autre fois j'étais complètement bourrée du coup euh : + tu sais ils te regardent ils te font ça (<i>mimique très surprise</i>) j'avais fait avec des garçons comme ça + puis j'ai dit MAIS NON je déconne :* alors ils sont là AH bon non ceci dit je leur ai dit quand je bois je conduis pas hein c'est tout mais du coup j'ai le permis j'ai une voiture du coup la grève des trains ne m'impactera pas + et si tu veux voilà tu : c'est comme ça que ça se construit donc tu sais ils doivent se dire elle déconne un peu : et : ils aiment bien aussi ça enfin ils ont besoin un peu de ça parce que sinon ils : enfin c'est des gamins hein* il faut : voilà
M	391	Mh
S	392	Voilà
M	393	Ouais
S	394	Et ça ils : donc l'autre fois je leur ai dit non j'déconne j'ai le permis j'ai une voiture tout ça +
M	395	Du coup + est-ce que tu penses que comme tu leur parles aussi de toi-
S	396	Ouais ça ils aiment bien un peu alors après moi je reste light hein* voilà
M	397	Oui bien sûr <u>ç-</u>
S	398	<u>Moi</u> ils savent pas que j'ai un fils qui est qui a fini ses études qui travaille ils savent pas ce que fait mon mari comme métier : euh : ils savent pas non non ils savent <u>euh</u>
M	399	<u>Oui pas de détails non plus mais ouais</u>
S	400	<u>Ah non non non + non non</u>
M	401	Ok
S	402	Alors si des fois les filles aiment bien poser la question ouais vous avez des enfants m'dame / alors soit je leur dit joker + quand j'ai pas envie de leur en parler (<i>ton amusé</i>) soit je leur dis oui j'ai un fils point barre et puis ça s'arrête là ils savent très bien que ça s'arrête là quand je dis point barre + ils demandent rien de plus voilà

M	403	OK
S	404	Parce que des fois ils disent oui garçon fille alors tu dis un fils comme ça voilà ils posent pas d'autres questions et : + ils respectent quand même le truc tu sais ils savent euh : mais pareil ça se construit quoi
M	405	Oui
S	406	Évidemment si tu dis enfin tu commences et tu dis ouais je vais vous parler de mon fils et tu voilà : <i>(elle souffle)</i> oui ils aimeraient peut-être mais si tu veux moi euh : non f- faut garder une certaine distance <u>quoi</u>
M	407	<u>Quand même</u>
S	408	<u>Voilà ouais</u>
M	409	<u>Ouais ouais ouais d'accord</u>
S	410	Sans rentrer dans les détails
M	411	Oui mais c'est intéressant
S	412	Mh
M	413	Euh :: ++ est-ce que toi par exemple dans ton expérience personnelle t'as vécu une relation avec des enseignants qui t- avec un enseignant ou avec des enseignants qui t'ont marquée par exemple que tu t'en souviens encore aujourd'hui : ou + ou ça t'as pas plus euh : marquée que ça ces questions pendant tes études + si aujourd'hui ça t'intéresse autant est-ce que c'est <u>à cause de : ton expérience de prof ou :</u>
S	414	<u>Oui certains ah non non non</u> + euh : bah le prof d'allemand là dont je parlais dans mon : ouais qui fais- il était un peu azimuté hein mais il était : i-i-il : en fait on avait l'impression que c'était un branlot mais pas du tout quoi au final mais nous on se disait putain mais on fait pas du tout comme les autres font puis tu sais t'es toujours là ouais qu'est ce que tu fais toi en allemand / on se disait putain mais nous on est on est à côté quoi + puis en fait non pas du tout + après euh : + ouais un prof aussi euh :: je me souviens il s'appelait F. c'était le prof d'histoire-géo à V. + et pareil c'était à V. où y'avait quand même des profs un peu : pas olé olé mais différents
M	415	Mh
S	416	Dans le sens où lui il avait énormément de savoirs + et même moi si j'étais pas : bah j'aimais l'histoire-géo mais sans plus + c'est des profs qui te font aimer les matières + parce que ils savent faire passer leurs connaissances quoi + et puis lui euh : comment dire c'était un rugbyman donc il nous parlait un peu de sa vie perso mais sans rentrer dans les détails non plus + mais pareil il faisait des allusions à sa vie personnelle + il disait alors il disait vous avez passé un bon weekend les jeunes <i>(imite une voix autoritaire)</i> il nous secouait un peu hein + nous on était là ouais moi il savait que je faisais du basket du coup donc voilà + il disait alors les sportifs* qu'est ce que vous avez fait* vous avez gagné vous avez perdu et si tu veux il s'intéressait à nous + et lui il disait alors parce qu'il entraînait c'était un rugbyman lui + il avait des fonctions au sein de : je crois du truc de Savoie Rugby + et il disait oui alors bon moi mon équipe que je coache ils ont perdu* encore fois ils ont encore perdu* et après il nous demandait y'avait des basketteurs y'avait des handballeuses enfin voilà + et c'est vrai que : bah c'est important parce que + on prenait cinq minutes le lundi parce qu'on le voyait le lundi matin + puis après on bossait + et ça c'est important aussi bah alors p'tet que j- je recopie ce modèle là j'en sais rien mais c'est vrai que des fois <u>tu vois</u>
M	417	<u>Oui oui</u>
S	418	Et moi pareil des fois les basketteurs j'aime bien tu sais quand j'ai des basketteurs en classe eh bah je leur demand- l'autre fois y'a une troisième elle avait son sweat de : elle joue au : elle joue à Ville je crois je lui dit ah t'as un joli sweat elle se retourne elle me montre son truc elle me dit ah oui c'est vrai m'dame + parce que des fois quand euh : tu sais ils ont des expériences personnelles à écrire en cours de français + on peut parler de ça et : elle me dit ah oui c'est vrai euh : vous m'aviez dit que vous : ou des fois je leur dit comme ça je leur ai fait comme ça en classe <i>(elle fait un T avec ses mains)</i> aux troisièmes je leur ai dit non c'est bon maintenant AH temps mort* vous avez fait du basket m'dame j'ai dit oui pourquoi sans m- tu sais <u>j'avais même pas voilà</u>
M	419	<u>Juste le geste ouais</u>

S	420	Et si tu veux + après ça crée des liens dans le sens où voilà la minette elle s'est retournée elle m'a dit oui elle me dit oui et mon entraîneur c'est machin alors je lui ai dit je connais pas tout le monde enfin je lui ai pas dit mais tu vois après ils te voilà + et ça compte ça
M	421	Quelque chose de commun
S	422	Ouais c'est ça + et tu vois le prof d'histoire-géo voilà avec euh : le rugby lui c'était le rugby donc il nous demandait on faisait le point voilà on avait gagné on avait perdu voilà machin + euh : alors il nous demandait voilà vous vous êtes fait engueulés ou pas : et puis euh :: je sais pas je dirais euh :: ++ on :: + ouais si peut-être la prof d'anglais là de Ville alors y'avais deux y'avait N. ou comment l'autre là V. plutôt N. ouais parce que euh : pareil une femme assez dynamique alors elle nous parlait pas trop de sa vie mais ouais une femme assez dynamique dans le sens où les cours ça pétait un peu c'était assez : assez dynamique quoi
M	423	Ouais
S	424	Avec V. on s- enfin moi je me faisais un peu chier quoi c'était un peu : voilà + puis y'avait le bordel en classe +
M	425	Ouais
S	426	Ouais : + après j'ai eu son fils en cours moi figures-toi (<i>ton amusé</i>) mais je me souviens y'avait un peu le bordel en classe + et c'était (<i>elle souffle</i>) c'était <u>tu disais</u>
M	427	<u>Fatigant</u>
S	428	Ouais c'est ça + même toi en tant qu'apprenant c'était fatigant + mais : comment ouais euh : N. parce qu'elle était elle avait du pep's quoi et : on é- on pouvait pas s'endormir t'étais obligé parce que tu sais elle était tout le temps là boum boum boum untel untel untel enfin on était toujours en train de + y'avait beaucoup d'interactions : + et euh : c'était bien ça <u>voilà</u>
M	429	<u>D'accord</u> ouais
S	430	V. non enfin moi je me faisais chier enfin on se faisait tous chier je pense + parce que elle faisait son truc elle mettait la bande alors listen number one (anglais) elle arrêtait elle écrivait au tableau number two (anglais)
M	431	<u>Ouais</u> + comme quoi tu t'en souviens :
S	432	<u>Ouais ouais</u>
M	433	<u>Parce que</u> tu t'es aussi beaucoup ennuyée
S	434	Ouais c'est ça + et l'autre y'avait deux profs d'anglais hein l'autre N. dynamique quoi vraiment et moi je me souviens Thibault l'avait eu mais pas en cours d'anglais c'était quoi accompagnement personnalisé ou je sais plus + et j'avais été j'avais été à la ré- enfin j'avais été aux rencontres juste pour lui d- la remercier quoi + je lui ai dis vous m'avez fait aimer l'anglais* + et c'était sa dernière année je me souviens hein Thibault était au collège donc elle a pris sa retraite y'a : quelques années + je lui ai dit vous m'avez fait aimer l'anglais quoi + et elle me dit oh bah non non quand même mais si si je lui dit je vous assure* et à un moment ouais si j'ai eu le déclic quand même pour l'anglais à ce moment-là quoi +
M	435	<u>Ah ouais</u>
S	436	<u>Parce que je</u> me disais c'est bien quoi vous ça enfin c'est assez voilà ça : y'avait du pep's quoi <u>parce que quand tu t'ennuies euh :</u>
M	437	<u>Et c'est ça qui t'a fait aimer /</u>
S	438	Voilà c'est ça parce que quand tu t'ennuies euh : non t'as pas envie de : voilà
M	439	Ouais + d'accord
S	440	Et tu sais quand on en discute avec d'autres profs je pense que : les souvenirs qu'on a de certains profs + euh : au niveau relationnel au niveau des interactions de ce qui se passait en classe ça influe notre façon de : nos choix déjà d'enseignement + et puis nos : bon après hormis nos compétences hein et puis comment dire nos : + ouais notre façon de faire <u>à mon avis quoi</u>
M	441	<u>Ouais vos styles</u>

S	442	Ouais à mon avis
M	443	Mhmmh
S	444	Ouais
M	445	En en copie ou à l'inverse <u>en</u> :
S	446	<u>Ouais</u> c'est ça c'est ça c'est ça <u>voilà</u>
M	447	<u>D'accord</u> ouais c'est intéressant
S	448	Après y'en a enfin je pense que ceux qui : qui qu'ont pas beaucoup de pep's c'est ceux qui s'emmerdent et qui à cinquante ans ou cinquante-cinq ans te disent putain mais vivement la retraite quoi +
M	449	Ouais
S	450	R. tu l'as pas eu R. /
M	451	Non :
S	452	R. il se dit tous les matins oh putain mais vivement la retraite quoi
M	453	Ouais c'est sûr que lui s'il est pas motivé en cours ça va <u>pas</u> :
S	454	<u>Bah</u> ma collègue T. pareil hein on est conscrite elle est lettre-anglais bah elle me dit oh putain non ah non moi vivement que je sois en retraite hein + je lui dis donc tu penses déjà à la retraite / (<i>ton amusé</i>) bah t'es à deux ans de la retraite que t'y penses je comprends hein + mais putain elle en a au moins pour dix ans enfin moi je compre- enfin : je lui dis dis donc y'en a encore pour un petit moment alors commences pas à dire ça sinon mais voilà moi ça me fait chier quoi
M	455	Ouais ouais
S	456	Elle s'emmerde puis euh : c'est elle d'ailleurs qui disait ouais euh : ah bah tes élèves ils sont installés devant tes élèves ils ont l'air sympa bah elle me dit comment tu fais en fait + ouais enfin c'est un tout quoi tu vois
M	457	Mh mh <u>c'est un tout</u>
S	458	<u>Tu peux pas</u> à la personne c'est comme ça comme ça comme ça et elle comprend pas
M	459	<u>Parce que elle ouais</u>
S	460	<u>Et c'est elle</u> qui se fait chier avec ses classes en terminal qui me dit ils m'emmerdent et faut prendre des sanctions alors non normalement faut pas euh : faut pas les sanctionner parce que : parce que comment dire on a pas su enfin les profs ont pas su faire avant enfin à mon avis <u>après voilà</u>
M	461	<u>Mhmmh</u> d'accord ++ bon je crois que j'ai eu à peu près tout ce que je voulais te demander
S	462	Ouais /
M	463	Si euh : est ce que tu penses qu'il faudrait sensibiliser les profs à cette question dans leur <u>formation</u>
S	464	<u>Ah mais</u> bien sûr*
M	465	Ouais /
S	466	Mais bien sûr* bien sûr parce que je suis pas persuadée que vous ayez un truc genre euh : j'sais pas enfin à l'ESPE est-ce qu'il y a un truc genre euh : mais je crois pas hein parce que j'ai une collègue qu'avait enseigné une année à l'ESPE + y'a pas le comment dire le : les petites astuces ou comment faire en classe ou comment réagir je pense <u>pas qu'il y ait</u>
M	467	<u>Mhmmh</u> y'a pas
S	468	Non y'a pas hein c'est <u>bien dommage</u>
M	469	<u>En cours</u> enfin moi je suis pas dans le même euh :
S	470	Ouais /
M	471	Je suis pas à l'ESPE hein
S	472	Ouais ouais + et tu vois moi ma collègue elle qui est lettres-histoire enfin qui était là et qui est par-

		tie qui est à Ville maintenant + elle avait fait une année je crois à l'ESPE puis après elle a abandonné le truc parce que justement + elle suivant donc les PLP lettres-histoire ceux qui : qui avait réussi le concours puis après qui sont à cheval entre M1 M2 tu sais ils font le M2 en même temps que <u>les six heures de</u> :
M	473	<u>Le stage ou quoi</u>
S	474	Ou les neuf heures de cours ou six heures je sais plus + et en fait euh : ++ elle s'était un peu pris le bec avec les formateurs de l'ESPE depuis longtemps mais qui n'ont pas beaucoup enseigné + et bah parce que : elle elle avait dit enfin la dernière séance je crois avec ses étudiants + c'était un truc du genre ils avaient fait leur mémoire ils avaient tout fini ils étaient pas nombreux donc elle m'a dit j'avais eu du temps donc voilà la dernière séance on avait du temps + elle leur avait dit un peu bah voilà comment euh : parce que eux ils étaient demandeurs ils lui avaient dit voilà comment : tu fais je pense qu'ils la tutoyaient hein en classe je sais pas imagines c'était des enfin elle leur avait demandé de réfléchir à des situations + donc je sais pas l'élève arrive il a pas son cahier + l'élève arrive en retard euh : l'élève insulte un autre pendant le cours enfin tu vois ils avaient imaginé plein de trucs quoi + et du coup elle les avait elle leur avait donné aussi bah : elle leur avait parlé de sa propre expérience + elle s'était fait allumer par euh : des autres profs de l'ESPE quoi + surtout faut pas faire ça + et en fait l'année d'après ils ont pas renouvelé son contrat
M	475	<u>Ah ouais</u>
S	476	<u>Enfin</u> elle elle était prof elle est en dehors mais elle ça : ça lui plaisait dans le sens où voilà c'est comme moi le FLE c'était un plus ça lui apportait des trucs + et bah ils l'ont pas reprise quoi + parce que ça dérange je pense
M	477	<u>Mh</u>
S	478	<u>Enfin</u> ça dérange ceux qui : qui veulent pas voir le truc en face pas des- pas les problèmes mais des : ce qui se passe fin <u>la réalité</u>
M	479	<u>La réalité ouais</u>
S	480	Ils veulent pas voir la réalité je pense que ça les dérange <u>ces gens-là quoi</u>
M	481	<u>Ouais ouais</u>
S	482	Alors que : à un moment euh + faut en tenir compte parce que c'est : bah je dirais pas moitié moitié mais si si si t'as de bonnes relations un bon contact avec tes élèves + bah après ton cours il roule tout seul quoi
M	483	D'accord
S	484	Enfin c'est : c'est évident quoi
M	485	Mhmh
S	486	C'est sûr que si tu leur rentres dedans dès le début bah les gamins ils vont dire ils vont faire comme ça (<i>elle croise les bras</i>) puis ils vont te regarder+ y'en a des fois y'a de- c'est souvent au lycée général ils disent ah ouais euh : comment dire ils les appellent euh ouais bah c'est des statuts ou c'est des enfin + bah ouais mais quelle relation t'as créée avant quoi enfin
M	487	Mhmh
S	488	Tu vois c'est ce que je disais tout à l'heure tu sèmes des trucs + alors sur le coup tu dis ouais alors voilà tu resèmes un peu parce que des fois ils comprennent pas : + puis après quand t'as le retour tu te dis bah voilà + et moi tu vois mes deux classes que j'ai en français anglais + et les deux autres classes que j'ai que en anglais + je leur ai dis normalement parce qu'ils m'ont déjà demandé si : parce que avec un collègue les 2ETSEN ça se passe moyen avec T. enfin les ET surtout parce que + <u>c'est vrai qu'il faut</u> :
M	489	<u>Vous en parliez</u> pendant le cours oui je crois + <u>à un moment</u>
S	490	<u>Ouais</u>
M	491	Ça se passe pas bien /
S	492	Ouais parce que V. il est en et I. il est en SEN et puis euh : D. il est en ET aussi et voilà ils en avaient parlé ouais / + et du coup + l'autre f- enfin y'a avant les vacances déjà ils me disent oui ma-

		dame au fait euh : comment on fait pour changer de prof / + (rires) alors moi j'ai pris ça à la rigolade j'ai dit ah* vous voulez changer madame C. (elle fait référence à elle-même) alors pas de problème AH non non c'est pas vous* + et puis évidemment les ET ils me disent c'est monsieur T. hein + déjà ils disent T. bon : alors j'ai dit on dit MONSIEUR T. + et du coup je leur ai dis mais c'est à vous aussi de faire des efforts alors peut-être que enfin on : on a pas tous la même façon de travailler hein* + mais : je pense que :: comment dire + il- ça compte aussi parce que moi quand je leur ai dis je sais pas comment si je pourrais garder votre classe ou pas + ah là ils se liquéfient ils disent non non m'dame y'a pas moyen + et les ET ont dit non non mais non on fait une pétition pour vous garder : on ira voir le proviseur : et puis qu'est-ce qu'on fait d'autre + on fait une manif devant le lycée* + non non mais voilà + mais si tu veux : c'est ça aussi à un moment bah oui t'as le retour parce que ils disent euh ah non non et puis tu vois les minettes elles c'est dans euh : dans le truc ouais mais moi c'est la première fois que je comprends des trucs vous allez pas nous laisser tomber maintenant* euh elles sont plus un peu dans le : relationnel <u>entre guillemets tu vois</u>
M	493	<u>Mh mh</u> l'affectif <u>ouais</u>
S	494	<u>L'affectif</u> quoi + et tu te dis bah oui là je me dis bah oui j'ai gagné dans le sens où j'ai gagné leur confiance quoi + ils ont compris comment on travaille : ils ont compris ce que j'attends d'eux : etc. parce que + après T. c'est vrai qu'avec les ET ça se passe pas bien mais ils sont un peu particulier les ET c'est vrai que des fois ils sont compliqués bon moi des fois j'en : une ou deux fois dans l'année j'en ai mis dehors aussi hein voilà + mais c'est devenu un peu le mouvement de m- tu sais bras de force enfin : tu vois /
M	495	<u>Oui</u>
S	496	<u>Bras</u> de fer et tu te dis (bruit de langue) c'est pas :: c'est pas serein je pense
M	497	Mh
S	498	Voilà après : + après les gamins qui disent ouais bah si c'est la première fois que je comprends des trucs en français et en anglais + moi j'ai progressé avant je comprenais rien on m'expliquait rien* et t'es là tu te dis bah oui c'est ça qu'ils attendent + même si j'en fais un peu moins que ce que j'ai prévu là en français parce que : + j'aurais pas le <u>temps tout faire ce que j'm'étais dit</u>
M	499	<u>Oui + ouais</u>
S	500	Mais au moins tu te dis voilà ils ont compris déjà euh : <u>l'essentiel quoi</u>
M	501	<u>Ce que tu leur a</u> donné ouais
S	502	Voilà
M	503	Ouais c'est bien ouais
S	504	Et c'est important parce que y'a des collègues ouais je pense qu'ils souffrent qu'ils sont en souffrance ces collègues là quoi
M	505	Ah oui / oui
S	506	Et alors après du coup y'a des collègues qui disent ouais mais euh : toi tu dis que ça se passe bien et comment tu fais je dis bah : enfin mais tu peux pas expliquer comme ça (elle claque des doigts) tu sais en conseil de classe par exemple des fois quand ils te disent euh hier la collègue pareil des ASSP elle me dit comment ça se passe en français / je dis bah plutôt bien* moi enfin elles ont toutes la moyenne et c'est vrai qu'elles ont progressé moi une minette comme je lui ai dit y'en avait deux en début d'année qui rendaient feuille blanche les écritures + j'ai dit non non à un moment je les ai pris entre quatre yeux les minettes je leur ai dit vous pouvez pas continuer comme ça* + moi je vais pas continuer à vous mettre des zéros moi j'ai pas d'intérêt + franchement après faut que je vous évalue voilà + j'ai dit mais même pour vous* comment vous allez faire au BEP + l'an prochain puis après au bac + depuis elles me rendent des trucs les minettes elles ont compris tu vois mais + après comme je dis je les tire depuis le mois de septembre + elle me dit ah ouais mais moi euh elles savent pas faire des phrases* + bon donc les minettes je les vois l'après-midi je leur dit du coup comment ça se passe vous avez des trucs à rédiger tout ça / en fait pas du tout + et t'es là tu dis putain : + elles me disent mais non de toute façon c'est juste elle on a juste des mots à compléter dans des : dans des textes à trous + ouais + je me suis dit la collègue elle est un peu à la masse quoi

M	507	Ouais
S	508	Mais tu vois pour se dire elles ont des mauvaises notes et : c'est parce que elles sont je dis bah si moi en français écoutes moi : je lui dit tu sais du moment qu'il y a le nombre de lignes demandé que la syntaxe est correcte bon l'orthographe + mais c'est maximum trois points* donc on met rarement zéro sur trois on met au moins un demi-point voilà + après s'ils sont dans la cohérence c'est-à-dire dans ce qui est demandé : enfin par rapport à l'histoire et tout + ah oui mais v- elle m'a répondu ah oui mais on a pas les mêmes critères + de notation + j'ai dit bah peut-être en tout cas moi je t'explique les critères du BEP et du BAC quoi + et du coup tu sais : mais elle débute hein enfin tu sais elle est stagiaire cette année
M	509	Ah donc <u>elle était plus</u> :
S	510	<u>Et elle m'a sorti</u> ouais mais elle m'a sorti ça + moi ça m'a un peu embêtée après je me suis dit putain en ASSP c'est des définitions après même si la phrase est mal construite mais que y'a les mots de la définition les trucs importants : putain faut valoriser ça* <u>parce qu-</u>
M	511	<u>Mh parce que</u> toi c'est la valorisation qu-
S	512	<u>Eh ouais</u> eh ouais + et tu vois moi euh : enfin c'est K. et V. qui rendaient feuille blanche + tain : hier K. bon elle a eu que quatre sur dix à la compétence de lecture du coup elle s'est un peu vexée parce que ça lui a pas plu parce que tu comprends comme elle progresses + elle se dit merde je suis que à quatre sur dix quoi + mais elle a huit sur dix à la compétence d'écriture + je lui ai dit tu vois l'écriture c'est bien faut que tu progresses en compréhension de document + et après elle a fait comme ça (<i>imite quelqu'un qui croise les bras en boudant, rires</i>) les filles quoi
M	513	Ouais
S	514	Je lui dit non mais K. je te dis pas ça pour t'ennuyer* c'est juste que l'écriture par rapport souviens toi tu m'as rendu feuille blanche tu me rendais feuille blanche bah madame C. (<i>fait référence à elle-même</i>) elle est contente maintenant* + mais tu sais elle était comme ça tu sais + c'est elle qui a un peu un caractère fort + elle me regardait tu sais comme ça + puis après bon : fin de l'heure je lui dis au revoir K. eh bah elle m'a pas répondu + mais bon c'est pas très grave mais + si tu veux <u>elle se dit que</u>
M	515	<u>T'as senti que</u> :
S	516	Voilà elle se dit : + mais au moins elle est vexée dans le sens où elle se dit qu'elle peut maintenant faire mieux et donc ça l'ennuie d'avoir eu que quatre sur dix + à la compétence de lecture mais bon voilà mais + ça ça se construit tout ça quoi parce que tu sais <u>tu leur rentre dedans euh</u>
M	517	<u>Alors-</u> + bah ouais
S	518	Et du coup elles elles m'ont dit non non nous de toute façon euh y'a pas moyen y'en a une qui me dit non mais moi je me suicide vous nous reprennez pas j'ai dit non mais dis pas n'importe quoi non plus* mais voilà tu te dis voilà la relation de confiance elle est là <u>quoi</u>
M	519	<u>Ouais</u> ouais ouais + <u>c'est important</u>
S	520	<u>Parce que sinon</u> ouais si : faut pas leur rentrer dedans tout le temps puis faut les valoriser sinon enfin nous surtout en lycée pro tu sais ils : + même en lycée général je pense hein t'as plein de gamins + tu sais les gamins des fois qui changent ils sont en lycée général et bah tu vois ce gamins là V. c'est un autiste en plus donc voilà + du coup très sensible au bruit donc à la fin des deux heures j'lui ai dit là tout le monde y'était en plus les ET tu sais euh : + F. quand même 1950 nineteen fifty (anglais) ça nous pris vingt minutes hein + mais bon au moins je me dis voilà + eh bah euh : donc il est venu au tableau j'ai dit F. non (<i>ton amusé</i>) je suis pas persuadée que tu aies compris du coup je lui rajoutais une ou deux dates au tableau + mais voilà et j'ai dit bah y'avait un peu de bruit V. il me regarde il me dit non non y'avait pas de bruit + donc t'imagines le bordel qu'il peut y avoir entre guillemets dans les heures de cours <u>en première S hein</u>
M	521	<u>Mmmh</u>
S	522	Et en fait là son AVS elle me dit non en fait faut : euh les heures de cours faut avancer faut-ci faut-là etc : mais bon quel intérêt quoi quel intérêt + tu sais tu crées pas de lien avec tes élèves et bon :
M	523	Ouais ouais

S	524	Voilà + c'est important quoi parce que voilà c'est des êtres humains c'est ce que je dis quoi faut pas : ils sont jeunes bon voilà après ils ont leurs défauts leurs qualités to- tout le monde hein + mais je pense que voilà + puis tu sais après quand tu vois aussi les parents qui te disent ah bah oui euh : grâce à vous il faut ça maintenant <u>enfin voilà</u>
M	525	<u>Toi du coup tu en ressens les bénéfices</u>
S	526	C'est là tu te dis bah oui alors un petit peu tu sais tu apportes ta pierre à l'édifice de la construction de la personne <u>quoi</u>
M	527	<u>Mhmh</u>
S	528	Et c'est important
M	529	Ouais
S	530	Sans trop crier sans trop voilà si des fois + ouais quand je me fâche je me fâche quoi voilà ça ils savent + déjà quand je les appelle par leur nom de famille c'est pas bon signe + tu sais des fois quand je leur dis mademoiselle B. (<i>elle utilise mon nom</i>) maintenant ça suffit* ah là ils savent ils se disent oulah pourquoi vous nous appelez par nos noms (<i>rires</i>) tout de suite ils percutent + c'est très rare mais voilà là ils savent qu'ils ont dépassé les bornes + après ils s'excusent ils disent ouais excusez-moi ils viennent à la fin de l'heure ils disent excusez-moi euh :
M	531	<u>C'est bien qu'ils fassent ça</u>
S	532	<u>Mais je sais pas</u> : j'ai un souci à la maison : ou je sais pas bon euh ma copine ça a cassé avec ma copine bon voilà je dis OUI que madame C. (<i>fait référence à elle-même</i>) elle est pas responsable + (<i>rires</i>) alors du coup je fais exprès aussi de leur rentrer dedans à ce moment-là je dis oui mais moi j'y peux rien je suis pas responsable hein + pourquoi tu me : + ah oui du coup excusez-moi et tout voilà bon + après voilà on passe voilà je passe à autre chose mais mais c'est bien qu'ils le fassent bien sûr hein + mais si tu veux y : faut faut voilà faut ni trop laisser passer de choses ni crier tout le temps quoi
M	533	Ouais
S	534	Sinon tu peux pas + enfin voilà faut : ouais c'est c- c'est un dosage quoi + tu sais tu sèmes un peu aussi : puis après c'est un dosage de voilà
M	535	Entre la : proximité <u>euh</u>
S	536	<u>Voilà</u> après y'en a que : avec qui voilà y'a moins de : comment dire de :: d'interactions aussi dans le sens où voilà les 2HOT c'est pas une classe 'fin moi je (<i>bruit de bouche</i>) bon je les ai que en anglais hein deux heures par semaines alors voilà quand je les ai dans les deux matières du coup je les vois plus d'heures donc ça aussi pas les mêmes rapports etc + mais les : ouais les 2HOT dans le sens où ils comment euh : + ouais y'a des trucs aussi entre eux pas des clans mais tu vois tu sens aussi le truc et euh : (<i>elle souffle</i>) puis tu sais après y'a la partie des branlots : y'a ceux qui sont très sérieux : tu sais dès que tu t- tu corriges tu sais le lendemain ils disent oui combien j'ai eu je dis bah je suis pas une robote donc j'ai pas corrigé enfin voilà + tu <u>vois : ils</u>
M	537	<u>Ouais ouais</u>
S	538	Voilà + puis après ya : y'a Lola au milieu tu sais la black et Alaia qui comprennent pas tout : donc t'as plein de p'tits trucs qu'à tu sais des trucs différents <u>à gérer quoi</u>
M	539	<u>Mh ouais ouais</u> + je vois
S	540	C'est pas : + des problèmes entre guillemets hétérogènes à gérer euh : voilà et : + donc ouais c'est peut-être avec eux que j'ai le moins d'affinités pour l'instant ouais je dirais
M	541	Et au niveau des affinités par exemple est-ce que tu sens que même dans un groupe-classe + personnellement t'apprécies plus <u>certaines ouais tu le sens /</u>
S	542	<u>Oui oui ouais</u> ouais + humainement parlant parce que des fois t'as des gamins bah ceux qui se plaignent jamais par exemple
M	543	Mh

S	544	Ceux qui sont plutôt bons élèves entre guillemets mais même sans être très bons mais voilà : ou qui essayent de faire des efforts tout le temps et ceux qui sont égaux à eux-mêmes tout le temps quoi ouais ceux là je les apprécie énormément <u>ouais</u>
M	545	<u>Ouais</u> tu sens qu'il y a quand même euh
S	546	Ouais
M	547	Oui bah c'est normal + ok + c'est intéressant
S	548	Et puis ils sont beaucoup plus : + réceptifs entre guillemets à- à tout ce qui est politesse tout ce qui est enfin tu sais les attentions entre guillemets qui tu vois + ils sont : parce que tu sais une K. ouais qui a un caractère fort rentre-dedans mais si tu veux ça peut être des fois fatiguant entre guillemets tu sais parce bon : euh des fois je lui dit écoutes K. y'a pas que toi parce que des fois quand elle décide de participer les autres n'ont pas droit à la parole + je la remets en place gentiment je lui dis écoute K. y'a pas que toi elle me dit oui mais je participe* je lui dit oui c'est bien MAIS y'en a aussi treize autres autour de toi qui veulent peut-être lire qui veulent peut-être intervenir qui veulent peut-être répondre à une question qui ont peut-être des mots à demander etc (<i>ton agacé</i>) + et après elle bougonne après lalala bon bah puisque c'est comme ça je participe plus* et je dis bah écoutes fais comme tu veux voilà mais : tu vois ceux-là ils so- c'est pas forcément les plus stables entre guillemets les plus réguliers <u>donc c'est un peu voilà</u>
M	549	<u>Mhmh</u>
S	550	Tu sais ceux qui sont réguliers en général ils : ils comment dire ils sont : ouais ils comment dire ils sont gentils avec tout le monde tu sais puis je pense qu'ils sont gentils avec les papys mamys avec leurs parents ils sont – <u>à mon avis voilà</u>
M	551	<u>Ouais tu sens que :</u>
S	552	Ouais
M	553	En eux euh :
S	554	Ouais c'est ça c'est ça
M	555	D'accord
S	556	Parce que tu vois K. euh : y'avait eu un truc sur le harcèlement justement du coup enfin l'infirmière elle m'avait demandé je lui avais dit oui bah je les accompagnerai c'était en salle B. + et ils avaient fait ça sous forme de : théâtre forum donc voilà du coup l'histoire ça partait d'une histoire de de une minette tu sais les parents laissent l'appartement pour son anniversaire puis après bah dans voilà pendant la fête y'a l'alcool y'a la drogue y'a un viol y'a enfin donc du coup tout des trucs qui les qui les touchent hein etc + eh bah : K. brassait donc il a fallu qu'on la change de place bref tu te rends compte* alors que y'a des autres classes y'a des intervenants extérieurs tu sais <u>etc :</u>
M	557	<u>Ouais</u>
S	558	Et après le gars il l'a : il l'a gardée à la fin et : après elle me dit oh il m'a dit que de toute façon j'étais une mauvaise personne parce que j'arrêtais pas de brasser et tout et puis que : de toute façon j'avais une mauvaise influence sur les autres + alors je lui ai pas dit il a raison quelque part mais c'est un peu ça quoi + et tu vois elle est pas stable la minette t'es là elle est tout le temps en train de et après y'a un gamin de SEN tu sais à Ville il me dit parce qu'ils se faisaient des cadeaux entre eux alors j'dis allez c'est bon alors c'était des bonbons c'était des porte-clefs + et quand il m'a dit un très calme et quelqu'un sur qui on peut compter tu sais ces gamins-là + il me dit j'ai fait un cadeau à K. (<i>elle souffle</i>) j'ai failli bloquer quoi j'ai dit d'accord (<i>ton insistant</i>) j'ai failli lui dire c'est pas sur elle que j'aurais parié mais tu vois + et puis bah en fait elle s'en foutait complètement quoi <u>elle est pas stable la minette ça brasse un peu</u>
M	559	<u>Mhmh ouais ouais</u>
S	560	Et du coup les gamins ouais très ouais c'est enfin + je fais pas de différences hein mais si tu veux : je me dis c'est des gamins qui vont forcément bien finir tu sais bien continuer enfin qui continueront leurs études et puis qui : qui auront une belle vie entre guillemets je pense parce que c'est des gamins ouais fiables sur qui on peut compter et voilà + tandis que les minettes c'est bien mais si tu veux c'est c'est : elles sont un peu ouais des fois tu vois des : t'as des caractères des fois tu te dis euh (<i>elle souffle</i>)

M	561	Ouais t'as des caractères <u>avec lesquels t'accroches pas</u>
S	562	<u>Il faudra qu'à un moment ouais</u> faudra à un moment qu'il y ai des mises au point parce que sinon : <u>voilà</u>
M	563	<u>Ok + d'accord ok</u>
S	564	Et ça on le ressent enfin moi je le ressens aussi euh
M	565	Ouais / ouais tu sens que t'es plus à l'aise enfin c'est pas à l'aise le terme mais p-
S	566	Plus sereine
M	567	Ouais voilà
S	568	C'est ça
M	569	Avec certains
S	570	C'est de la sérénité moi je pense parce que bah voilà + tu sais puis c'est des gamins qui vont euh : qui vont changer de caractère tu sais ils sont stables quoi ils sont : réguliers dans leurs attitudes dans leurs euh : dans leurs efforts dans leurs relations av- aux autres quoi <u>voilà</u>
M	571	<u>Oui + oui c'est pas</u>
S	572	<u>Et en général</u> c'est : tu vois hier c'est pas K. que tu sais L. la CPE elle me dit ah tu m- est-ce que tu pourras m'envoye- me m'envoyer une gamine qui m- pour m'amener le billet d'appel tout de suite je dis oui pas de souci bah c'est j'ai pas demandé à K. quoi
M	573	<u>Mh</u>
S	574	<u>J'ai</u> demandé à N. qui est stable qui est voilà
M	575	Mhmh
S	576	Et du coup (<i>rires</i>) elle m'a même pas dit bah pourquoi vous me demandez ça alors que ça aurait été K. ça aurait été ah bah pourquoi faut lui amenez pour qui donc du coup
M	577	Oui <u>tu</u> :
S	578	<u>Donc</u> tu sais après tu dis attends je suis pas voilà + c'est des gamins voilà c'est à tous les niveaux quoi au niveau relation avec les autres au niveau euh : comportement au niveau effort au niveau voilà
M	579	Ok
S	580	C'est des gamins stables quoi bah : alors c'est pas le plus d'affinité je le montre pas hein*
M	581	Oui oui
S	582	Mais je me dis voilà c'est ::
M	583	<u>Tu t'en rends compte</u>
S	584	<u>Si y'a</u> voilà si y'a un gros souci à un moment dans la classe c'est à eux que je m'adresserais en premier tu vois je sais pas si y'a je dis n'importe quoi euh : + genre du harcèlement par exemple ça peut être ça c'est à eux à qui on fera le plus confiance je pense et puis même la CPE puis etc parce que à un moment voilà +
M	585	Oui parce que t-
S	586	Parce que des fois la CPE quand tu vas dire je sais pas si je dis Z. par exemple lui c'est Z. elle va me dire bah j'en ai jamais entendu parler + et ça veut et elle dit tout le temps les CPE ils disent si on entend pas parler c'est que c'est bon signe + tu vois au niveau scolaire <u>au niveau familial</u>
M	587	<u>Ouais ouais</u>
S	588	Au niveau euh : relationnel tu vois etc etc
M	589	D'accord
S	590	Alors que K. euh : tout le monde la connaît quoi
M	591	Ouais ouais

S	592	Et c'est des gamins voilà enfin avec qui disons les les la relation de confiance est plus longue et difficile à établir parce que voilà :
M	593	Parce que même toi tu as moins confiance
S	594	Ouais et puis c'est ça prend plus de temps et des fois comme hier après elle boudait* (<i>elle souffle</i>) voilà quoi + je lui ai pas montré mais j'ai failli lui dire arrête de faire la gamine quoi* + alors que de zéro elle passe à huit sur dix quoi (<i>rires</i>) je lui ai dit bah c'est quand même très bien K. mais tu sais non + après en même temps c'est peut-être une forme de fierté aussi dans le sens de dire pourquoi j'ai que quatre sur dix à la compréhension de document <u>pourquoi j'ai pas voilà</u>
M	595	Pour montrer de la (xx) ouais
S	596	<u>MAIS tu vois</u> elle le montre un peu de façon voilà donc heureusement qu'ils sont pas tous comme ça parce que sinon :
M	597	Ouais d'accord
S	598	Parce que sinon tu dirais j'ai plus envie quoi donc euh : non mais voilà + donc voilà ça aussi c'est ça dépend aussi des gamins leur caractère à eux bien sûr hein mais : puis après oui ce qu'ils vivent au niveau familial parce que ça bon + ça on maîtrise pas hein par contre on maîtrise pas ça + donc voilà
M	599	D'accord + bah écoutes + tu parlais de la politesse tout à l'heure c'est important <u>pour toi/</u>
S	600	<u>Oui</u> oui + moi ils le savent début d'année euh ::: ils disent bonjour qu- des fois je me mets à la porte je fais exprès et ils doivent dire bonjour si ils disent pas bonjour bah ils rentrent pas + tu sais ou en tout cas je dis j'ai pas entendu ou alors je leur dis le mot magique AH oui bonjour je dis ah :: bonjour enfin voilà + alors ça me fait dire trente fois bonjour mais c'est pas grave et euh : moi c'est la règle d'or après voilà je l'avais appliquée bah en fait c'était parti que tu sais en troisième je pense là au collège à mon avis y'a des profs ils s- enfin + ils leur disent asseyez-vous + mais quand leur prof leur dit sinon ils s'assoient pas + et en fait y'a des gamins tu sais une année donc moi je : y'a deux trois ans trois ans je dirais oui parce que les term- enfin c'est la quatrième année + parce que les terms ouais c'est les terminales qui ont fini l'an dernier + et ils attendaient ils étaient tous debouts tu sais mais moi j'étais assise je faisais mon appel (<i>ton amusé</i>) et comme ils étaient pas bruyants (<i>elle souffle</i>) moi j'écoutais* tu sais t'es comme ça tu- (<i>elle se penche sur une feuille</i>) puis au bout d'un moment je dis je les regarde je dis mais qu'est ce que vous faites alors ils disaient rien ils étaient + c'était début d'année ils me disent bah : nous au collège euh : enfin ils me l'ont dit après ils m'ont bah nous au collège le prof nous disait à un moment de nous asseoir + je dis AH bah alors asseyez-vous* bah du coup on va faire comme ça + et c'est parti de là en fait y'a quatre ans +
M	601	Et tu fais avec toutes les classes <u>maintenant</u> /
S	602	<u>Eh</u> bah maintenant du coup avec toutes les classes et ils le font
M	603	Ok
S	604	Alors des fois y'en a qui oublie qui s'assoit je dis oh bah vous êtes encore pas assis hein* (<i>rires</i>) alors du coup ils sont ah ils se relèvent ils disent excusez-moi et ils le font tous règle d'or du coup euh :
M	605	Ouais donc politesse
S	606	Voilà de septembre jusqu'à voilà enfin jusqu'à juin voilà et c'est : et c'est bien enfin en y réfléchissant c'est bien parce que c'est là où ils se posent tu sais + où ils arrêtent de discuter : où euh : ils se tiennent alors des fois ils se tiennent correctement tu sais parce qu'ils doivent se dire ah elle nous regarde donc voilà + ils veulent aussi donner une meilleure image d'eux en disant voilà faut pas qu'on voilà donc euh : ouais ouais c'est une règle d'or du coup de : ça fait quatre ans maintenant
M	607	D'accord
S	608	Et parce que au collège voilà apparemment bah y'a des profs qui leur ont <u>dit de voilà</u>
M	609	<u>Tu- tu t'es dit</u> pourquoi pas <u>quoi</u>
S	610	<u>Bah</u> c'est bien voilà pourquoi pas

M	611	Ok + et sinon ouais la politesse tu les t- <u>tutoies toi</u>
S	612	<u>Je les tutoie</u> ouais j'ai beaucoup de mal à les vouvoyer alors après par contre je leur demande en début d'année si ils veulent que je les vouvoie
M	613	D'accord
S	614	Ils disent tous OH NON non non m'dame (<i>rires</i>) parce que : ils m'ont dit vous imaginez vous nous diriez euh : alors alors tu sais y'en a un qui prend un exemple n'importe alors A. voudriez-vous passer au tableau s'il vous plait / alors du coup ils font le gag (<i>ton amusé</i>) puis je dis non non mais si enfin par contre je leur demande ouais si je leur dis si ça vous dérange je vous vouvoie mais j'aurais beaucoup de mal je pense parce que : tu sais ou si tu en vouvoies un seul sur trente euh : ça serait chaud quoi + alors y'en a qui me disent des fois oui oui moi je veux que vous me vouvoyez mais ils d- enfin en déconnant mais euh je pense que j'aurais beaucoup de mal + ça aussi ils : + je pense que ça compte alors après y'a d- des collègues hein qui les vouvoient mais : ils disent ils disent ah oui c'est bizarre parce que tel prof nous vouvoie alors du coup ça fait bizarre m'dame hein de quand on nous vouvoie + <u>tu sais parce que pour eux</u>
M	615	<u>Ouais ils le ressentent bizarrement</u>
S	616	Pour eux je pense que la relation euh : prof élève c'est le vouvoiement dans le sens élève-prof et le tutoiement dans le sens prof-élève +
M	617	Quand même une certaine forme de dist- <u>ouais ouais</u>
S	618	<u>Ouais de hiérarchie</u> entre guillemets ouais si on peut dire + et : après ouais je leur demande par contre mais mais non y'a aucun élève ne m'a jamais demandé de le vouvoyer
M	619	D'accord
S	620	Mais je pense je sais même pas si j'y arriverais finalement enfin :
M	621	C'est difficile je pense hein
S	622	Ouais je pense maintenant avec l'habitude euh :
M	623	Moi j'ai un prof qu'à demander de le tutoyer : bah je t'avouerai que pareil je : j'arrivais pas non plus tu vois
S	624	Ah bah du coup ouais quand ils me disent quand je leur dit voilà ils me disent non mais de toute façon nous on va pas vous tutoyer hein donc du coup : par contre vous vous nous tutoyer mais nous on vous vouvoie + et ça leur viendrait pas l'idée non plus je pense de tutoyer le prof enfin ça ferait bizarre + sauf l'ya parce que tu sais des fois enfin mais bon lui comme c'est tu sais le : <u>'Al- banais</u>
M	625	<u>Oui</u>
S	626	Des fois ce matin encore il dit non mais tu vois je dis + vouvoyer alors tu sais maintenant quand je fais comme ça il se reprend il dit vouvoyer voilà <u>mais euh</u> :
M	627	<u>Mais pourquoi tu penses / parce qu'il oublie/</u>
S	628	+ ouais je pense et puis bah tu sais comme ça fait un an et deux ans maintenant à peine qu'il apprend le français donc je pense qu'il a un peu ouais il oublie mais il + voilà je pense qu'il oublie mais : ça arrive à aucun élève non + par contre les mamans ouais ça arrive
M	629	Oui
S	630	Maman s'teuplait (<i>ton amusé</i>) non pas encore ou alors je ne le sais pas du coup voilà ça c'est de l'humour aussi parce que des c'est les troisièmes des fois qui font ça
M	631	Oui
S	632	Les plus jeunes <u>ouais</u>
M	633	<u>D'accord</u> ok
S	634	Les troisièmes parfois les secondes en début d'année mais ouais les troisièmes le font
M	635	Ça arrive <u>ouais c-</u>

S	636	<u>Ouais</u> maman s'teuplait (<i>rires</i>) non pas encore ou alors je ne le sais pas je ne sais pas que tu es ma f- alors ils disent quoi je dis je ne sais pas que tu es mon fils alors après ils disent non excusez-moi je dis non mais c'est rien mais : mais voilà ça aussi c'est une forme d'humour des fois ça arrive parce qu'ils sont ouais ++
M	637	D'accord
S	638	Donc ouais : ouais moi je les tutoie tous voilà
M	639	Ouais donc c'est + des règles de politesse que tu poses au début du coup
S	640	Ouais
M	641	D'accord + bah écoutes + est-ce que t'as autre chose qui te vient à l'esprit <u>que tu voudrais me dire sur ça</u>
S	642	<u>Non non non</u> + après la politesse entre eux enfin ou même avec le prof voilà ne pas insulter ne pas voilà bon ça : truc de base hein + de toute façon moi si : ils s'insultent entre eux ils passent dehors donc euh : voilà
M	643	Oui oui au moins tu :
S	644	Voilà
M	645	OK
S	646	Euh :: non après oui enfin ça se construit tout ça voilà c'est : et je pense qu'avec l'expérience oui ça : comment dire y'a des trucs qu'on instaure avec l'expérience ou qu'on instaure pas hein* parce que bon y'a des collègues voilà comme je te disais : ce qui veulent pas ou : voilà qui <u>parce que</u> :
M	647	<u>Ouais ouais</u>
S	648	C'est une forme de se dire bah (<i>elle souffle</i>) voilà je suis pas concerné hein mais bon + après à un moment euh : en vieillissant on a peut-être moins de patience et là et là après bah ouais ça se passe plus forcément bien après
M	649	Oui y'a ça aussi
S	650	Bah ouais : + je pense que t'as plus d'énergie enfin moi j'en avais plus à mon avis hein* à vingt-cinq ans + quand j'enseignais et que j'avais vingt-cinq ans que maintenant hein euh : mais bon c'est c'est tout bénéf après donc faut savoir ce qu'on veut quoi
M	651	Ouais ouais + ouais d'accord
S	652	Alors après ouais imposer le truc imposer voilà euh : ton savoir et puis ça s'arrête là bof quoi + c'est pas comme ça que je conçois le truc moi mais bon
M	653	Ouais ouais d'accord + c'est intéressant ++ très bien* bah écoutes on a bien parlé
S	654	Ouais / [...]

S	655	[...] Tout ça pour dire que ouais il faut : enfin y'a des trucs tu vois moi que + début d'année quand je leur demande puis après à un moment quand je leur demande voilà je leur dis ils ont quartier libre entre guillemets si vous avez un truc à me dire perso c'est le moment de le noter + (<i>elle tape de la main sur la table</i>) donc y'en a qui mettent bah : je m'entends pas avec mes parents + et ça là t'as un petit indice tu te dis ah* donc euh : infirmière CPE assistante sociale et c'est là où t'aprends des trucs quand même parce que tu sais les gamins ils disent pas t- officiellement ils te disent pas tout alors y'a des trucs oui la majorité des choses on sait + et je pense qu'il faut savoir des trucs tu vois y'a un gamin l'autre fois avant les vacances il avait un œil au beurre noir il avait un hématome + et en fait il se faisait frapper par le beau-père + et depuis il est en famille d'accueil
M	656	Parce que vous avez pu <u>signaler</u>
S	657	<u>Voilà</u> ouais + et F. la pionne elle me dit oui t'as vu le bleu qu'il avait je dis oui oui je dis bah puis tu sais des fois moi j'ose pas toujours leur demander parce que <u>des fois</u> :
M	658	<u>Mh mh</u> puis ils peuvent mal le prendre <u>aussi</u>

S	659	<u>Voilà</u> et puis tu sais si y'a la classe moi je demande pas ça c'est sûr que non + par contre des fois ils arrivent et je dis bah dis donc qu'est ce t'as fais / comme ça mais sans dire oui c'est quoi ce bleu enfin voilà t'as la façon aussi de demander + eh bah je lui dis ouais effectivement y'a un truc elle me dit bah sinon puis enfin tu des fois tu peux pas tout le temps leur parler + et en fait elle a mis le nez dedans + et il se fait il se faisait taper dessus quoi le gamin + et du coup bah il est en famille d'accueil quoi + tu vois c'est des trucs euh : du coup moi à un moment au début de l'année ils ont l'occasion de le mettre tu vois ou de voilà
M	660	Ouais
S	661	Des fois après ils viennent te dire des trucs ils viennent voilà + alors après euh : ils disent pas forcément au prof principal hein + et t'as le prof principal qui te dit oui mais pourquoi il t'a dit ça à toi et pas à moi / bah : (<i>elle claque des doigts</i>) et on revient toujours à la relation de confiance quoi tu vois
M	662	Ouais la confiance ouais
S	663	Voilà
M	664	Le respect le : ils savent que tu vas pas aller <u>les descendre</u>
S	665	<u>Voilà</u> voilà + tu vois Ilya moi il m'avait raconté sa vie euh : comment il est arrivé en France et tout voilà quoi + et en fait euh bah j'expliquais tu vois à la collègue là qui les a en maths + et j'avais expliqué aussi à V. qui l'a en ET qui l'a beaucoup d'heures il m'a dit bah oui c'est bon à savoir j'ai dit oui après moi il s'est confié parce que voilà mais ça sort pas de nos bouches entre guillemets tu vois + MAIS tu vois quand même les choses autrement des fois parce que tu te dis ouais euh :
M	666	Puis toi ça t'aide à créer <u>un lien avec lui</u>
S	667	<u>Voi :: là*</u>
M	668	Parce que t'as l'air de bien t'entendre avec lui en plus
S	669	Bien sûr* + et les gamins de FLE c'est ceux qui je pense euh c'est c'est : le plus de choses qui disent c'est à moi je pense parce que euh :
M	670	T'es la prof <u>de la langue</u> :
S	671	<u>Voilà*</u>
M	672	Ah ouais bah ouais
S	673	Eh ouais + et ça c'est quand même important quoi + sauf Dawsar parce que lui il est un peu space mais bon il est un peu bizarre mais je veux dire tu vois c'est quand même important et voilà ça ça se construit petit à petit tu vois + et d'ailleurs Ilya il nous a demandé enfin du coup il m'avait demandé de : faire un truc pour qu'il obtienne ses papiers tout ça par rapport à la préfecture et après euh : hier donc euh : d'ailleurs je lui ai pas refait putain faut que je le fasse euh : parce qu'il faut que je prenne ma carte d'identité j'oublie tout le temps de photocopier ma carte + et j'avais demandé tu sais à : R. qui l'a fait et puis bah : à P. parce qu'on avait fait le projet de lecture et hier quand je lui ai amené le truc il me dit ah mais vous demandez aussi à madame la documentaliste je lui ai dit bah ouais il me dit mais pourquoi je lui ai dit bah elle te connaît elle t'as vu deux heures pendant l'année pour le projet lecture ah bah merci et il voit bien que on est là pour lui et :
M	674	Qu'ils peuvent aussi euh
S	675	Et voilà + et la CPE aussi parce que du coup la CPE elle me dit mais moi aussi je veux tu vois donc elle a mis aussi tu sais par rapport à l'internat par rapport à pleins de trucs et il a apprécié quoi il a dit ah bah merci madame j'ai dit bah c'est normal écoutes après moi je trouve ça normal hein* + mais y'a des : y'a des collègues en fait qui le feraient pas parce qu'ils doivent se dire ah nan nan les flics vont m'arrêter et je vais finir en prison quoi <u>tu sais y'en a ils :</u>
M	676	<u>Ouais ils veulent pas se mouiller quoi pas de liens rien + oui enfin on est bien d'accord</u>
S	677	Bah franchement enfin (<i>rires</i>) moi je parle de lui en tant qu'élève hein* comme j'ai dit de toute façon je le connais pas en dehors donc voilà mais en tant qu'élève c'est tout ça s'arrête là euh : il est scolarisé euh : il suit les cours il est assidu il participe euh : bon voilà quoi
M	678	D'accord

S	679	Et du coup ouais en début d'année ils ont l'occasion à un moment de dire voilà et puis euh bah après ils savent que y'en a qui viennent dire des trucs des fois et puis voilà + tant et si bien l'an dernier euh : bah c'était S. notre troisième que j'ai en seconde là il avait fait une connerie et : il était en suivi judiciaire et tout il avait fait de la garde à vue eh bah : il en avait parlé à ton proche puis après il me dit ouais alors j'ai quelque à vous dire madame (<i>rires</i>) pour qu'un garçon me dise ça (<i>elle souffle l'air impressionné</i>) tu sais pendant le cours je lui dit OUI S. c'est pas le moment on fini le cours tu viendras à la fin de l'heure puis à la fin de l'heure des fois t'oublies il me dit alors madame je lui dit oui qu'est ce que tu veux S. / il me dit j'ai à vous parler ah oui c'est vrai + et quand il a commencé son histoire je me dis AH mais t'en as parlé à qui bah monsieur B. parce que c'est : le prof principal je lui dit et pourquoi moi / bah parce que vous je vous ai en français-anglais et je vous aime bien + AH je lui dit oui : mais du coup là tu sais c'était quand même du truc j- et la CPE / bah non je lui ai dit bah écoutes comment on fait tu veux que je lui en parle ou tu viens avec moi là tu lui expliques + bah je veux bien aller avec vous + tu vois tu l'accompagnes et puis après il a raconté son histoire quoi + après on est allé voir le proviseur quoi et ils y sont allés mollo et du coup il est allé expliquer au proviseur sa situation etc voilà qu'il aurait su tôt ou tard le proviseur mais si tu veux voilà là il a su entre guillemets euh : le gamin a expliqué lui tu vois +
M	680	Oui
S	681	Et ça ça se construit tu vois bah parce que : il me dit je vous aime bien et puis il me dit enfin sous-entendu je vous fais confiance tu vois ça veut dire ça
M	682	Ouais pour toi l'affection ça passe par la confiance
S	683	Ouais* ouais bien sûr ah ouais ouais + et : i- il faut quand même expliquer ça aux futurs profs parce que : parce que sinon bah : ouais
M	684	Tu passes à côté de <u>quelque chose euh</u>
S	685	<u>Ouais*</u> + alors après oui on a pas tous le même caractère hein mais quand même euh :
M	686	Ouais ouais ouais
S	687	Sinon bah après ouais c'est du rentre-dedans et puis bah après c'est pénible pour tout le monde quoi
M	688	Oui en plus c'est pas que pour les élèves c'est pour le prof aussi hein
S	689	Ah bah ouais mais bien sûr c-c- c'est des deux côtés hein que ça se construit parce que après ouais moi je pourrais comme je leur dis des fois euh : tu sais y'a une collègue bah pareil y'a une classe qui l'avait un peu fait chier pourtant elle fonctionnait comme moi + elle leur a dit bon bah OK vous voulez faire les cons bah moi je vais être pénible aussi avec vous + donc ils avaient pas le droit de parler et les cours c'était plus vidéoprojeté elle dictait tout + français tu sais + ah bah ça a duré une semaine hein après ils sont venus euh : ils ont dit ah on a à vous parler on pourrait pas faire une mise au point on vous expliquer voilà et ils ont expliqué voilà ils faisaient les cons ils s'étaient concertés tous entre eux et après c'est reparti comme avant mais voilà elle leur a dit bah OK vous voulez faire comme ça + vous voulez faire chier je vais vous faire chier +
M	690	Ouais parce qu'ils se rendent peut-être pas compte que :
S	691	Voilà + et ils ont bien compris que bah voilà les cours euh etc etc alors que y'a des collègues fin qui : euh qui comprennent pas c'est toujours la faute des gamins mais non c'est pas tout le temps la faute des gamins après je veux dire euh : enfin faut savoir se remettre en cause hein* en question quoi
M	692	Bah ouais
S	693	Enfin voilà
M	694	Bah merci*

Table des matières

Introduction.....	8
Partie 1 : Méthodologie et contexte	
Chapitre 1. Cheminement vers la démarche ethnographique	8
1.1. Entre approche interactionnelle et démarche ethnographique.....	8
1.1.1. L'approche interactionnelle.....	8
1.1.2. Source de la démarche ethnographique	9
1.2. La démarche ethnographique en classe de langue.....	9
1.2.1. Genèse succincte et fonctionnement.....	9
1.2.2. Les éléments constitutifs de cette approche	10
1.2.3. Limites de l'observation	11
1.2.4. L'apport de l'approche émique.....	13
Chapitre 2. La réalisation du corpus et son contexte	14
2.1. Le contexte	14
2.1.1. Le cadre institutionnel.....	14
2.1.2. La classe observée	15
2.1.3. Les observations effectuées	17
2.2. Le corpus.....	17
2.2.1. Données primaires : l'enregistrement vidéo.....	17
2.2.2. Données intermédiaires : les entretiens	18
2.2.3. Données secondaires : les transcriptions.....	19
Chapitre 3. Modalités d'analyses	20
3.1. Caractéristiques de notre analyse	20
3.1.1. Une analyse qualitative pour des approches variées.....	20
3.1.2. L'importance du contexte et des données.....	21
3.2. Procédures et outils de notre analyse	22
3.2.1. Analyse de cas / Analyse transversale	22
3.2.2. Outils : les notions-clefs utilisées.....	23
Partie 2 : Cadre théorique	
Chapitre 4. Les interactions verbales.....	25
4.1. Définition et typologie des interactions retenues.....	25
4.1.1. Présentation du concept	25
4.1.2. Critères pour définir une interaction.....	26
4.1.3. Typologie retenue	27
4.2. L'interaction comme structure complexe.....	27
4.2.1. Un ensemble sécable	28
4.2.2. Le co(n)texte : l'interne et l'externe	29
4.2.3. Triple contenu	30
4.3. La dimension sociale de l'interaction.....	31
4.3.1. Une interaction marquée par la co-construction	31
4.3.2. L'identité sociale des interactants : statut, rôle et face	31
Chapitre 5. La relation interpersonnelle	32
5.1. La relation comme interlacement identitaire.....	33
5.1.1. Le soi face à autrui	33
5.1.2. Structure de la relation interpersonnelle	33
5.1.3. Une relation en perpétuelle redéfinition.....	35
5.2. Les marqueurs de la relation interpersonnelle.....	36

5.2.1. Les « relationèmes ».....	36
5.2.3. Les termes d'adresses : des relationèmes omniprésents.....	37
5.3. De l'affectivité dans les relations interpersonnelles.....	38
5.3.1. Omniprésence des aspects affectifs.....	38
5.3.2. Entre coopération et compétition.....	39
5.3.3. La politesse : régulateur de l'affectivité et marqueur de la relation	40
Chapitre 6. La classe de langue : de nombreuses spécificités pour une relation atypique à questionner.....	41
6.1. Entre critères et rôles particulièrement marqués.....	42
6.1.1. Des critères spécifiques fortement présents.....	42
6.1.2. La mise en scène de rôles particuliers.....	44
6.1.3. Entre fiction et réalité : une alternance significative.....	46
6.2. Construction d'une relation dissymétrique en proie à des négociations.....	46
6.2.1. La hiérarchie prédominante.....	46
6.2.2. Des négociations fréquentes.....	47
6.3. De la nécessité de reconsidérer la relation didactique.....	48
6.3.1. Une relation finalement complémentaire.....	48
6.3.2. L'importance de la dimension affective dans la relation didactique mise en relief : les rôles parfois oubliés de l'enseignant.....	49
Partie 3 : Analyses et résultats
Chapitre 7. Une relation didactique fondée sur la hiérarchie et la distance.....	52
7.1. L'influence du contexte didactique.....	53
7.1.1. Les rôles traditionnels de l'enseignant, générateurs de taxèmes.....	53
7.1.2. Les contraintes temporelles et la pression qu'elles induisent.....	54
7.1.3. La hiérarchie induisant une forte distance sur l'axe horizontal.....	55
7.2. Une négociation en lien avec des émotions ambivalentes.....	55
7.2.1. Induite par des émotions négatives	55
7.2.2. Des apprenants en proie à des réactions ambivalentes.....	56
7.2.3. Un cercle « vicieux » impactant l'enseignant.....	59
7.2.4. Le détachement de l'enseignante par rapport à cette relation.....	60
7.3. Le paradoxe de l'autorité chez l'enseignante.....	60
7.3.1. Une autorité à dissimuler ou à adoucir	60
7.3.2. Une autorité cependant naturellement présente en classe	60
Chapitre 8. Une relation fondée sur l'égalité et la proximité.....	61
8.1. Ce que l'on « sème » : familiaritèemes et intérêt personnel.....	61
8.1.1. Des familiaritèemes verbaux, para-verbaux et non verbaux	61
8.1.2. L'intérêt pour la vie personnelle des apprenants : marque de l'implication de l'enseignante	62
8.2. La récolte : des bénéfices pour les deux parties.....	64
8.2.1. Traces de nombreuses émotions positives	64
8.2.2. Investissement des apprenants.....	65
8.2.3. Le cercle vertueux de cette construction	66
8.3. La proximité : bienfaits et limites.....	68
8.3.1. Des effets positifs sur la régulation des conflits.....	68
8.3.2. Limites de la proximité	69
Chapitre 9. Le cas équivoque de Ilya.....	71
9.1. Une relation extrême et paradoxale.....	72
9.1.1. Une relation hiérarchique.....	72
9.1.2. Une relation de complicité.....	73
9.1.3. Le cas de la fiction : lieu d'ajustement et de négociation.....	74
9.2. Un apprenant aux identités multiples et contradictoires.....	76
9.2.1. Un apprenant (trop) studieux et appliqué.....	76
9.2.2. Un « clown rebelle »	78

Chapitre 10. Stratégies de (re)négociations de la relation interpersonnelle	79
10.1. Les revendications des apprenants.....	80
10.1.1. Des identités renégociées.....	80
10.1.2. Une relation niée	81
10.2. Les stratégies de l'enseignante.....	82
10.2.1. Vers une relation plus égalitaire.....	82
10.2.2. Plus de familiarité : l'importance des rôles facilitateur et motivationnel en FLSco	84
10.2.3. Le contrat didactique revisité : négocié des deux côtés, fondé sur la confiance	86
Conclusion.....	
Bibliographie.....	
Table des annexes.....	
Table des matières.....	

MOTS-CLÉS : relation interpersonnelle, autorité, proximité, négociation, analyse des interactions didactiques, agir professoral, français langue de scolarisation.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objet un cours de français langue de scolarisation de quatre heures ayant lieu dans le cadre d'un dispositif UPE2A. La problématique s'articule autour de la construction d'une relation interpersonnelle entre l'enseignante et les apprenants, marquée à la fois par de l'autorité sur l'axe vertical et de la proximité sur l'axe horizontal, et sur les stratégies de négociations dont disposent les interactants pour jouer sur leurs positionnements sur ces axes. Notre analyse est fondée à la fois sur une démarche ethnographique et sur l'analyse des interactions. L'enseignante, dont le positionnement paradoxal est partagé entre un rejet et un besoin d'autorité, allié à une envie de proximité néanmoins limitée, construit avec ses apprenants une relation équivoque, à la fois hiérarchique et familière. Cette logique induit de nombreuses revendications chez les apprenants, et nécessite la mise en place de stratégies de renégociation de la relation par l'enseignante.