



L'autorité professorale dans le discours de l'enseignant de FLE

Fumiya Ishikawa¹ (Université Rikkyo-Tokyo & Université Paris 3)

Résumé: L'enseignement du FLE se caractérise par le fait que la relation entre enseignant et apprenants réside principalement dans la détention ou non des savoirs et du savoir-faire langagiers et de l'habitus liés à la langue cible. L'autorité de l'enseignant y est justifiée par le but didactique, qui est de faire des apprenants des *auctorēs* dans la pratique de la langue cible au quotidien, dans les études et/ou dans la profession. Le discours professoral dans la classe est la réalisation verbale du « répertoire didactique » qu'il a mobilisé en interagissant avec les partenaires. Il est une entité d'indices linguistiques perceptibles du fait qu'il « fait autorité » dans la classe.

Mots-clés: autorité professorale, discours, FLE, interaction verbale, transmission des savoirs et du savoir-faire langagiers.

Abstract: The teaching of French as a foreign language is characterized by the fact that the teacher-student relationship is mainly based on the possession or not of the linguistic knowledge and know-how of the target language as well as its habitus. The teacher's authority is legitimated by the teaching aim to make learners *auctorēs* in their language practices of everyday life, their studies and/or their work. Teacher's discourse in the classroom is a verbal realization of his/her "teaching repertory", i.e. the repertory mobilized by the teacher interacting with his/her learners. It is a bundle of perceptible indications proving that the teacher executes his/her authority upon his/her learners in the classroom.

Keywords: professional authority, speech, verbal interaction.

Introduction

L'autorité professorale est l'une des préoccupations majeures du domaine éducatif de nos jours où la relation entre enseignant et enseignés devient de plus en plus complexe sous l'emprise à la fois, comme on s'en plaint souvent, de la dégradation des mœurs éducatives

et de la tendance mondiale à attribuer davantage d'importance à l'efficacité de l'enseignement. L'enseignement des langues étrangères auprès d'adultes ne fait pas exception : les effets de la mondialisation conduisent des gens à être intéressés par la langue pratiquée dans de grandes puissances économiques et à aller l'apprendre, ce qui a pour conséquence de réunir en classe des apprenants provenant d'horizons divers, ayant des arrière-plans formatifs disparates et des mœurs éducatives hétérogènes. D'où l'importance, voire la nécessité de s'interroger sur l'autorité professorale des enseignants de langues étrangères.

Dans cette perspective, notre contribution s'intéresse tout particulièrement à l'autorité professorale dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE). Nous commencerons par circonscrire ce que sont les éléments constitutifs de l'autorité de l'enseignant mise en jeu dans la classe de FLE, en comparant cette dernière avec celle des enseignants dans le système scolaire obligatoire, étudiée entre autres en sciences de l'éducation d'inspiration sociologique et/ou psychologique. Puis, nous tâcherons de mettre en lumière comment elle apparaît à la surface du discours professoral construit sous forme d'interaction verbale. La réflexion ainsi menée permettra de montrer, en s'enchaînant avec l'interactionisme socio-discursif développé par Bronckart (1996), comment s'articulent l'autorité professorale et le processus de la transmission des savoirs et du savoir-faire langagiers dans la classe de FLE et quels sont les traits spécifiques constitutifs de cette articulation.

Notre réflexion sera basée sur un corpus d'étude. Ce dernier est construit sur un enregistrement que nous avons effectué dans deux classes de FLE en France¹.

1. Les éléments constitutifs de l'autorité de l'enseignant de FLE

1.1. Quelques points de repère récents pour réfléchir sur l'autorité professorale

Sous l'emprise tout particulièrement des mouvements sociaux datant de Mai 68 et sous l'effet de la (re)mise en question faite depuis lors des valeurs sociales traditionnelles visant à moderniser l'éducation, voire la société, l'autorité professorale a été discutée et l'est toujours non seulement dans la recherche en sciences de l'éducation, mais aussi dans

¹ Pour la configuration détaillée du corpus, voir l'annexe.

les domaines y afférents, tels que la psychologie de l'éducation, la psychopathologie et, d'un peu plus loin, la philosophie politique.

Selon H. Arendt (2013 [1968]), l'autorité – qui « requiert toujours l'obéissance » (*ibid.* : 123)² – connaissait déjà une crise au début du 20^{ème} siècle et ce de façon perceptible surtout dans le domaine politique. L'auteur considère que, constitutive de la phase finale de l'évolution que notre société a promue en détruisant ses fondements religieux et traditionnels, la crise de l'autorité en est arrivée vers la fin des années 60 à toucher à l'éducation : faute de connaissances liées au domaine spécialisé qui devraient être plus riches que celles des élèves, le professeur se sentait dénué d'autorité et obligé de recourir à des méthodes coercitives pour exercer son métier³.

S'inscrivant dans la même lignée de pensée que celle d'Arendt et s'interrogeant sur le caractère polysémique du mot : « autorité » dont la plurivocité émane des champs d'inscription divers englobant, par exemple, la psychologie, la sociologie, la religion, la politique et l'éducation, Obin (2001) en déduit les trois sens essentiels à l'aide des verbes qui l'introduisent : « faire autorité [qui] se dit d'un scientifique ou d'un expert, être ou représenter l'autorité [qui] renvoie à l'institution et au politique, avoir de l'autorité [qui] évoque le charisme personnel, une dimension psychologique et relationnelle » (*ibid.* : 31).

Par ailleurs, renvoyant aux arrière-fonds historiques et sociaux ainsi qu'aux discours, scientifiques ou profanes, produits autour de la notion d'autorité, Robbes (2010) définit l'« autorité éducative » en l'opposant à la fois à l'« autorité autoritariste » et à l'« autorité évacuée »⁴. Notion socio-psychologique nouvelle dépassant l'alternative dichotomique fondée sur les deux dernières et à laquelle l'enseignant est susceptible d'être confronté lors de la pratique de son métier, l'autorité éducative consiste, selon lui, dans « une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu

² Chez Arendt (2013 [1968]), l'autorité se distingue à la fois du pouvoir (ou de la violence) – impliquant l'usage de moyens extérieurs de contrainte – et de la persuasion – s'exerçant dans un processus d'argumentation.

³ Dans la recherche récente en éducation, l'autorité est une chose à laquelle l'institution scolaire doit en appeler le plus purement à l'exclusion du pouvoir – constitutif de la dimension institutionnelle de l'enseignement – et de la puissance – synonyme de la capacité d'imposition liée à la disposition de moyens coercitif (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008).

⁴ Chez Robbes (2010) se trouvent des définitions succinctes : l'« autorité autoritariste » désigne « la relation par laquelle le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission » (*ibid.* : 59), alors que par « autorité évacuée », l'auteur entend « la tendance à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, au nom de son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif » (*ibid.* : 59).

comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même » (*ibid.* : 106). Se fondant sur l'étymologie du mot : « autorité » et en même temps suivant les caractéristiques sémantiques trinitaires dégagées par Obin (*op. cit.*), il estime aussi que l'autorité éducative se décline en trois significations pourtant indissociables : 1) « être l'autorité » (la *potestas* en latin, c'est-à-dire l'autorité légale, institutionnelle ou statutaire plaçant son détenteur dans une position asymétrique, à la fois générationnelle et institutionnelle); 2) « avoir de l'autorité » (l'autorité de l'auteur (*auctor*) qui s'autorise et qui fait grandir l'autre ou l'autorise (*augēre*)); 3) « faire autorité » (l'autorité de capacité et de compétence, reposant sur les savoirs procéduraux que le détenteur de l'autorité statutaire mobilise lorsqu'il exerce une action).

Détaillée ainsi, la notion d'autorité éducative se caractérise, selon Robbes (*op. cit.*), par les trois traits suivants : i) l'asymétrie à la fois générationnelle et relationnelle entre l'enseignant et les enseignés fondée sur la synchronisation ratifiée⁵; ii) l'influence du détenteur de l'autorité statutaire – celui qui éduque –, sur l'autre – celui qui est éduqué –; iii) la reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statutaire par celui sur lequel elle s'exerce.

Sans le préciser explicitement, Robbes renvoie à l'organisation interactionnelle du contact personnel pour concevoir l'autorité éducative. En effet, dans la situation d'enseignement en classe, l'influence de celui qui éduque sur celui qui est éduqué ne s'opère pas dans une seule action professorale. Elle apparaît dans une série d'actions suivies de réactions, autrement dit à travers l'interaction (Schütz, 1951 [1998])⁶. L'*auctor* ayant de la *potestatem* exerce de l'influence sur celui qu'il envisage de faire *augēre*, en réaction à laquelle le dernier entreprend une action. Puis, celui qui éduque y réagit pour continuer à influencer son partenaire. Ainsi se poursuit une série d'actions conjointement élaborées pour exercer/recevoir de l'influence. D'où l'importance à attribuer, lorsqu'on interroge l'autorité professorale, à la rencontre de la lignée des problématiques relatives à l'autorité

⁵ L'asymétrie entre le détenteur de l'autorité et celui sur lequel elle s'opère présuppose qu'elle soit acceptée comme condition préalable de part et d'autre. Suivant Darrault-Harris (2003), Robbes (2010) appelle cette condition « symétrisation potentielle » (*ibid.* : 50), alors que nous la dénommons, de façon à éviter la contradiction provenant des mots opposés, « synchronisation ratifiée ».

⁶ Selon Schütz (1951 [1998]), l'interaction verbale est régie par l'intentionnalité du sujet-enseignant gouvernée par les motifs « en-vue-de » et « parce-que ».

éducative d'une part et de l'approche interactionnelle des situations concrètes d'enseignement d'autre part.

Comment, pour notre part, l'autorité éducative apparaît-elle dans l'« agir professoral » (Cicurel, 2011)⁷ réalisé ainsi sous forme d'interaction dans la classe de FLE ? De quelle manière s'articule-t-elle avec la transmission des savoirs et du savoir-faire langagiers ? Avant d'aborder ces questions, nous nous arrêterons sur les spécificités de la situation d'enseignement des langues étrangères, qu'une comparaison avec la situation d'éducation scolaire pourra mettre en lumière.

1.2. Spécificités de la situation d'enseignement du FLE

1.2.1. La volonté d'apprendre la langue chez les apprenants

L'enseignement du FLE dispensé dans les établissements d'enseignement dénommés couramment écoles de langues pour étrangers – dont certains sont attachés au cadre universitaire et/ou reconnus par le pouvoir gouvernemental – n'impose généralement pas aux apprenants de contraintes juridiques telles que l'on les constate dans le système scolaire obligatoire. Abandonner en route l'apprentissage n'est l'objet ni de sanction, ni de poursuite de la responsabilité⁸, ce qui laisse dire que si de même que l'éducation scolaire obligatoire, l'apprentissage du FLE n'est pas rangé dans l'ordre d'« être forcé » (Rey, 2009), mais dans celui d'« être obligé » (*ibid.*)⁹, il s'en distingue néanmoins par le fait que dans l'apprentissage du FLE, l'obligation n'est pas légitimée sur le plan juridique. Elle l'est, dans la plupart des

⁷ Il s'agit de « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011 : 119).

⁸ On sait que le gouvernement français exige auprès des candidats étrangers un niveau de plus de C1 pour une inscription au cursus de licence de l'université. L'échec à l'épreuve pour l'obtention d'un niveau requis n'aboutit pas à une sanction. Cela signifie juste la suspension du droit d'inscription.

⁹ Chez Rey (2009), « Être forcé, c'est être soumis à une nécessité à laquelle on ne saurait échapper [...]. [...] Au contraire, être obligé, c'est être conformé à une règle qu'il est matériellement possible de transgresser. C'est par un libre choix qu'on obéit à une obligation [...]. L'obligation suppose le libre choix de celui qui obéit. En ce sens, l'obéissance à une autorité est de l'ordre de l'obligation » (*ibid.* : 124). Une telle distinction manichéenne, de même que la catégorisation arendtienne, ne seraient pas, sans exiger une réflexion minutieuse, applicables à l'éducation scolaire envisagée en tant que système. Par exemple, dans le système éducatif français selon lequel l'école élémentaire d'enseignement premier et le collège d'enseignement secondaire sont obligatoires, une sanction financière est prévue en cas de non-respect de cette obligation (Ordonnance du 6 janvier 1959). Une éducation scolaire obligatoire pour laquelle le libre choix ne s'exerce pas pleinement devrait donc être considérée comme « être forcée » sans contraintes matérielles ou comme « être obligée » sous contrainte juridique.

cas, par un motif individuel ou, en plus de cela, – si, par exemple, l'apprenant est envoyé par son université pour suivre un cours d'été reconnu et intégré dans le programme d'études universitaires –, par un mobile institutionnel. Si les apprenants se présentent aux cours, c'est plutôt qu'ils se trouvent dans la nécessité de l'apprendre ou sont volontaires pour le faire.

1.2.2. La relation asymétrique définie par rapport moins à la génération qu'à la possession des savoirs et des savoir-faire langagiers

Si, comme nous l'avons vu chez Robbes (*op. cit.*), l'autorité indique l'ensemble des savoirs qu'un *auctor* possède et exploite pour s'autoriser et aussi pour *augēre* l'autre et que, comme le souligne Durkheim (2006 [1922]), « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale [et] consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » (*ibid.* : 51), alors la visée de l'enseignement du FLE n'est pas de faire « avoir de l'autorité » aux apprenants, nécessaire pour que ces derniers soient autonomes en tant qu'êtres humains socialisés. L'enseignement du FLE ne rejoint en effet pas pleinement ce qui est exercé en éducation. En général, il n'est pas destiné à des jeunes générations immatures à l'égard de la socialisation et donc encore incapables de s'autoriser, mais avant tout à des adultes suffisamment mûrs pour mener chacun une vie sociale dans leur pays natal et ainsi déjà habilités à être l'*auctor* de soi-même. À la différence de ce que l'on constate dans les établissements scolaires comme l'école primaire et le collège, la relation asymétrique entre enseignant et apprenants dans la classe de FLE n'est donc pas toujours définie par un écart générationnel, mais par rapport à la possession des savoirs et du savoir-faire langagiers ainsi qu'à celle des connaissances culturelles, liés pour les premiers comme pour les dernières à la langue cible. L'objectif principal de l'enseignement des langues étrangères est de faire acquérir ces savoirs et ce savoir-faire linguistico-culturels aux apprenants pour que ces derniers puissent se débrouiller tout seuls, en pratiquant la langue cible, au quotidien dans le pays d'accueil, dans leurs études et/ou dans leur profession. Si l'enseignement du FLE a des éléments relatifs à la socialisation, ces derniers restent, dans une large mesure, limités à l'intégration de l'*habitus* constitué, par exemple, des croyances, des attitudes, des présupposés, des valeurs, des normes et des traditions de la société dans laquelle est pratiquée la langue à enseigner.

2. Les réalisations de l'autorité professorale dans l'interaction didactique en classe de FLE

2.1. Le discours en tant que dispositif représentatif de l'autorité

Rappelons que c'est en pratiquant des actions dans la classe, c'est-à-dire en y produisant un discours didactique en collaboration avec les élèves, que l'enseignant fait grandir l'autre (Robbes, *op. cit.*). C'est dire que le discours que l'enseignant produit en interagissant avec les élèves est un dispositif de représentation de l'autorité professorale, ce en quoi on rejoint l'auteur – très vraisemblablement Diderot (1713-1784 [1751-1772]) – d'un article recueilli dans *l'Encyclopédie*. Pour lui:

[L']autorité dans le discours, [est] le droit qu'on a d'être cru dans ce qu'on dit : ainsi plus on a de droit d'être cru sur sa parole, plus on a d'autorité. Ce droit est fondé sur le degré de science et de bonne foi, qu'on reconnaît dans la personne qui parle. La science empêche qu'on ne se trompe soi-même, et écarte l'erreur qui pourrait naître de l'ignorance. La bonne foi empêche qu'on ne trompe les autres, et réprime le mensonge que la malignité chercherait à accréditer. C'est donc les lumières et la sincérité qui sont la vraie mesure de l'autorité dans le discours (*ibid.* : 100-102).

Suivant cette définition, on peut estimer que c'est à la fois dans la « science » et dans la « bonne foi » que réside la reconnaissance de la légitimité du possesseur de l'autorité par celui sur lequel elle s'opère. Qualité autonome de l'auteur du discours définie par une bonne possession de savoirs, la « science » rejoint ce que détient l'*auctor* (Robbes, *op. cit.*). S'agissant tout particulièrement de l'enseignement du FLE, elle présuppose chez l'enseignant non seulement de bonnes connaissances portant sur la langue à enseigner et sur la culture liée à cette dernière, mais aussi un riche « répertoire didactique » (Causa, 2012)¹⁰ et encore, du fait de la nécessité d'éviter des erreurs dans leurs réalisations

¹⁰ Il s'agit de « l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné et dans un contexte précis. Ces savoirs se forgent à partir d'un faisceau complexe de modèles intériorisés acquis par formation et/ou par imitation, de représentations (partagées et individuelles), de connaissances générales et de connaissances sur la langue à enseigner et sur les langues en général, etc. et se modifient tout au long de l'expérience enseignante ; l'actualisation de ces savoirs dans le réel de la classe permet de les transformer en compétences didactiques et professionnelles » (Causa, 2012 : 15-16).

discursives, la capacité de réfléchir sur soi-même que Schön (1983) examinerait sous les termes « reflection-in-action » et « reflection-on-action »¹¹.

Par ailleurs, la « bonne foi » s'explique ici par la sincérité exhibée par le détenteur de l'autorité dans le discours. Nous nous interrogerons maintenant sur le processus de l'apparition de cette sincérité à la surface de l'interaction didactique en classe de FLE.

2.2. Une « connivence » latente entre l'enseignant et les apprenants : l'autorité professorale dans les réalisations discursives du « contrat didactique »

La « bonne foi » que l'on trouve chez l'enseignant de langues n'est pas la même que les interactants montrent dans l'échange verbal extra-scolaire ordinaire.

Dans la classe de langue, l'enseignant pose aux apprenants des questions dont il connaît les réponses. Il le fait en faisant semblant de ne pas les savoir. Ce n'est pas pour se procurer des informations portant sur les questions, mais pour faire prononcer des propos dans la langue cible aux apprenants, propos qu'il va ensuite évaluer à la lumière de la norme linguistique relevant de sa compétence enseignante. Les apprenants à qui l'enseignant adresse de telles questions feintes n'en contestent pas la véracité : ils répondent à ces questions en sachant préalablement que l'intention principale dans laquelle l'enseignant les a formulées n'est pas de se procurer des renseignements qu'il ne possède pas, mais de leur faire produire les réponses dans la langue enseignée, de vérifier s'ils ont bien acquis les faits linguistiques qu'il leur avait fait apprendre – ou s'ils arrivent à s'exprimer dans la langue cible en employant les expressions qu'ils ont apprises – et de donner ensuite une expertise aux réponses proposées (Sinclair & Coulthard, 1975). À la différence de ce qui se passe dans la communication ordinaire en situation extrascolaire, l'attention des interactants dans la classe de langue n'est pas focalisée sur l'objet thématique de l'échange verbal, mais sur l'usage de la langue, ce qui ne signifie pour autant pas que le premier soit totalement négligé au bénéfice du dernier (Bange, 1992)¹². Les extraits suivants illustrent les phénomènes :

¹¹ Pour la définition détaillée, voir Saint-Arnaud (2001).

¹² Selon Bange (1992), l'attention des interactants dans la classe est « bi-focalisée » : elle est focalisée à la fois sur la forme linguistique de la langue à enseigner/apprendre et sur le contenu de ce dont ils parlent, avec plus d'intensité sur la première que sur la dernière à la différence de la communication exolingue dans laquelle l'ordre de l'intensité est inverse.

Extrait 1 (in Corpus 1)

P1 01 : [...] ALORS ! ENSUITE !/ [dans le texte suivant que nous venons de travailler] IL Y AVAIT DE PETITES INFORMATIONS/ MATHÉMATIQUES/ AVEC LES GRANDES ÎLES !/ FRANÇAISES ! [...]

[...]

P1 02 : [...] alors !/ QUELLE EST LA PLUS GRANDE VILLE EN FRANCE ?

A2 03 : Paris

As 04 : Paris

An 05 : Paris

P1 06 : (rire) oui !/ PARIS/ hein ? (2s) donc c'était Paris (2s) COMBIEN IL Y A D'HABITANTS ?

An 07 : onze millions

P 08 : ouais/ très bien !/ [...]

Extrait 2 (in Corpus 2)

P2 01 : [nous venons de regarder la bande-annonce du film : « 8 femme »] c'est un film POLICIER !/ POURQUOI C'EST UN FILM POLICIER !

A3 02 : AH !/ IL Y A QUELQU'UN QUI EST MORT !

[...]

P2 03 : OUI ::/ MAIS :::/ bien sûr/ il y a quelqu'un qui est mort mais :::/ ÇA :::/ ÇA ARRIVE !/ comment est-ce qu'il est mort !

[...]

P2 07 : qu'est-ce qu'il y avait dans le dos

A5 08 : couteau

P2 09 : UN COUTEAU/ TRÈS BIEN/ MISA !/ on avait un homme avec un couteau dans le dos/ très bien

Dans le Corpus 1, ce n'est pas pour savoir quelle est la ville la plus grande en France que l'enseignant P1 pose la question aux apprenants. Sachant la réponse, il le fait pour leur faire produire des paroles dans la langue cible et tout particulièrement pour leur faire prononcer, en référence au document que la classe vient de travailler, le chiffre exact de la population de Paris. Dans le corpus 2, on observe que l'enseignante n'apprécie pas le fait qu'un personnage dans le film ait été assassiné avec un couteau, mais le fait que l'apprenant A5 a réussi à trouver le mot : « couteau » qu'elle a demandé aux apprenants dans la classe. L'un des enseignants comme l'autre de même que les partenaires de chacun sont tous ainsi d'accord pour travailler davantage sur l'aspect linguistique de la langue cible que sur le contenu, ce sur quoi réside la « bonne foi » chez l'enseignant de FLE.

Fondés ainsi sur cette « connivence », latente, – appelée, en didactique des mathématiques, « contrat didactique » (Brousseau, 1980)¹³ – ratifiée par avance entre l'enseignant et les apprenants, les propos prononcés par le détenteur de l'autorité statutaire – soit l'enseignant – sont revêtus de sincérité.

3. Pour conclure

De l'enseignement scolaire obligatoire régi par le système éducatif institutionnel et dans lequel l'autorité de l'enseignant est définie tant par l'écart générationnel que par la possession des savoirs et dont le but est d'*augēre* les élèves en tant qu'êtres humains socialisés, se distingue l'enseignement du FLE. Il se caractérise par le fait que la relation entre enseignant et enseignés réside principalement dans la détention ou non des savoirs et du savoir-faire langagiers et de l'*habitus* liés à la langue à enseigner/apprendre. Reconnue institutionnellement et partant statutairement, l'autorité de l'enseignant de FLE se légitime aussi par la visée de l'enseignement, qui est de faire acquérir lesdits savoirs aux apprenants et de faire ainsi d'eux des *auctorēs* dans la pratique de la langue cible au quotidien, dans les

¹³ Le « contrat didactique » consiste dans le fait que « l'élève a en général pour tâche de résoudre le problème [...] qui lui est présenté, mais l'accès à cette tâche se fait à travers une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître » (Brousseau 1980 : 180).

études et/ou dans la profession. Le discours que l'enseignant produit pour achever cet objectif est la réalisation verbale du « répertoire didactique » qu'il a mobilisé en agissant auprès des apprenants et en réagissant à leurs réactions, autrement dit qu'il est une entité d'indices linguistiques – donc perceptibles – du fait qu'il « fait autorité » dans la classe.

Caractérisée et en même temps articulée de cette manière avec la transmission des savoirs et du savoir-faire langagiers par l'intermédiaire de l'interaction verbale, l'autorité professorale de l'enseignant de langues attribuée à cette dernière un trait spécifique : enseignant et apprenants sont de connivence pour travailler, en échangeant des propos, davantage sur la langue que sur un objet thématique extralinguistique, ce qui légitime les instances discursives – par exemple, la question feinte et l'évaluation portant sur la forme linguistique utilisée – sous lesquelles se réalise l'agir professoral, instances que l'on ne saurait produire sans outrager la sincérité à maintenir dans la conversation quotidienne.

Si l'autorité professorale de l'enseignant de FLE ne réside en principe pas dans l'asymétrie générationnelle entre enseignant et enseignés, la transmission de l'ensemble des savoirs et des savoir-faire liés à la langue cible aux apprenants mettrait donc paradoxalement en péril l'autorité professorale. Plus les apprenants acquièrent d'habileté dans l'usage de la langue, plus l'écart entre enseignant et apprenants diminue quoiqu'il n'atteigne le néant. Reste à savoir comment le profil de l'autorité professorale se modifie selon que les apprenants acquièrent de l'habileté dans l'usage de la langue. Pour cela, il y a à mener une recherche longitudinale.

Annexe

- Constitution du corpus

Le Corpus 1 est constitué des paroles que nous avons recueillies dans un cours de FLE dispensé par un professeur (P1) au CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) de l'Université Stendhal-Grenoble III en 2007. Selon ce dernier, le niveau de cette classe est de A1. Nous l'avons enrichi d'un autre corpus, le Corpus 2, construit en collaboration avec une enseignante (P2) dans une classe de FLE au niveau B1 d'après le critère de cet établissement. Dans les corpus, A1, A2, ... indiquent les apprenant(s). As signifie

plusieurs apprenant(s) ou l'ensemble des apprenant(s). Par souci déontologique, nous avons remplacé le nom de chaque apprenant par un pseudonyme.

- Conventions de transcription

↑	intonation montante
/	petite pause
!	intonation descendante
(Xs)	pause de X secondes (" X " est le chiffre qui montre la durée)
ː, ːː, ːːː	allongement de la syllabe (le nombre des signes " : " est proportionnel à la longueur)
VOITURES ALLEMAND(E)S	absence d'accord (le e entre parenthèses indique que le mot est prononcé sous sa forme masculine)
ENSUITE ! / faire LES SOLDES	accentuation d'un mot ou d'une syllabe (la partie est mise en majuscule)
"sa voiture est en panne"	actualisation verbale d'un mot ou d'une expression écrit(e) (mis entre les signes " ")
« i »	lettre(s) prononcé(s) dans l'alphabet (entre guillemets)
<i>pour nous les étrangers</i>	mots ou expressions prononcé(e)s dans une langue autre que le français (mis en italiques)
A1 07 : onze <u>mille</u> P1 08 : <u>onze</u> mille	chevauchement de paroles (souligné)

* Le présent article est la version écrite et développée de la communication présentée à la « 4th International conference Applied Linguistics and Professional Practice: "Learning through and for Professional Practice" » organisée à Genève (Suisse) les 10 - 12 septembre 2014. Il est l'un des résultats de la recherche que nous menons en bénéficiant de l'Aide pour la Recherche Scientifique (Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) : Aide pour la Recherche Scientifique (C) (Grant-in-Aid for Scientific Research (C))) offerte par la Société

Japonaise pour la Promotion des Sciences (J.S.P.S.) en 2014 (no. de recherche : 26370745). La recherche est intitulée : « La recherche sur le discours pour la construction de la « pensée enseignante » dans la didactique du FLE ».

Références bibliographiques

ARENDRT, H. **Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought.** New York: Viking Press, 1968. (Trad. française sous la direction de P. Lévy. **La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique.** Paris: Éditions Gallimard, coll. « Folio/Essai », 2013).

BANGE, P. **À propos de la communication et de l'apprentissage (notamment dans ses formes institutionnelles).** *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 1, 1992, p.53-85.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.** Lausanne & Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

BROUSSEAU, G. **L'échec et le contrat.** *Recherches*, 41, 1980, p.177-182.

CAUSA, M. Le répertoire didactique : une notion complexe. In: CAUSA, M. (Éd.). **Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements.** Paris & Bruxelles: De Boeck, 2012, p.15-72.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe.** Paris: les Éditions Didier, 2011.

DARRAULT-HARRIS, Y. **Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire.** *Enfance & Psy*, 22, 2003, p.49-58.

DIDEROT, D. Autorité dans les discours et dans les écrits (1751-1772). In: GAGNEBIN, B. & RAYMOND, M. (Éds.). **Œuvres complètes, XV.** Paris : Gallimard, coll. « Pléiade », 1959-1995, p.100-102.

DURKHEIM, É. **Éducation et sociologie.** Paris: Librairie Félix Alcan, 1922 & Paris: PUF, 2006.

OBIN, J.-P. **L'école et la question de l'autorité.** *Administration et éducation*, 1, 2001, p.31-40.

REY, B. **Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action.** Bruxelles: De Boeck, 2009.

ROBBES, B. **L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer.** Paris: ESF éditeur, coll. « Pédagogie », 2010.

SAINT-ARNAUD, Y. **La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme.** *Recherches et formation*, 36, 2001, p.17-27.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.** New York: Basic Books, 1983. (paperback edition, Arena: Ashgate Publishing, 1991).

SCHÜTZ, A. Choosing among Projects of Action. *Philosophical and Phenomenological Research*, XII, 1951. p.161-184. (trad. française de BLIN, T. Choisir parmi des projets d'action. In: SCHÜTZ, A. **Éléments de sociologie phénoménologique.** Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociale », 1998, p.53-88).

SINCLAIR, J. M. & COULTHARD, R. M. **Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils.** London: Oxford University Press, 1975.

ⁱ **Fumiya ISHIKAWA**

Université Rikkyo-Tokyo & Université Paris 3

Prof. Dr. en Linguistique

fumiya@rikkyo.ac.jp

Recebido em 14 de novembro de 2014

Aceito em 29 de dezembro de 2014