



IDENTITÉS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES : ENTRE L'ASSUJETTISSEMENT
ET LA SUBJECTIVATION

Yenny Esperanza RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
Sous la direction d'Ernesto CAMACHO OCAMPO

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Bogotá, 2018

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toutes mes reconnaissances à tant de personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de mon mémoire.

En premier lieu, je remercie sincèrement à cette force céleste qui m'a inspirée et soutenu tout au long du processus d'élaboration de ce mémoire.

Puis, je remercie mon directeur de mémoire, Monsieur Ernesto CAMACHO, pour ses conseils, son soutien constant et sa générosité intellectuelle.

Je voudrais exprimer ma gratitude à Madame Nathalie GARRIC, responsable du master à l'Université de Nantes et professeur de sciences de langage pour sa collaboration dans les démarches à effectuer dans le processus de double diplôme.

Mes remerciements s'adressent également à Madame Patricia MORENO, coordinatrice du Master en enseignement de langues étrangères à l'Université Pedagógica Nacional, pour sa disponibilité et son orientation pendant mon processus de formation.


Je suis également reconnaissante envers les professeurs Eduardo RESTREPO, directeur du Master à l'Université Javeriana et Pedro ALVAREZ, professeur d'études culturelles à l'Université Pedagógica Nacional, qui m'ont orienté et m'ont donné des pistes de réflexion pour mener à bien mon travail de recherche.

Je remercie sincèrement les enseignants de FLE qui ont pris le temps de participer dans l'interview. Sans leur collaboration, il n'aurait pas été possible de réaliser cette étude.

Je tiens aussi à remercier mes professeurs de Master et mes camarades de classe ayant contribué dans ma formation depuis son travail et engagement à la transformation de l'enseignement de langues étrangères.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma mère, mes amis Rosita, Camille, Luisa, Camilo et mes proches qui m'ont toujours soutenue et encouragée à faire de ce rêve académique, une réalité.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Educadores</small>	FORMATO
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 231

1. Información general	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Identités professionnelles enseignantes : Entre l'assujettissement et la subjectivation. (Identidades profesionales de los docentes: entre la sujeción y la subjetivación)
Autor(es)	Rodríguez González, Yenny Esperanza
Director	Camacho, Ernesto
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 231 p.
Unidad patrocinante	Universidad pedagógica Nacional; Universidad de Nantes

Palabras claves	IDENTIDAD, IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES, SUJECCIÓN, SUBJETIVACIÓN, PROFESORES DE FLE, METODOLOGÍA, ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.
------------------------	--

2. Descripción

Teniendo en cuenta la estrecha conexión entre la educación y el capital, los procesos educativos se ven cada vez más subordinados a intereses de producción económica; y se legitiman con discursos que dejan de lado la responsabilidad social, política y ética de los docentes, así como el rol de la praxis -teoría, práctica y reflexión (freire, 1970) en sus prácticas pedagógicas.

Es así, que bajo este contexto se erige la presente investigación cualitativa, cuyo objetivo principal es identificar cómo los discursos institucionales que regulan la práctica docente de un profesor de francés lengua extranjera -FLE-, que trabaja en la academia de lenguas Smart, podrían mantener alguna relación con la construcción de sus identidades profesionales docentes.

De esta manera, nos proponemos reconocer las identidades profesionales que emergen en los docentes, y de la misma forma establecer sus posibles relaciones con los discursos institucionales que regulan sus prácticas pedagógicas.

Con este objetivo en mente, nos servimos de la teoría de identidad propuesta por Stuart Hall (1997) y de los postulados de Norman Fairclough (1992, 1995, 2003) concernientes al análisis crítico del discurso.

3. Fuentes

- BLIN, J.-F. (1997) *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.
- CATTONAR, B. (2001) *Les identités professionnelles enseignantes : ebauche d'un cadre d'analyse*. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (10), 2-30
- DEKEYSER, R. (2007) *Practice in a second language : perspective from applied linguistics and cognitive psychology*. New York : Cambridge University Press.
- DUBAR, C. (1996) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, Collection U, Série Sociologie.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge : Polity Press
- FAIRCLOUGH, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. London : Logman Group Limited.
- FAIRCLOUGH, N. (2003) *Analysing discourse*. London : Routledge
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London : Pinguin group.
- FREIRE, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (Lilian Ronzoni Trad.) México: Siglo XXI.
- HALL, S., Du Gay, P. (1996). Who needs identity. *Questions of cultural identity*. New Delhi: Sage publications.
- HALL, S. (2010). Etnicidad: identidad y diferencia. En *Sin garantías, trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. (Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich, Trad.) (pp 339-386). Popayán: Envió editores.
- MARTÍNEZ, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- PARDO, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Bogotá : OPR-DIGITAL.
- PUREN, C.(2012). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Présenté édition numérisé au format pdf. Édition originale papier : Paris : Nathan-CLEINTERNATIONAL. 302p.
- RESTREPO, E. (2012). Identidades: conceptualizaciones y metodologías. En *intervenciones en teoría cultural* (pp 130-151). Popayán: Universidad del Cauca.

WODAK, R., et MEYER (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.

4. Contenidos

Capítulo 1. En este capítulo encontramos en un primer momento la contextualización a la investigación que presentaremos enseguida. Así mismo encontramos explícitamente el desafío de investigación planteado, así como su objetivo general y objetivos específicos.

Capítulo 2. En este capítulo encontramos el marco teórico que soporta la presente investigación, es decir la teoría de identidad cultural, social y profesional de los docentes, la teoría que sustenta qué es la metodología de clase, específicamente la que se refiere a *teoría, práctica y producción*. Finalmente, abordamos la diferencia entre hombre sujeto y hombre objeto.

Capítulo 3. En este capítulo abordamos toda la explicación referente al marco metodológico, es decir al análisis crítico del discurso (ACD), desde la postura de Norman Fairclough. Es así como explicaremos qué es el análisis crítico del discurso, sus características y su pertenencia en el presente estudio.

Capítulo 4: En este capítulo comenzamos presentando el análisis de resultados del proceso de sujeción y del proceso de subjetivación. A partir de este análisis reconocemos las identidades profesionales de los docentes que trabajan en una de las sedes de Smart y establecemos las relaciones que éstas mantienen con el discurso institucional que habla sobre la metodología.

Capítulo 5. Presentamos las conclusiones que por un lado conciernen la respuesta al desafío de investigación; y por el otro, al uso de la teoría y metodología análisis crítico de discurso.

5. Metodología

Para comenzar, procederemos a realizar el análisis crítico de la metodología creada en Smart. Análisis que nos permitirá identificar el orden del discurso de este documento y específicamente las posiciones de sujetos asignadas a los docentes; esto en el proceso conocido como de sujeción.

Una vez identificadas estas posiciones de sujeto, entrevistamos algunos docentes que trabajen en Smart. Igualmente analizamos su discurso con el fin reconocer con qué posiciones de sujeto se identifican, negocian o rechazan; y las razones por las cuales esto sucede. A este proceso se le conoce como subjetivación.

Una vez terminado el proceso de sujeción y de subjetivación, procedemos a determinar las identidades profesionales docentes de cada profesor y la relación de éstas con el discurso institucional que habla sobre la metodología en Smart. De esta manera, respondemos al desafío de investigación.

6. Conclusiones

Dentro de las conclusiones a las cuales llegamos destacamos que en la metodología reconocemos representaciones de las docentes desprovistas de toda responsabilidad social, política y ética. Por el contrario, encontramos un discurso que modela un tipo de docente capaz de utilizar sus conocimientos y habilidades para generar beneficios económicos a los propietarios de Smart.

En esta misma perspectiva, una acción transformadora en clase exige ante todo un amplio reconocimiento del discurso dominante en términos de sus intenciones, representaciones del mundo, del otro y de las estrategias discursivas utilizadas para tal fin; luego resulta indispensable identificar cómo los docentes asumen los discursos dominantes: si se identifican con ellos, si los negocian o rechazan.

Elaborado por:	Rodríguez González, Yenny Esperanza
Revisado por:	Camacho, Ernesto

Fecha de elaboración del resumen	14	02	2019
---	-----------	-----------	-------------

Sommaire

Chapitre I	13
Chapitre introductif.....	13
1.1. Introduction :.....	13
1.2. Questionnement	14
1.3. Question de recherche.....	19
1.4. Objectif Général.....	19
1.5. Objectifs Spécifiques	19
1.6. Justification	19
CHAPITRE II : Cadre théorique.....	21
2.1. Qu'est-ce que l'identité ?.....	21
2.2. Identité professionnelle enseignante	23
2.2.2. Identification commune, individuelle et liée au contexte	24
2.3. Qu'est-ce que la méthodologie ? : un bref parcours.....	26
2.4. Séquence P.P.P.....	28
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	29
3.1. Qu'est-ce que l'analyse critique du discours ?	30
3.2 L'analyse critique du discours proposée par Norman Fairclough	33
3.3. L'ACD DANS NOTRE RECHERCHE	37
3.4. Première dimension : l'événement discursif comme texte	38
Propriétés du texte liées à la fonction interpersonnelle : (genre et style)	39
Propriétés du texte liées à la fonction idéationnelle : la représentation	44
3.5 Dimension deux : L'événement discursif comme pratique discursive.....	52
Production du texte	53
L'ordre du discours.....	53
Les genres, le style et les discours	54
Le style.....	60
3.6 Troisième dimension : l'événement discursif comme pratique sociale	65
L'idéologie.....	66
L'hégémonie	68
CHAPITRE IV : Analyse de résultats	69
ACD : démarche adoptée dans notre recherche	69
ACD : on commence la démarche	71
4.1. Processus d'assujettissement :	73
L'événement discursif à analyser : Mode d'emploi.....	73

Analyse Première dimension : l'événement discursif comme texte	77
Analyse deuxième dimension : l'événement discursif comme pratique discursive	105
Discours: représentations des enseignants	105
Genre	109
Styles	115
Analyse troisième dimension : l'événement discursif comme pratique sociale	118
Pratique sociale	118
4.2 Processus de subjectivation.....	120
Interview semi-structurée : questions initiales.....	121
Première interview : Enseignante Marie Antoinette	122
Analyse de la première dimension : l'événement discursif comme texte.....	128
Analyse de la deuxième dimension : l'événement discursif comme pratique discursive.....	143
Discours (représentations)	143
Styles.....	145
Interview #2 : Enseignante Polinette	146
Analyse première dimension : l'événement discursif comme texte	153
Analyse première dimension : l'événement discursif comme pratique discursive.....	171
Discours (des représentations)	171
Styles.....	172
Troisième interview : Enseignant Isabelle	175
Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte	186
Analyse deuxième dimension : l'événement discursif comme pratique discursive	205
Discours (représentations)	206
Styles.....	208
4.3 IDENTIFICATION DES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES	209
Enseignante # 1: Marie Antoinette	209
Enseignante # 2 : Polinette.....	214
Enseignante # 3: Isabelle	216
4.4. DES RAPPORTS ENTRE LES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES ET LA MÉTHODOLOGIE	219
Construction de l'identité professionnelle enseignante chez Marie Antoinette.....	221
Construction de l'identité professionnelle enseignante chez Polinette.....	222
Construction de l'identité professionnelle enseignante chez Isabelle.....	223
CONCLUSIONS.....	224
Concernant le défi de recherche :	224

Concernant l'ACD dans notre recherche	226
BIBLIOGRAPHIE	227
ANEXES	229

CHAPITRE I

CHAPITRE INTRODUCTIF

1.1. Introduction :

De nos jours, le rôle capitaliste des institutions éducatives devient de plus en plus naturalisé. Il semble « normal » que l'éducation soit un bien que l'on commercialise, comme n'importe quelle autre marchandise. C'est ainsi qu'en tant qu'enseignante de français langue étrangère -FLE-, j'entame une longue réflexion qui devrait permettre de comprendre l'étroite relation entre l'éducation et le capital, notamment entre l'enseignement de FLE et le capital.

Dans cette perspective, on reconnaît différents acteurs sociaux qui interviennent dans le processus *enseignement-apprentissage*-, parmi lesquels on trouve -nécessairement-, les enseignants et les apprenants. Ces premiers étant la cible de cette recherche.

Nous, enseignants avons construit des préalables socio-culturels, philosophiques, économiques, académiques, professionnels, etc. qui bâtissent nos systèmes de croyances et de pensée, nourrissant nos manières d'établir des relations sociales, de nous identifier au monde - et avec le monde - ; et qui nous permettent d'établir des représentations des sujets, des objets et des institutions nous entourant.

Nous, enseignants, arrivons en salle de classe avec des identités professionnelles enseignantes, pourtant ces dernières ne sont jamais figées ni définitives, mais toujours en construction. Ces identités professionnelles enseignantes sont d'ailleurs la cible de nombreuses interpellations, dans le but de nous catégoriser comme tel ou tel type d'enseignant, souvent au profit des intérêts économiques de l'institution pour laquelle nous travaillons.

En conséquence, bien qu'il existe toujours la possibilité d'accepter, refuser ou négocier telles interpellations, nos identités professionnelles enseignantes pourraient être toujours imprégnées des intérêts particuliers de l'institution pour laquelle nous travaillons.

Pourtant, il n'est pas dans notre intérêt de remettre en question ni le rôle capitaliste des institutions éducatives à Bogotá, Colombie, ni sa possible influence dans les identités professionnelles des enseignants.

Notre recherche vise plutôt à mettre en exergue les stratégies discursives utilisées chez Smart pour légitimer une méthodologie de classe, qui mettent à jour et reproduisent les représentations réductrices qu'on se fait des enseignants de FLE, lesquels à première vue se réduiraient à suivre les indications de leur hiérarchie, au détriment de la réflexion critique de leur propre pratique enseignante.

1.2. Questionnement

Que l'éducation soit une prolongation de la forme-entreprise (MARTÍNEZ, 2010, p.21) et que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ne visent qu'à une reconnaissance sociale, à un meilleur cadre de vie, ou à la réussite d'un séjour à l'étranger : en somme, que le but ne soit qu'utilitariste, est une dramatique situation propre aux écoles de langues privées comme *Smart* où l'apprentissage d'une langue étrangère est conçu comme tout service et la connaissance considérée comme une marchandise qui pourrait s'acquérir par toute personne ayant les moyens de se l'offrir.

Dans l'étroite connexion entre l'éducation et le capital, *les processus éducatifs contemporains sont subordonnés aux intérêts de production économique (...)* (MARTINEZ, 2010, p.26), se légitimant par des méthodologies qui nourrissent et perpétuent la croyance selon laquelle l'enseignant n'a pas de responsabilité, qu'elle soit sociale, politique ou même éthique. De plus, cette étroite connexion laisse à penser que la réflexion autour de la pratique enseignante propre,

ainsi que le regard critique vers le cumul d'événements se déroulant à échelle locale, nationale et internationale, ne sont finalement que des aspirations utopiques.

Précisément chez Smart on observe la matérialisation de cette connexion dans les discours institutionnels qui régulent les pratiques enseignantes, cherchant à légitimer une vision utilitariste du bilinguisme et de l'enseignement de langues étrangères à travers différentes « ressources », comme la méthodologie de classe conçue par cette institution.

La méthodologie instaurée chez Smart exige des enseignants de français langue étrangère (dorénavant enseignants de FLE), une série de pratiques dans la salle de classe qui reflète une conception d'entreprise, l'objectif étant d'offrir un excellent service visant à satisfaire les clients : les apprenants.

L'intérêt principal d'une telle conception d'entreprise réside donc dans les bénéfices économiques que pourront tirer les propriétaires, au détriment de la *praxis*¹ : cette interrelation majestueuse entre la théorie, l'action et la réflexion (car *l'action sans théorie devient activisme, et la théorie sans action devient verbalisme, ou plutôt blah, blah, blah*) (Freire, 1967, p.68), la réflexion étant la médiatrice entre la théorie et l'action.

Toutefois, cette conception d'entreprise néglige le besoin de cultiver chez les apprenants des esprits curieux et créatifs. C'est la raison pour laquelle la progression grammaticale d'une méthode de français devient le noyau dur d'un cours de FLE chez Smart. Cela, ce malgré la nécessité d'une pensée réfléchie qui questionne sur ce qui ne va pas et d'une pensée émancipatrice qui envisage un monde meilleur pour tous.

¹ Ce concept a été conçu par Paulo Freire en 1970 dans son ouvrage *la pédagogie des opprimés*.

C'est ainsi que la méthodologie créée et implémentée chez Smart – considérée comme *novatrice* dans le discours institutionnel (PEI, 2016, p.182) – établit la façon dont nous, les enseignants, devons conduire nos cours de FLE. Il existe trois moments caractérisant cette méthodologie : *la présentation* des sujets à travailler, *la pratique* des règles grammaticales et *la production* de ce que les étudiants ont appris. C'est ainsi que la progression de la classe est strictement décrite dans un discours « *mode d'emploi* » conçu par le coordinateur académique de cette institution.

La méthodologie admet jusqu'à six objectifs communicatifs de travail différents pour chaque séance de français, ce qui est directement proportionnel au nombre maximum d'étudiants autorisés pour chaque cours. De plus, ce sont les manuels qui déterminent la progression des thèmes à travailler, il y a donc un nombre bien déterminé de savoirs déclaratifs que les professeurs doivent enseigner et d'activités à développer au profit de "l'apprentissage" des élèves.

Nous retrouvons la description de cette méthodologie dans le *Projet Éducatif Institutionnel* (dorénavant P.E.I.) de l'académie Smart. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale (1996), « le P.E.I. est (...) l'axe articulatoire du travail de l'institution Éducative, construit et développé de forme autonome, participative et démocratique, visant l'amélioration de la qualité de l'éducation » (p.1). Autrement dit, le PEI de l'académie Smart rassemble les discours institutionnels rendant compte de sa gestion directive, pédagogique et administrative. Il contient même les principes édictés par le décret 4904 du ministère de l'Éducation Nationale, laquelle est une institution appartenant à l'Éducation pour le Travail et le Développement Humain.²

Le P.E.I. de l'académie Smart –constituant l'ensemble de documents qui contiennent la description détaillée des fondements juridiques, méthodologiques et d'entreprise régissant ses

² L'éducation pour le travail et le développement humain – ETDH – comprend la formation permanente, personnelle, sociale et culturelle, sans assujettissement à un système de niveaux et de degrés caractéristique de l'éducation formelle. Autrefois, nommée *Éducation Informelle*, l'ETDH est édicté en Colombie avec la loi 1064 de 2006.

objectifs – est un outil qu’il faut impérativement analyser pour reconnaître les discours régulant les pratiques des enseignants de FLE et aussi le rôle joué par ces derniers dans la salle de classe.

D’ailleurs, Smart est une institution privée visant à l’enseignement de l’anglais et du français en tant que langues étrangères en Colombie. Elle comporte huit sièges : 6 à Bogotá et 2 à Medellín.

Quel est le rôle des enseignants chez Smart ?

Il n’en reste pas moins que les enseignants symbolisent les porteurs de connaissances socio-culturelles, discursives et linguistiques de la langue française, puisqu’ils jouissent d’une expertise accrue dans son apprentissage et dans son enseignement grâce à l’étude avérée de la pédagogie et de la didactique. Néanmoins, puisqu’ils travaillent pour l’institution Smart ils doivent impérativement se conformer aux normes et dispositions. Par conséquent, les professeurs sont les intermédiaires entre l’enseignement de la langue – sa découverte et sa maîtrise – et les intérêts particuliers de l’institution dans la captation des élèves désireux d’apprendre le français.

À ce sujet, il convient de souligner que l’enseignant, en tant qu’être humain, a construit son identité professionnelle enseignante répondant à des préalables socio-culturels, familiaux, politiques, éthiques, académiques et professionnels particuliers. Une identité qu’il continuera à construire tout au long de sa vie, et qui, dans ce cas, sera imprégnée par le nouveau contexte professionnel dans lequel il se trouve : Smart.

Dès lors, dans notre recherche, nous chercherons à établir comment les discours institutionnels régulant la pratique enseignante d’un professeur de FLE au sein de l’institution Smart pourraient-ils se rapporter à la construction de ses identités professionnelles enseignantes.

Dans ce cadre, nous trouvons pertinent nous servir de la théorie concernant l’identité proposée par Stuart Hall (2003), dans le but de dévoiler les identités professionnelles des

enseignants de FLE, étant ceux-ci les points articulatoires entre les discours régulant ses pratiques dans la salle de classe et leurs subjectivités, pour finalement repérer comment tels discours institutionnels ont pu avoir imprégné la construction de ces identités.

Dans cette attente, il nous faut identifier les *positions de sujets* (Hall, 2003) rendus aux enseignants de FLE dans les discours institutionnels, c'est à dire des grilles discursives et sociales affirmant à l'enseignant quel type de professeur « est » : analytique, répétiteur de contenus, soumis, créatif, etc.

En effet, les discours institutionnels conçus chez Smart, soumettent les enseignants de FLE à des positions de sujets, lesquelles les interpellent et, par conséquent, pourraient imprégner leurs identités professionnelles enseignantes. Pour Stuart Hall (2003) ce que nous venons de décrire est connu comme processus d'assujettissement.

Pourtant, selon Hall (2003) le processus d'assujettissement n'est pas définitif, car les sujets étant interpellés ont toujours la possibilité de s'identifier ou non aux positions de sujets rendus, cela en fonction des contextes où se débrouillent. Ce processus est connu comme « *subjectivation* » (Hall, 2003). Chez Smart, les enseignants de FLE peuvent s'identifier, rejeter ou négocier telle position de sujet qui leur renvoie tel ou tel discours institutionnel compte tenu de leurs subjectivités et de leur agence construite dans les différents contextes socio-culturels, académiques et spirituels qu'ils ont parcouru ou parcourent encore (Dubar, 1998).

Par la suite, les identités professionnelles des enseignants de FLE chez Smart sont le résultat de l'articulation entre le processus d'assujettissement et de subjectivation. Articulation imprégnée vivement par les discours institutionnels et construite à partir des subjectivités des professeurs.

1.3. Question de recherche

Comment la méthodologie régulant la pratique enseignante d'un professeur de FLE au sein de l'institution Smart, siège Chapinero pourrait-elle se rapporter à la construction de ses identités professionnelles enseignantes ?

1.4. Objectif Général

Identifier comment la méthodologie régulant la pratique enseignante d'un professeur de FLE pourrait se rapporter à la construction de ses identités professionnelles enseignantes chez Smart.

1.5. Objectifs Spécifiques

- Identifier l'ordre du discours de la méthodologie conçue chez Smart.
- Mettre en exergue les stratégies discursives permettant de légitimer une méthodologie de classe qui met à jour et reproduit des représentations des enseignants de FLE.
- Identifier les mécanismes discursifs des enseignants pour s'identifier, rejeter ou négocier les positions de sujets.
- Repérer les identités professionnelles des enseignants travaillant chez Smart.

1.6. Justification

Bien qu'il existe une série de compromis acquis à l'heure de signer un contrat de travail, il est impératif de ne jamais oublier notre responsabilité sociale, politique et éthique en tant qu'enseignants. C'est ainsi, qu'à notre avis, le fait d'être enseignant nous demande d'adopter un regard critique sur les discours institutionnels, nous exigeant des parcours spécifiques dans la salle de classe, des manières exactes d'y agir et réagir auprès les apprenants en négligeant nos connaissances, nos préalables et notre expertise comme enseignants.

Autrement dit, il faut être conscients de l'encadrement qu'on nous fait au moyennant le discours : suis-je l'enseignant décrit dans les discours institutionnels chez *Smart*.

Ces positions de sujet sont des interpellations, nous amenant à nous interroger : *nous identifions-nous avec elles ?* Certainement, l'identification, le rejet ou encore la négociation de ces dernières nous demande, d'ailleurs, de tenir compte de notre cumul de préalables socio-culturels, économiques, historiques et politiques, constituant nos subjectivités.

C'est dans ce cadre que cette recherche vise à trouver, d'une part dans les discours institutionnels, l'idéologie présente dans les positions de sujets auxquelles sont confrontés les enseignants, ainsi que les mécanismes discursifs utilisés pour la rendre hégémonique. D'autre part, dans les discours des professeurs, nous cherchons à trouver les positions du sujet avec lesquelles ils s'identifient.

Cela nous permettra de découvrir comment l'idéologie hégémonique présente dans les discours institutionnels imprègne les identités professionnelles enseignantes.

La prise d'une position critique demande la connaissance approfondie de ce que l'on dénoncera et les raisons argumentées de cette dénonciation ; c'est pour cette raison que nous faisons une étude exhaustive de la méthodologie d'une institution privée s'occupant de l'enseignement de deux langues de prestige, à savoir le français et l'anglais, en considérant que celui-ci influence les identités professionnelles enseignantes.

Ces identités pourraient donc être imprégnées d'une idéologie qui véhicule une dangereuse conception d'entreprise négligeant la richesse des langues et mettant de surcroît les professeurs de FLE en position de prestataires de service capables d'accomplir des tâches données dont le but n'est autre que la rentrée de revenus pour l'entreprise.

C'est ainsi que cette recherche trouve sa justification, s'employant à analyser d'une façon critique la méthodologie conçue chez Smart. Cela dans le but de connaître comment elle imprègne les identités professionnelles enseignantes des professeurs y travaillant. D'ailleurs, nous pourrions aussi interpréter la manière dont les enseignants perçoivent leur travail et leur rôle dans la société.

CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE

Tout d'abord dans notre recherche nous devons bien comprendre des concepts clés, tels que *les identités professionnelles enseignantes*, la *méthodologie* et *séquence PPP*, car l'étude de ces contraintes nous permettra d'établir comment la construction des identités professionnelles d'un professeur de FLE pourraient avoir un rapport à la la méthodologie régulant leurs pratiques enseignantes, chez Smart.

C'est ainsi que lorsque nous parlons des identités professionnelles enseignantes, nous nous référons immédiatement à deux termes qu'il est impératif de comprendre afin d'être en mesure de saisir la complexité du sujet, lesquels sont « identité » et « identités professionnelles enseignantes ».

Cette définition nous permettra dans un premier temps d'expliquer notre construction du terme identité, initiée dans les études culturelles par Stuart Hall. Nous discuterons ensuite le terme d'identités professionnelles, en référence aux travaux de Jean François Dubar et Claude Blin.

2.1. Qu'est-ce que l'identité ?

D'après Stuart Hall (2003) l'identité est *le résultat de la suture entre, les discours et les pratiques essayant de nous interpeller, de nous parler ou de nous mettre dans notre place en tant que sujets sociaux de discours particuliers, et des processus produisant des subjectivités qui nous construisent comme des sujets susceptibles de nous dire nous-mêmes.* (p. 20). Autrement dit, Hall

affirme que les identités sont le résultat du point de rencontre *-suture-* entre deux processus, à savoir le processus *d'assujettissement*, d'un côté et *subjectivation* de l'autre.

Le processus *d'assujettissement* fait référence aux grilles discursives, sociales et historiques, selon lesquelles les enseignants sont tenus d'adopter une position, cela à travers des discours :

« *Les individus se constituent comme sujets à travers la formation discursive, un processus d'assujettissement (...) dans lequel l'individu est identifié comme un sujet de cette formation dans une structure de méconnaissance (...)* » (Hall, 2003, p.23). En conséquence, dans ce processus, les sujets sont interpellés, et donc “ invités ” à assumer une série de *positions de sujets* qui les conditionnent et leur demandent de jouer un rôle spécifique au sein de la société. *Ces interpellations sont produites “comme un effet” au travers et dans le discours, à l'intérieur de formations discursives spécifiques* (Hall, 2003, p. 18).

Néanmoins, les identités ne se construisent pas uniquement dans les discours (Hall, 2003). En effet, il ne s'agit pas seulement d'identifier les représentations que nous faisons d'autrui dans les formations discursives à un moment donné, il est également impératif de repérer comment les subjectivités de chaque sujet interpellé s'articulent ou non avec de telles interprétations. De cette manière, le *processus de subjectivation* évoque la façon dont les sujets habitent les grilles discursives et sociales les ayant conditionnés dans leur processus d'assujettissement : en s'identifiant à elles, en les négociant ou en les rejetant. Autrement dit, ce processus tient compte des caractéristiques intrinsèques de chaque être humain, liées à son histoire de vie et permettant ainsi une identification ou non (pas nécessairement définitive de surcroît) aux positions assignées par le discours.

Toujours dans le cadre de notre recherche, nous nous servirons ensuite de la théorie de Hall comme axe transversal pour repérer les identités professionnelles enseignantes. Pour détecter le processus d'assujettissement, nous analyserons la méthodologie conçue chez Smart, se trouvant

dans le PEI, laquelle joue un rôle décisif dans le positionnement discursif et social des professeurs de français.

Pour ce qui est du processus de subjectivation, nous tiendrons compte *des identifications individuelles* (liées à l'histoire et aux contextes socio-culturels et académiques dans lesquels chaque enseignant a évolué ou évolue encore) et *des identifications contextuelles* (notamment dues au partage du même lieu de travail). Dans ce cas précis, ce dernier aspect est particulièrement pertinent car ce sont les directrices de l'institution Smart qui contrôlent les pratiques enseignantes des professeurs de FLE. Ces identifications constituent conjointement les subjectivités des enseignants.

2.2. Identité professionnelle enseignante

Pour commencer, d'après Cattonar (2001), l'identité professionnelle des enseignants est une dimension de leur identité sociale, c'est à dire, « *celle qui permet aux sujets de se repérer dans le système social (de se situer par rapport aux autres, dans l'ensemble social) et d'être eux-mêmes repérés et réputés socialement (d'être situés, de se positionner par rapport aux autres et d'être identifiés socialement) dans un rapport d'identification et de différenciation* » p.5

D'autre part, l'identité professionnelle des enseignants est considérée comme :

« *Une construction à la fois sociale et individuelle : en partie commune à tous les enseignants (du fait de leur appartenance au même groupe ou sous-groupe professionnel, de leur ancrage dans une même réalité collective partagée), en partie individuelle (liée aux différentes trajectoires et appartenances sociales de chaque enseignant et à leurs subjectivités, leurs intérêts), et par ailleurs liée au contexte (à l'insertion de l'enseignant dans un contexte de travail particulier et dans des rapports sociaux spécifiques)* » (Cattonar, 2001, p. 6).

Puis, l'identité professionnelle des enseignants est considérée *une construction à la fois sociale et individuelle, étant en partie commune à tous les enseignants (du fait de l'appartenance au même groupe ou sous-groupe professionnel, de leur ancrage dans une même réalité collective partagée), en partie individuelle (liée aux différentes trajectoires et appartenances sociales de chaque enseignant à leur subjectivités", leurs intérêts), et liée au contexte (à l'insertion de l'enseignant dans un contexte de travail particulier et dans des rapports sociaux spécifiques)* (Cattonar, 2001, p.8)

Dans cette définition nous pouvons comprendre que les identités professionnelles d'un enseignant comportent une identification et dimension commune (le fait de pratiquer la même profession), mais aussi des variables individuelles et contextuelles témoignant de la façon particulière dont chacun assume cette profession.

2.2.2. Identification commune, individuelle et liée au contexte

Pour commencer, il est certain que le fait d'être professeur induit une même appartenance sociale : l'appartenance à la profession enseignante. Cette profession nous donne la possibilité de connaître, à l'aide de nos apprenants, l'étendue des façons dont l'être humain a manifesté la compréhension de sa réalité à travers la science, l'art, l'humanisme, la connaissance empirique, la nature, etc.

Elle nous permet également de dépasser ou de contredire les connaissances déjà promulguées par l'humanité au cours de l'histoire, en recherchant de nouvelles constructions collectives tenant compte des besoins et des problématiques actuels, lesquels demandent une action réflexive et contextualisée. Cette profession, à travers l'action et la réflexion des professeurs et de leurs apprenants, pourrait ouvrir le chemin en vue de développer un esprit critique, qui pourrait permettre la transformation de réalités d'oppression, et en conséquence, permettre une justice sociale équitable pour tous. (Freire, 1997).

En effet, c'est une profession partagée, qui pourtant, est assumé d'une façon différente par chaque professeur, car l'identité professionnelle enseignante est une construction sociale et individuelle faite à partir de la pluralité de contextes socio-culturels, académiques et professionnels où les enseignants se sont débrouillés ou se débrouillent encore, ainsi qu'à partir de leur vécus personnels : *les individus sont ce que leur multiples expériences sociales font d'eux et ils sont appelés à avoir des attitudes et des comportements variés selon les contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer.* (Cattonar, 2001, p. 5)

Quant au contexte, le fait de travailler pour une institution éducative – quelle qu'elle soit – entraîne la reconnaissance et par conséquent l'acceptation, la négociation ou le refus d'un système de normes-valeurs établi par ses membres. En tant que contexte porteur de normes-valeurs, il imprègne les nouvelles constructions que l'enseignant autour de son entourage (Cattonar, 2001).

Jusqu'à présent nous avons parlé de différentes identifications concernant les identités professionnelles des enseignants dans un sens générale. Toutefois, dans notre recherche, nous envisageons l'étude spécifique des enseignants de FLE travaillant chez Smart ; une institution que jour après jour, lutte pour se consolider dans le marché comme l'un de meilleurs établissements privés pour apprendre le français ou l'anglais comme langues étrangères en Colombie. Dans cette institution, les enseignants de FLE exercent leur travail en mettant à preuve leurs connaissances, ils y construisent des relations avec leurs collègues, ils y passent une grande partie de la journée, etc. Tout cela sous des conditionnements et des exigences propres du règlement et de la méthodologie de l'institution, que bien évidemment, ils doivent respecter, au contraire seront renvoyés.

En somme, Les identités professionnelles des enseignants de FLE chez Smart sont le résultat de l'articulation entre le processus d'assujettissement et celui de subjectivation. Cette articulation est vivement insufflée par la méthodologie conçue chez Smart et s'élabore à partir des subjectivités des professeurs.

2.3. Qu'est-que la méthodologie ? : un bref parcours

Dans notre recherche le terme *méthodologie* devient remarquable car c'est justement la méthodologie chez Smart, celle que nous analyserons dans le cadre du processus d'assujettissement. Pour cette raison, nous commencerons tout de suite à comprendre exactement à quoi ce mot fait référence. De cette manière nous commencerons par la conceptualisation de ce terme, puis nous vous présenterons un court parcours : depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la celle-ci audiovisuelle). Enfin, nous vous expliquerons en quoi consiste la séquence Présentation, Pratique, Production (*PPP*).

Pour commencer la méthodologie est comprise comme un *ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux à pratiques d'enseignements/apprentissage induites*. (Puren, 1988 p.11).

C'est ainsi que lorsque nous parlons de méthodologie, nous devons tenir compte qu'elle comporte des éléments soumis à des variations historiques, tels que :

- a) Les objectifs généraux.
- b) Les contenus.
- c) Les théories de référence.
- d) Les situations d'enseignement.

Ces changements répondent à l'époque et contexte où elle trouve son essor et bien que nous ne puissions pas préciser sa succession chronologique, nous vous présenterons tout de suite un bref parcours de méthodologies qui ont marqué l'enseignement de langues étrangères. De cette manière nous trouvons :

La méthodologie traditionnelle : c'est historiquement la première méthodologie d'enseignement de langues anciennes. Elle se caractérise par la lecture et la traduction de textes littéraires ; de cette manière la maîtrise des structures grammaticales et le développement des habiletés en production écrite étaient privilégiées ; cela au détriment de la production orale.

La méthodologie directe : elle est utilisée en France et en Allemagne vers la fin de XIX^{ème} siècle considérée comme la première méthodologie visant à l'enseignement de langues vivantes étrangères, comme résultat de l'évolution de la méthodologie traditionnelle et de la méthode naturelle, qui ont anticipé certains de ces principes.

Cette méthodologie se caractérise par la compréhension de vocabulaire et l'utilisation de la langue sans passer par sa forme écrite ; c'est ainsi que la prononciation commence à acquérir une importance particulière, notamment grâce à des exercices de conversations où les questions-réponses sont dirigés par l'enseignant.

La méthodologie audio-orale : Dans le cadre de la seconde guerre mondiale cette méthodologie s'impose pour répondre aux besoins de communication de l'armée américaine.

Cette méthodologie s'est servie de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique dans le but d'automatiser de formes linguistiques utilisées dans le quotidien qui devenaient des '*pattern drills*' ou '*cadres syntaxiques*'.

La méthodologie audio-visuelle : Puisque l'anglais s'est étendu de plus en plus après la seconde guerre mondiale, le Ministère de l'éducation Nationale a mis sur pied une commission chargée d'enseigner 'le français élémentaire' à l'étrangère.

Dès lors, la méthodologie audiovisuelle visait à développer chez l'apprenant les quatre habiletés pour la communication, bien qu'on accordait le privilège à l'oral ; cela au moyen la présentation d'une séquence d'images : de *transcodage* ou *situationnelles*. Les premières

traduisaient l'énoncé et le contenu sémantiques des messages y présentés ; alors que les deuxièmes privilégiaient la situation d'énonciation et la communication non-verbal comme les gestes, les attitudes, les simulations, etc.

De cette manière on reconnaît comme une caractéristique particulière des méthodologies qu'elles se sont succédées, les unes en rupture avec les précédentes, autrement dit chaque méthodologie se comprenait comme une actualisation de l'antérieure.

2.4. Séquence P.P.P.

La séquence PPP (Présentation, pratique et production) est une variation de la méthodologie anglaise audio-lingua, datant des années 1940 et se nourrissant du behaviorisme dans le but de contribuer à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette séquence est axée sur les prémisses selon laquelle l'apprentissage d'une langue est une habileté qui doit se développer à travers la réalisation de différents exercices. De ce fait, dans cette séquence nous reconnaissons trois étapes :

- a) Une étape *présentation* dans laquelle l'enseignant introduit le sujet qu'elle envisage de travailler au moyen de courts dialogues ou de courtes lectures.
- b) Une étape de *pratique* dans laquelle les apprenants mettent en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre au moyen la réalisation des exercices, qui normalement comportent de patrons à mécaniser par les apprenants.
- c) Une étape de *production* se caractérisant par l'utilisation de contenus appris d'une manière libre ou contrôlée, selon les dispositions de l'enseignant.

C'est à noter que cette séquence a eu nombreux changements depuis son apparition dans les années 90.

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Selon ces principes, la recherche que nous nous proposons de mener se veut d'ordre qualitatif, puisque son objectif principal est d'identifier comment les discours institutionnels régulant la pratique enseignante d'un professeur de FLE travaillant à l'académie Smart, pourraient se rapporter à la construction de son identité professionnelle enseignante. Pour ce faire, nous réaliserons une analyse critique du discours et une interview auprès de chaque participant.

Pour mener à bien cette analyse, il convient de repérer les identités professionnelles enseignantes émergentes chez les enseignants de FLE, ainsi que leurs possibles rapports aux discours institutionnels régulant les pratiques enseignantes dans la salle de classe. Dans cette optique, nous nous servirons de l'analyse critique du discours – dorénavant nommée ACD – proposée par Norman Fairclough (1995, 1998, 2003).

Nous commencerons donc par expliquer ce qu'est l'ACD, ainsi que la pertinence de la perspective de Fairclough dans notre recherche. Nous verrons en quoi consiste l'ACD proposé par Fairclough et présenterons les éléments qui seront utilisés afin réaliser cet ACD avec nos propres données.

Nous exposerons ensuite la méthodologie à adopter afin de repérer les identités professionnelles des enseignants de FLE travaillant chez Smart. Autrement dit, nous décrypterons le processus d'assujettissement et le processus de subjectivation.

Finalement, après avoir repéré les identités professionnelles des enseignants de FLE travaillant chez Smart, nous tenterons d'expliquer comment et à partir de quelle analyse nous pouvons établir d'éventuels rapports entre ces identités professionnelles émergentes et les discours institutionnels prônés dans cette école de langues.

3.1. Qu'est-ce que l'analyse critique du discours ?

Nous appelons Analyse Critique du Discours l'étude systématique du langage, en tant que pratique sociale dans un contexte particulier où il existe un rapport inégal de domination et de pouvoir (Pardo, 2007, P.67). En somme, l'ACD se charge d'analyser les relations de domination, de discrimination, de pouvoir et de contrôle, se manifestant de manière plus ou moins transparente à travers le langage.

En effet, l'étude systématique du langage nous permet de dévoiler les stratégies discursives dont une personne jouissant de pouvoir se sert pour faire passer à travers ses discours, des idéologies hégémoniques qui aboutissent très souvent à la domination des plus vulnérables. Le langage est bel et bien un phénomène social utilisé par les individus, les institutions et les groupes sociaux pour exprimer des significations et des valeurs (Pardo, 2012). Il se présente par ailleurs comme un moyen de classification et d'expression du pouvoir dont les formes grammaticales peuvent accomplir différentes fonctions.

Ainsi, pour l'ACD, les formes linguistiques présentes dans un texte oral ou écrit ne sont pas le fruit du hasard, mais bien celui d'une étroite relation entre le système grammatical et les besoins sociaux et personnels que le langage pourrait satisfaire (Halliday, 1970). Halliday est pour de nombreux analystes critiques une référence dans la mise en exergue de cette étroite relation que nous venons de décrire, car il reconnaît *la fonction idéatrice*, qui conserve une relation dialectique avec la structure sociale ; *la fonction interpersonnelle*, qui forge les relations entre les individus ; et *la fonction textuelle*, qui apporte de la cohérence et de la cohésion aux textes (Wodak, 2001).

D'autre part, puisque d'après l'ACD, il n'existe pas une relation déterminante entre les textes et la composante sociale, tout discours analysé sous cette perspective nous demande d'abord une théorisation et une description des processus et des structures sociales permettant la production d'un texte, mais aussi une description des structures sociales et des processus par lesquels les

individus en tant que sujets historiques créent du sens dans leur interaction avec ces textes (Wodak, 2001). Il s'agit donc des trois concepts qui seront toujours présents à l'intérieur d'une ACD : le pouvoir, l'histoire et l'idéologie.

Les individus sont toujours porteurs d'une charge historique due aux lieux et contextes sociopolitiques et culturels dans lesquels ils ont évolué. Dans ces contextes, il y a aussi des idéologies qui deviennent normalement hégémoniques, et qui, par conséquent, causent des relations inégales entre les membres d'une société donnée : il y a toujours un dominant exerçant son pouvoir et un dominé, qui pourrait pourtant lui aussi résister. Quoi qu'il en soit, toutes ces relations tissées dans le temps, l'espace, les contextes, l'idéologie et le pouvoir, sont manifestées à travers le langage, dans notre recherche, notamment dans les pratiques discursives.

Les pratiques discursives sont, d'un côté une manière relativement permanente d'agir dans la sphère sociale ; et d'un autre côté, elles sont la maîtrise d'une action et d'une interaction sociale, possédant la faculté de reproduire des structures sociales et de les transformer (Wodak, 2001), toujours par le moyen du discours.

D'une manière générale, l'ACD entend le discours comme une forme de *pratique sociale*, ayant ses propres normes, des conventions, des relations, des identités et des institutions qui la soutiennent (Fairclough (1992). Les pratiques sociales sont donc conçues comme des *articulations* de différents types d'éléments sociaux, avec des domaines spécifiques de la vie sociale. Des éléments sociaux tels que les actions et les interactions, les relations sociales, les personnes – ayant des croyances, des attitudes et une histoire –, le monde matériel et les discours (Fairclough, 2004). La pratique sociale articule donc le discours avec d'autres éléments sociaux, discursifs et non-discursifs.

À ce sujet, il est nécessaire de souligner la relation dialectique que le discours et les pratiques sociales entretiennent : les pratiques sociales modèlent le discours et à son tour, le

discours constitue les pratiques sociales. Il y a une relation entre un événement discursif particulier et les situations, les institutions et les structures sociales qui l'encadrent. Par exemple, dans une salle de classe, nous avons une perception particulière de la façon dont un enseignant s'exprime (en fonction du rapport social, économique ou culturel qu'il entretient avec ses collègues, ses supérieurs et ses apprenants, mais aussi en fonction de l'organisation de la salle de classe et des exigences de l'institution éducative, parmi d'autres contraintes liées au contexte).

Dès lors, les pratiques discursives véhiculent des idéologies, diffusées par les pratiques sociales qui actualisent, reproduisent et perpétuent des relations de pouvoir inégales entre les membres d'une communauté, à travers les utilisations particulières du langage, tentant de les faire passer pour des discours « naturels » ou appartenant « au sens commun ». Ainsi, l'un des objectifs de l'ACD, est de dévoiler des idéologies qui ne sont ni évidentes, ni transparentes pour les personnes.

L'utilisation de l'ACD va donc nous permettre d'analyser le discours en tant que manifestation du langage – celle des individus occupant des positions privilégiées dans la société, aussi bien que celle des opprimés, y compris ceux s'opposant au discours dominant, tout cela à l'intérieur d'un contexte socio-historique, culturel et politique spécifique

Particulièrement dans notre recherche, une telle analyse débouchera sur la compréhension des stratégies discursives utilisées dans les discours institutionnels chez *Smart* -en tant que des discours conçus par des privilégiés- en vue de légitimer leurs idéologies menant à exercer leur pouvoir, à travers l'établissement des relations opaques ou naturalisées qui actualisent et reproduisent des oppressions dans la salle de classe.

Or, puisqu'on parle de l'analyse critique du discours, la notion de *critique* joue un rôle remarquable. Tout d'abord, le terme critique nous fait revenir à l'École de Francfort, notamment à Jürgen Habermas (1996) :

La perspective critique est associée aux principes prônés par l'école de Francfort, faisant référence à l'engagement sociopolitique dans la construction d'une société différente à travers de l'observation des expressions et des configurations discursives de domination, discrimination, contrôle et pouvoir trouvées dans les structures et processus sociaux des individus et des groupes qui ont interagi au cours de l'histoire.

Puis, Krings et Al (1973) affirment que : *la critique est le lien que l'engagement social et politique garde dans la construction sociologiquement informée de la société.*

Enfin, pour Wodak (2011) le terme *critique* est saisi comme *le résultat de la prise de distance vers les données, pour puis les encadrer dans la partie sociale, ensuite adopter une posture politique explicite et, finalement, pour s'attaquer à construire une autocritique de l'événement discursif qui devient sujet de recherche* (Wodak, 2001).

Compte tenu de ces définitions, nous entendons le terme *critique* comme un engagement socio-politique et éthique, face à une problématique sociale donnée. Un tel engagement entraîne une prise de position explicite en faveur des opprimés et des résistants au moyen du discours, sans négliger son encadrement social et historique. L'objectif d'une telle prise de parti est de dénoncer une situation donnée et parvenir à la faire évoluer.

3.2 L'analyse critique du discours proposée par Norman Fairclough

Le choix des postulats de Fairclough dans notre recherche fait suite à l'analyse de sa théorie, laquelle se construit autour de l'ACD et des types de discours qu'il analyse.

Tout d'abord, sa perspective de l'ACD intègre les théories sociales du langage et les traditions analytiques-textuelles dans le but d'étudier l'usage du langage comme discours depuis une posture théorico-textuelle, dans laquelle le discours est perçu comme une *pratique sociale* (c'est-à-dire un

mode d'action, toujours encadré socialement et historiquement). Cela nous permet d'éclaircir les relations opaques entre a) les pratiques discursives, les événements, et les textes ; et b) les structures, les relations et les processus socio-culturels, dans leur sens le plus large (Fairclough, 1995.)

Dans notre recherche, cela se traduit par la mise en lumière des stratégies discursives rendant compte des idéologies présentes dans les discours institutionnels, ces derniers étant vecteurs et dicteurs de positions de sujets qui interpellent les enseignants de FLE comme des professeurs répéteurs, créatifs, constructeurs de connaissance, formateurs, etc. La mise en exergue de telles stratégies – manifestées dans le discours à travers les formes grammaticales et les relations sémantiques particulières – nous permettra de reconnaître les représentations d'enseignants et les relations interpersonnelles que l'institution Smart entretient avec ces derniers, ainsi que sa conception de l'enseignement des langues étrangères.

En outre, selon la perspective d'ACD de Fairclough, il y a des relations dialectiques entre *la sémiose* (y compris le langage) et d'autres éléments des *pratiques sociales*. La sémiose est entendue comme partie irréductible des processus sociaux matériels – incluant toutes formes de création de sens, telles que les images visuelles, le langage corporel et le langage (Fairclough 2001) –, alors que les éléments composant les pratiques sociales résident dans l'activité productive, les moyens de production, les relations sociales, les identités sociales, les valeurs culturelles et la conscience.

La sémiose intervient donc de trois manières dans les pratiques sociales :

Dans les relations sociales : elle se manifeste par la manière particulière dont les sujets interagissent selon la position qu'ils occupent à l'intérieur d'un contexte donné.

2) Dans les représentations sociales : Il s'agit des représentations que les sujets se font d'autres pratiques et de leurs propres pratiques (réfléchies), par le biais de la recontextualisation

(Bernstein, 1990 ; Chouliriaki y Fairlough, 1999). La recontextualisation désigne alors l'incorporation de ces autres pratiques à la pratique propre à un sujet.

3) Dans les identités : Cela explique que les identités des sujets, se manifestent de différentes façons à l'intérieur d'une pratique, elles ne sont que le résultat des représentations sociales existantes dans cette même pratique. Par exemple, les différences de genre, nationalité, appartenance culturelle, etc., sont des paramètres distincts des différentes réalisations d'une même position. Autrement dit, il existe une corrélation entre les appartenances sociales d'une personne, ses identités et les représentations sociales des positions qu'elle en fait.

Ces trois champs d'action de la sémiologie se révèlent particulièrement pertinents dans notre recherche, car l'analyse de la sémiologie nous permet de reconnaître a) les représentations que l'institution Smart fait des enseignants de FLE dans les discours institutionnels en fonction de la position que ces derniers occupent. b) les représentations que les enseignants de FLE se font d'eux-mêmes à partir des positions qu'ils occupent, aussi bien qu'à partir des discours édictant ce qu'ils sont et ce qu'ils doivent faire en tant que professeurs travaillant pour l'institution mentionnée.

En effet, les acteurs sociaux occupant une position différente au sein de la société perçoivent et se représentent la vie sociale de nombreuses manières, en se servant de plusieurs discours (Fairclough, 2001). Ainsi, il convient de remarquer la différence entre les représentations des enseignants contenues dans les discours dominants des concepteurs du PEI et des autres documents institutionnels et la façon dont les enseignants réagissent face à ces discours. C'est cette confrontation qui nous pousse à évoquer une autre des raisons qui nous a amenés à choisir la perspective de l'ACD proposée par Fairclough : l'analyse des discours dominants, aussi bien que l'analyse des discours des opprimés.

La perspective théorique et méthodique de l'ACD nous astreint à analyser les discours de ceux ayant accès aux formes de pouvoirs dominantes, mais aussi les discours de ceux étant opprimés ou exerçant une certaine résistance au pouvoir. Cela dans le but de a) prendre en considération la diversité dans les variations discursives et donc, la structuration et restructuration

sociale à partir de cette différence, b) d'établir comment les autres variétés discursives, les autres discours, les autres styles (dans notre cas ceux provenant de l'interview réalisée auprès des enseignants de FLE) sont affectés ou imprégnés par les formes de discours dominantes, implantées par les concepteurs du PEI de l'institution.

C'est ainsi que la théorie initiale traitant de l'identité dont nous nous servons souligne deux processus : « l'assujettissement et la subjectivation ». L'analyse des discours dominants correspond à ce premier processus, alors que l'analyse des discours opprimés ou de résistance appartient au second.

La sémiologie faisant partie de l'activité sociale (et intervenant dans les pratiques sociales de trois manières différentes : dans les relations sociales des sujets, dans leurs représentations du monde et dans leurs identités), elle constitue *les genres, les discours et les styles*. Le premier fait référence aux variétés discursives permettant d'agir et de reproduire la vie sociale de manière sémiotique, alors que le deuxième représente les nombreuses représentations de la vie sociale en fonction de la position qu'un sujet occupe dans cette dernière. Enfin, les styles représentent la manière individuelle dont un sujet réalise un discours à partir des différents aspects de ses identités et de ses manières d'être. (Fairclough, 2001).

La manière dont les variétés discursives et les types des discours sont disposés ensemble dans un réseau, forme ce que l'on appelle un *ordre du discours*, c'est-à-dire que l'analyse du rangement social particulier des relations entre les genres, les discours et les styles nous permettra de dévoiler l'ordre social établi dans une pratique sociale donnée.

Afin d'atteindre les objectifs de recherche envisagés, nous identifierons donc la sémiologie des discours institutionnels et celle des discours exprimés par les enseignants de FLE dans une interview

w. Pour ce faire, nous mettrons en exergue l'articulation de leurs discours, genres et styles ; de leurs propres représentations des enseignants et de l'enseignement de langues étrangères (les discours), de leur façon d'exprimer ces représentations par le moyen de relations grammaticales, lexicales et sémantiques dans le texte (les genres) ; et des marqueurs d'identification particuliers utilisés dans les textes analysés (les styles) (Fairclough, 2003).

Bien évidemment, l'identification de cette triade change en fonction du discours analysé : en fonction de s'il s'agit de celui du dominant ou de celui du dominé.

3.3. L'ACD DANS NOTRE RECHERCHE

L'ACD étant une théorie et une méthode visant à dévoiler les mécanismes discursifs et non-discursifs dont certains privilégiés se servent pour faire passer des représentations du monde et d'autrui (à travers des genres et des styles particuliers), il nous faut d'abord identifier la sémiose des données en repérant son ordre du discours.

L'analyse de l'ordre du discours nous permet d'établir des articulations entre les trois aspects (l'action, la représentation et l'identification) concernant la signification d'un discours et les idéologies véhiculées par les mécanismes discursifs. Ces articulations se font au travers de relations sémantiques, grammaticales et lexicales. Un tel cadre tridimensionnel comprend l'analyse du texte, de la pratique discursive et des pratiques sociales : *chaque événement discursif comporte trois dimensions ou facettes : c'est un texte du langage parlé ou écrit, c'est une manifestation d'une pratique discursive impliquant la production et l'interprétation du texte, et c'est une partie de la pratique sociale.* (Fairclough, 1992, p.65).

C'est ainsi que nous expliquerons en quoi consistent les trois dimensions auxquelles Fairclough fait référence, ainsi que le rôle joué par les genres, les discours et les styles à l'intérieur de chacune d'entre elles.

3.4. Première dimension : l'événement discursif comme texte

Il s'agit d'une activité analytique, aussi appelé *analyse fine*, concernant les formes et la signification d'un événement discursif. Selon Fairclough (1995) une telle analyse est toujours basée sur la linguistique systémique fonctionnelle (Hallyday, 1982) parce qu'il affirme que les textes comportent toujours et de manière simultanée une facette des identités sociales, des relations sociales et des systèmes de connaissances et des croyances.

À ce sujet, puisque le discours est une pratique permettant non seulement de représenter le monde, mais aussi de le signifier, de le constituer et de le construire, Fairclough reconnaît trois effets du discours, à savoir : la construction des identités sociales et des positions de sujet, la construction des relations sociales et la construction des systèmes de savoir et des croyances.

Chacun de ces effets correspond à une des trois fonctions du langage : *idéationnelle, interpersonnelle et textuelle* (Hallyday : 1978, 1974 et Fairclough : 2004), lesquelles coexistent et interagissent dans tous les discours. D'après la linguistique systémique, ces fonctions se trouvent dans le texte et représentent de manière simultanée des aspects physiques, sociaux et mentaux du monde, prônés par les participants à l'intérieur d'un événement socio-discursif.

Néanmoins, Fairclough (2003) préfère nommer ces fonctions du texte *les types de signification : action, identification et représentation*. L'action et l'identification correspondent presque entièrement à la fonction interpersonnelle, alors que *la représentation* correspond à la fonction idéationnelle. En revanche, Fairclough met la fonction textuelle à l'intérieur de la signification interpersonnelle, dedans l'action.

Cependant, Plus spécifiquement, Fairclough (1992) fait deux distinctions dans cette analyse : la première concerne les propriétés analytiques des textes, liées à la fonction

interpersonnelle du langage et aux significations interpersonnelles ; et la deuxième faisant référence aux aspects de l'analyse du texte liés notamment à la fonction idéationnelle et aux significations idéationnelles.

Propriétés du texte liées à la fonction interpersonnelle : (genre et style)

Dans la fonction interpersonnelle nous trouvons d'un côté *le composant relationnel* et d'un autre côté *le composant d'identité*. Tous les deux nous montrent comment les relations sociales sont exercées, comment les identités sociales sont manifestées dans le discours et comment les relations sociales et les identités sont construites, reproduites, contestées et restructurées. (Fairclough, 1992). Dans ce contexte, les différents constats à faire sont :

Le contrôle des interactions comprend la distribution de turns, la sélection et le changement de sujets, l'ouverture et la fermeture des interactions à l'intérieur d'un événement discursif. La connaissance du degré d'asymétrie dans une interaction permet de reconnaître les relations sociales entretenues par les participants.

La prise de la parole fait référence à celui qui parle le plus ou le moins dans une conversation ainsi qu'à la dynamique suivie pour prendre la parole. D'après Fairclough (1992), la conversation se caractérise par trois éléments : a. Celui qui parle doit choisir la prochaine personne à parler ; b. si la personne choisie ne veut pas parler, une autre personne peut décider elle-même de le faire ; c. mais si finalement cette dernière option n'a pas lieu, la même personne continue à parler. Cette dynamique fonctionne pour tous les participants.

Quant à la *structure d'échange*, elle nous montre la distribution de la prise de parole et nous permet de connaître l'information communiquée et ses "intentions". Rappelons qu'un échange est une séquence de deux ou plus "mouvements" dans la prise de la parole à l'intérieur d'une conversation. De ce fait, nous pouvons y identifier des échanges tels que :

1. Question-réponse-évaluation : Il y a une question, puis une réponse et finalement une évaluation morale, exprimée de manière implicite ou explicite.
2. Couple prochain : À partir d'un premier acte de parole dit, on prédit sa réponse. Par exemple, quand nous exprimons une salutation-salutation ; invitation-acceptation, invitation-hésitation, question-réponse, etc.
3. Transaction ou épisodes (Silclair et Coulhard, 1975) : situation commune dans la salle de classe lorsqu'il y a une question-réponse concernant un sujet spécifique.

C'est ainsi qu'on reconnaît deux types d'échanges : *échange de connaissance* et *échange d'activité*. Le premier cherche à donner de l'information, à l'échanger, à faire des affirmations ou déclarations, etc. à quelqu'un d'autre ; alors que le deuxième a pour objectif de faire "quelque chose" avec l'information qui possède ou inciter à quelqu'un à faire une activité donnée.

À l'intérieur de ces types d'échange l'on doit reconnaître des *fonctions premières du discours*, lesquelles comprennent des affirmations, des questions, des demandes, et des offres (Fairclough, 2003). Dans ces fonctions premières du discours, nous pouvons repérer nombreux actes de parole.

Il est à remarquer aussi qu'il y a différents types d'affirmations, à savoir :

Affirmations de fait ou réels : Elles répondent aux questions telles que *Qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que se passé ou qu'est-ce que s'est passé*. Par exemple hier il y eu un gros accident à l'école.

Affirmation irréaliste : Cela fait référence aux prédictions ou à des situations hypothétiques. (Si j'étais son professeur, ce genre de choses n'arriverait pas.

Évaluations : Ce sont les appréciations subjectives que l'on fait d'une circonstance, personne ou événement.

À ce point-là, il est à remarquer la différence entre *action communicative*, cherchant à faire des échanges de l'information, à comprendre la signification de quelque chose et *action stratégique*, ayant une *rationalité instrumentale*, elle vise à obtenir des résultats, d'effectivité et d'efficience à travers nombreux discours qui amènent les personnes à acheter un produit (Fairclough, 2003).

En effet, en ayant l'apparence d'un échange de connaissance, l'action stratégique utilise l'échange d'activité comme moyen pour pousser les personnes à acheter un produit, à visiter un lieu spécifique, à voter, etc. Donc, celui étant capable de faire un échange de connaissance qui comporte des affirmations, notamment des faits réels, ainsi que des évaluations positives ; pourra mobiliser les actions des autres vers les objectifs que cette personne avait déjà envisagé préalablement en se servant d'une vente "douce" ou "fort" (Fairclough, 2003).

Le *Contrôle du sujet* consiste à la présentation d'un thème par quelqu'un, qui peut être accepté ou refusé par une ou plusieurs personnes. Son choix rend compte des inquiétudes de celui qui propose le thème, sa façon de structurer la vie dans le monde et les mécanismes à travers lesquels les sujets de la conversation sont établis. D'ailleurs, les sujets sont introduits et changés par le participant dominant, normalement en fonction d'un agenda élaboré préalablement.

L'élaboration et le contrôle d'agenda fait référence à l'ordre des sujets à traiter dans une conversation, lesquels ont été choisis auparavant par la personne ou les personnes y détenant le pouvoir. Par exemple, dans la salle de classe, l'enseignant regrettera tout thème qui ne corresponde pas à celui qu'il avait déjà initialement planifié. Les agendas peuvent être explicites ou implicites.

Quant à la *formulation*, c'est un aspect qui concerne le contrôle d'interactions, notamment analysé dans les conversations. Elle consiste à expliquer, caractériser, traduire, résumer ou refaire un énoncé dans le but d'éclairer toute ambivalence.

La *modalité* fait référence au degré d'affinité ou d'engagement avec un énoncé donné. La modalité est importante dans la construction des identités personnelles et sociales, dans la mesure où son choix montre avec qui ou avec quoi la personne s'engage et de quelle façon.

D'ailleurs, puisque dans un texte, l'action, la représentation et l'identification entretiennent une relation dialectique, le choix d'une modalité a immédiatement un effet sur celui qui est représenté et sur l'action que nous allons y exercer.

Il existe différents types de modalisation, liés aux différents types d'échange et aux fonctions du discours (Fairclough, 2003) :

Échange de la connaissance : modalité épistémique

Déclaration : L'auteur s'engage à dire la vérité

Affirmation : La fenêtre est ouverte

Modalisation : La fenêtre devrait être ouverte

Nier : La fenêtre n'est pas ouverte

Questions : l'auteur provoque engagement à la vérité

Non-modalisée positive : La fenêtre, est-elle ouverte ?

Modalisée : La fenêtre pourrait être ouverte

Non-modalisée négatif : la fenêtre, n'est-elle pas ouverte ?

Échange d'activité : modalité déontique

Pétition : Engagement de l'auteur à l'obligation et la nécessité

Prescrire : Ouvrez la fenêtre !

Modaliser : Vous pourriez ouvrir la fenêtre

Proscrire : N'ouvrez pas la fenêtre

Offre : Engagement de l'auteur à l'action

Promesse : J'ouvrirai la fenêtre

Modalisé : Je devrai ouvrir la fenêtre.

Refuser : Je n'ouvrirai pas la fenêtre

Les marqueurs utilisés normalement pour modaliser sont les *verbes modaux*, tels que pouvoir, devoir et vouloir. Cependant il y a d'autres façons de faire une modalisation en utilisant par exemple les adverbess modaux *certainement, (bien) évidemment, clairement, normalement, souvent, régulièrement, en fait, (...)* ; ou les adjectifs modaux *possible, probable, comme*. En plus, il existe des verbes non- appartenant aux verbes modaux qui sont marqueurs de modalisations : les verbes d'apparences, comme avoir l'air, sembler, paraître.

D'ailleurs, nous pouvons trouver d'autres possibilités de modaliser, à travers l'utilisation de "couvertures" (Fairclough, 1992) tels que *ce genre de, un peu, quelque chose* ; des modèles d'intonation, production orale hésitante ; etc.

La modalisation peut être "subjective" lorsque nous montrons notre affinité explicite, à travers des énoncés, tels que : *je pense, je crois, je doute...* En revanche, la modalisation peut être "objectif" lorsque :

- Nous n'y présentons pas explicitement notre degré d'affinité.

-Notre perspective n'est pas clair

-Nous présentons notre point de vue comme universel ou comme représentation de quelqu'un d'autre ou d'un groupe spécifique.

En tout cas, *l'utilisation de la modalisation objective, entraîne fréquemment une forme de pouvoir* (Fairclough, 1992).

Quant à l'*Ethos*, il s'agit de l'identité sociale que nous montrons de manière implicite à travers notre comportement verbal et non verbal. Pour comprendre l'ethos, nous pouvons nous demander quels modèles d'autres genres et quels types de discours sont-ils déployés afin de constituer les subjectivités des participants dans les interactions ?

Comme nous l'avons dit auparavant, l'analyse des textes permet aussi de reconnaître la fonction idéationnelle du langage et les significations idéationnelles en vue de construire des réalités sociales, car dans le discours nous pouvons reproduire, défier, constituer et reconstituer des systèmes de connaissance et croyance (Fairclough, 1992).

Particulièrement, en ce qui concerne la fonction interpersonnelle, nous ferons le point sur l'analyse de la structure d'échange et de la modalité. Cela dans le processus d'assujettissement, aussi bien que sur le processus de subjectivation.

Propriétés du texte liées à la fonction idéationnelle : la représentation

Dans cette partie, nous trouvons les aspects du texte concernant la construction sociale de la réalité. C'est pour cela que qu'on se penche sur le rôle du discours dans la construction, reproduction et restructuration des systèmes de croyance et de connaissance (Fairclough, 1992).

Chaque texte comporte une série de traits susceptibles d'être analysés depuis quatre grandes catégories : *grammaire, vocabulaire, cohésion et structure du texte*.

L'unité principale de *la grammaire* est la proposition, laquelle comporte la combinaison des types de signification – d'action, d'identité et de référence – ; donc les gens choisissent des structures grammaticales en vue de signifier des identités et des relations sociales, ainsi que des connaissances et des croyances.

Quant au *vocabulaire*, ou plutôt wording – le mot capturant mieux le sens large de ce composant formel de la langue (lexique et signification) – fait référence à la façon de nommer le monde, lequel se passe différemment, à différent temps et dans des endroits divers pour différentes personnes (Fairclough, 2003). Il fait le point sur :

a. Le *wording alternatif*, c'est à dire la signification politique et idéologique des mots. Le fait de nommer autrement fait partie d'une lutte politique et sociale.

b. La *signification du mot*, autrement dit, que la signification des mots devient une dispute à l'intérieur de grandes luttes.

c. Les *métaphores*, c'est à dire le fait de désigner une chose par une autre qui lui partage une qualité essentielle ou qui lui ressemble. En conséquence, les métaphores structurent la façon dont nous pensons et nous agissons, ainsi que nos systèmes de connaissance et de croyance.

D'ailleurs, tout discours comporte des relations sémantiques et grammaticales parmi les différents énoncés et phrases qui le composent. Parmi les relations sémantiques nous trouvons celles de cause ou logique, de condition, temporaires, d'addition, d'élaboration et de contraste ; alors que comme relations grammaticales nous avons la parataxe, hypotaxe et l'embedding.

Dans la *relation de cause ou logique* nous trouvons trois façons différentes de l'exprimer, à savoir :

-**Une raison** : à cause de, en raison de, par suite de, parce que, car, en effet, comme, puisque, du moment que, compte tenu de, étant donné que, du fait que, vu que, sous prétexte que, d'autant que, d'autant moins... que, d'autant plus (de)... que, etc.

-**Une conséquence** : donc, alors, par conséquent, en conséquence, c'est pourquoi, ainsi, comme ça, d'où, de là, du coup, aussi en tête de phrase, tellement/tant que, si bien que (suivi d'inversion) entraîner, parmi d'autres.

- **Un But** : pour que, afin que, *afin de*, pour, en vue de, dans le but de, de manière que, de sorte que, de façon que.

Concernant **la relation de condition** nous avons les différentes façons d'exprimer la condition. A titre d'exemple nous pouvons remarquer l'utilisation de *si*, à condition que, si tant que, au cas de, imagine, avec, sans, même si, dans la mesure où, pourvu que, sauf si, excepté si etc. Nous pouvons aussi parler de cette type de relation lorsque nous utilisons le gérondif (vous obtiendrez sûrement une bonne note, si vous apportez tous vos devoirs).

De son côté, parmi **les relations temporaires** nous trouvons des propositions subordonnées du temps, telles que *quand*, *lorsque*, *aussitôt que*, *dès que*, *une fois que*, parmi d'autres.

Quant aux **relations d'addition** nous trouvons et, de plus, en plus, en outre, d'un côté, d'un autre côté.

Pour **les relations d'élaboration** nous devons tenir compte des mots nous permettant de : **Reformuler** : utiliser de synonymes, nominaliser, passage de la voix active à la voix passive (et vice versa).

-**Montrer des exemples** : Par exemples, à titre d'exemple, à savoir, tel(lles) que, etc.

-**Clarifier** : Je veux dire, c'est-à-dire, en fait, en d'autres termes, ce que je veux dire, etc.

Par rapport aux relations de concession et opposition nous trouvons des propositions subordonnées à l'indicatif telles qu'alors *que*, *tandis que*, *même si*, *si* ; des propositions subordonnées au subjonctif comme *quoique*, *bien que* et d'autres façons d'exprimer l'opposition à savoir *malgré en dépit de*, *contrairement à*, *avoir beau*, *mai*, *quand même*, *tout de même*, *en fait*, *pourtant*, *pendant*, *néanmoins*, *toutefois*.

Or, la reconnaissance de ces relations sémantiques à l'intérieur d'un discours nous amène à comprendre les réalisations grammaticales spécifiques pour *légitimer*, *classifier* (au moyennant *l'équivalence* et *la différence*) et fournir des explications (soit à travers *la logique d'exploration*, soit à travers *la logique d'apparences*) sur une représentation d'un ou plusieurs aspects du monde.

C'est ainsi que la *légitimation* (Habermas, 1976) fournit les explications et justifications des éléments les plus importants de la tradition institutionnelle afin d'expliquer un nouvel ordre et le justifier. Néanmoins pour légitimer une représentation du monde, on ne se sert que des relations sémantiques et leurs respectifs marqueurs, mais on se sert aussi des stratégies (Van Leeuwen et Wodak, 1999), telles que :

Autorisation : Cela fait référence aux institutions ou aux personnes exerçant de l'autorité dans un domaine de la vie donnée.

Rationalisation : Cela fait référence à l'utilité d'une action donnée, aussi bien qu'aux connaissances que la société a construit en vue de les doter de validité cognitive.

Évaluation morale : Cela fait référence à la valeur que les justifications et les explications prennent provenant de systèmes d'évaluation.

Mythopoesis : Aussi appelée narrativisation, cette stratégie se sert de la narration pour lier des activités particulières du passé et du futur. Autrement dit, lorsque nous trouvons une légitimation à travers la narrative, là, il y a de mythopoesis.

Quant à la “*logique de la différence*” et “*la logique de la l’équivalence*” (Laclau et Mouffe, 1985), sont respectivement des tendances cherchant, d’un côté, à créer et étendre des différences entre les objets, les entités et les groupes de personnes, etc ; et d’un autre côté, cherchant à collapser ou bouleverser ses différences au moyennant la représentation des objets, entités et groupes de personnes, comme équivalent l’un de l’autre.

À ce point la logique de la différence et de l’équivalence appartiennent à des processus sociaux de classification (Fairclough, 2003), pour ce faire dans les textes on trouve des mots et des phrases mélangés et divisés de différentes façons. Normalement la logique de différences se sert des relations contrastives, telles que les conjonctions “*mais*”, “*au lieu de*” ; et des adverbes comme “*cependant*” ·néanmoins, “*toutefois*” en revanche, la logique de l’équivalence se sert des relations d’addition et d’élaboration.

C’est ainsi que la *légitimation* et la *logique de l’équivalence* et la *différence* constituent un processus de classification constante qui modèle la façon de penser et d’agir des sujets en tant qu’agents sociaux en leur montrant une représentation du monde spécifique.

Enfin, la *logique d’exploration* et d’apparences sont des manières spécifiques d’aborder l’explication et justification d’un sujet donné. C’est ainsi que la logique des apparences explique un événement en donnant ses raisons - plutôt des descriptions- qui ne dépassent pas la surface de ce qui arrive, alors que la logique d’exploration approfondie dans les causes et détails de cet événement en analysant les raisons provenant des structures et des pratiques sociales, ainsi que de l’agence des participants à l’intérieur d’un événement donné.

Dans ce cadre, à la lumière de la logique des apparences on pourrait présenter une liste des raisons pour lesquelles quelques professeurs de langue s’attaquent à travailler, par exemple, ne que le composant linguistique de la langue dans ses cours de FLE dans un institut donné. Une telle liste pourrait comprendre un attachement à la systématisme à l’heure d’enseigner, la croyance amenant

à penser que la maîtrise “parfaite” des éléments linguistiques débouchera dans une compétence communicative impeccable, l’aise à l’heure de qualifier des activités, parmi d’autres causes.

De sa part, la logique d’exploration nous oblige à analyser en détail les causes amenant à privilégier le travail portant sur le composant linguistique au détriment des autres composantes de la compétence communicative. Des causes telles que les discours qui régulent les pratiques enseignantes dans la salle de classe prônées par un institut donné, l’intervention des entités externes disant le but de l’apprentissage du français en Colombie et la manière la plus appropriée de le faire, etc. De ce fait, la logique d’exploration envisage à dépasser la description, ayant le semblant de “raison”, pour dévoiler celles qui cachent une représentation particulière du monde.

À cet égard, l’analyse critique du discours correspondant au processus d’assujettissement, autrement dit à la méthodologie chez Smart, cherche à repérer les explications faisant appel à la logique d’apparences et d’exploration. En plus, l’ACD nous permettra d’expliquer les raisons pour lesquelles nous considérons comme grille discursive et sociale un énoncé spécifique.

D’ailleurs, les textes privilégiant la logique des apparences pour expliquer un événement social et qui en conséquence fournissent une représentation du monde particulière, sont liées à des rapports de police ou encore à des textes publicitaires. Étant ceux derniers remarquables pour l’analyse critique du PEI chez Smart, car ils s’occupent de persuader les personnes au moyennant discours ayant l’air “d’informer”, mais dont le but véritable, c’est de “mobiliser” les personnes vers une action spécifique, par exemple, l’achat d’un cours de français, dans un institut particulier et avec des finalités mercantilistes de l’apprentissage. Les textes ayant ces caractéristiques sont appelés “discours émergents” (Fairclough, 2003).

Un autre sujet à expliquer lié aux relations sémantiques, ce sont *les relations sémantiques à haut niveau*, c’est à dire le type de relation sémantique qui comprend de longs extraits du texte, même tout le texte. Parmi eux, nous trouvons la relation *problème-solution*” (Hoey, 1983, Hoey,

2001, Winter, 1982). C'est ainsi qu'un texte particulier exprime le besoin ou désir à ses lecteurs - aux acheteurs en potence-, au moyennant différentes réalisations grammaticales : *le problème*. À la fin de ce texte, on trouve *la solution* dans un produit y promu.

En outre, il est important de souligner que toute relation sémantique se réalise dans un texte à travers un ou plusieurs marqueurs du texte, lesquels rendent lieu aux *relations grammaticales* entre les phrases et les énoncés, à savoir : *la Parataxe, l'hypotaxe et l'embedding*.

En outre, en continuant avec d'autres propriétés liées à la fonction idéationnelle, nous retrouvons *la cohésion*. Elle s'occupe de décrire comment les prépositions sont reliées à l'intérieur des énoncées et puis, comment ces énoncées forment des textes. Une telle liaison peut être décrite à travers un champ sémantique, lorsque nous identifions : des mots répétés, la substitution des pronoms, des articles, des démonstratifs. Mais aussi à travers l'utilisation de synonymes et de connecteurs de différent genre.

Par ailleurs, nous trouvons d'autres différences à propos de la cohésion. Par exemple, dans la façon de structurer les propositions dans le texte – texture –, la façon de traiter le thème du discours, de présenter une information déjà donnée, de revenir dans le texte pour montrer une information au premier plan, etc. En outre, la cohésion permet de connaître l'architecture de différents textes (comment les descriptions, les déductions et définitions sont construites), et comment les structures argumentatives de ces textes changent en fonction du type de discours et des façons de raisonner.

En conséquence, puisque les textes diffèrent dans le type de relation qu'entretiennent leurs propositions et le type de relation qu'elles demandent, la cohésion permet de comprendre comment leurs producteurs argumentent et raisonnent. Telles différences sont aussi perceptibles en raison des voix et des ethos qui comportent les textes, fait remarquable en termes idéologiques et culturels.

Enfin, en ce qui concerne *la structure du texte*, elle fait référence aussi à son architecture, mais en remarquant certains éléments, comment et dans quel ordre ils sont combinés pour rendre compte des systèmes de connaissance, des croyances, et des hypothèses dans les différents types de textes. De plus, la structure du texte permet de reconnaître les relations et les identités sociales construites à travers les conventions.

Tout de suite, nous présenterons des fonctions utilisées pour analyser la première dimension d'un événement discursif, ainsi que *la pratique discursive* : la force de l'énoncé, à savoir : la cohérence et l'intertextualité,

Pour comprendre *la force de l'énoncé* nous pouvons penser à la théorie expliquant les actes de parole, parmi eux, il nous faut rappeler les énoncés performatifs dont nous nous servons pour accomplir une action lorsque nous parlons ; par exemple quand le prêtre dit "*je te baptise*" : il utilise le verbe baptiser et en même temps il confère un nom à l'enfant, cela faisant partie d'un rituel religieux. D'ailleurs, nous retrouvons les énoncés constatifs, lesquels sont utilisés pour décrire une action dont l'exécution est indépendante de l'énoncé. À titre d'exemple nous avons "la porte est ouverte". Nous pourrions constater si cet énoncé est vrai ou faux lorsque nous regardons la porte. Il faut dire que ce sont donc les *actions performatives* qui donnent la force à l'énoncé.

D'une manière générale, *la cohérence* est comprise comme le composant qui rend la signification et le sens à l'ensemble des énoncés.

Finalement, nous avons le dernier élément appartenant à l'analyse du texte et la pratique discursive : *l'intertextualité*. D'une manière simple, nous pouvons la définir comme la présence des éléments d'autres textes dans un texte donné, par exemple les citations. En plus, nous pouvons comprendre que l'intertextualité est le dialogue entre l'auteur d'un texte et des autres voix dans un même texte (Fairclough, 2003) ; autrement dit, la coprésence des voix des sujets particuliers à l'intérieur d'un texte spécifique.

En somme, dans notre recherche nous tiendrons compte de ces propriétés liées à la fonction idéationnelle, car elles nous aideront, dans un premier temps, à trouver les positions de sujet contenues dans la méthodologie conçue chez Smart, et à repérer, avec lesquelles les enseignants s'identifient, rejettent ou négocient. Enfin, l'analyse de ces propriétés nous permettent aussi, de retrouver l'éventuelle relation entre la construction des identités professionnelles faite par les enseignants de FLE et la méthodologie construite par cette école de langues.

3.5 DIMENSION DEUX : L'EVENEMENT DISCURSIF COMME PRATIQUE

DISCURSIVE

D'après Fairclough, *la pratique discursive* comprend le processus de *production, de consommation et de distribution* d'un texte, aussi bien que la nature du processus, car les textes sont produits de manières spécifiques et à l'intérieur de contextes sociaux particuliers. C'est ainsi que, visant la production textuelle – qu'elle soit écrite ou orale –, Fairclough (1992) propose d'étudier *l'interdiscursivité et l'intertextualité manifestes* ; puis, pour l'analyse de la consommation, Fairclough (1992) propose d'étudier *la chaîne intertextuelle* ; et finalement en se penchant sur la consommation du texte, il étudie la *cohérence du discours*. Fairclough (1992) a enfin ajouté *les conditions de la pratique discursive* afin d'impliquer les aspects sociaux et institutionnels du discours.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous attacherons particulièrement à analyser la production textuelle de la méthodologie chez Smart – processus d'assujettissement – et la consommation de ce texte chez les enseignants – processus de subjectivation – ; dans les deux cas, il s'agit de repérer l'ordre du discours – le genre, les discours et les styles – des discours dominants, aussi bien que des dominés ou encore alternatifs.

Production du texte

L'interdiscursivité est la relation non explicite (ou intertextualité constitutive) qu'un discours donné entretient avec des autres discours. Chaque discours comporte une formation discursive spécifique en raison des genres, des styles et des discours qui le constituent.

Dès lors, puisque l'analyse de l'interdiscursivité, exige que nous identifions les articulations entre les variétés discursives, les discours et les styles, aussi bien que les relations que ceux-ci entretiennent (d'une manière constante) avec les textes ; elle devient un élément remarquable, liant la première et la deuxième dimension. Pour identifier l'hétérogénéité des discours en dispute à l'intérieur d'un événement discursif donné, il nous faut d'un côté découdre ses éléments constitutifs, et de l'autre, faire une analyse linguistique.

Nous ne ferons personnellement pas de focus sur l'analyse linguistique, car cette explication appartient à la première dimension. Nous nous pencherons par contre sur la définition au sens large de l'ordre du discours – genres, discours et styles –, puisqu'il est important de bien comprendre ces termes pour repérer l'interdiscursivité présente dans les données de notre recherche.

L'ordre du discours

L'ordre du discours, c'est la manière dans laquelle les différentes variétés discursives et les différents types de discours s'associent dans un réseau, autrement dit, c'est un rangement social particulier des relations entre les différentes formes de produire des discours et des variétés discursives différentes. (Fairclough 2003).

Un aspect concernant l'ordre du discours est la domination. Certaines façons de créer du sens sont dominantes ou majoritaires à l'intérieur d'un ordre du discours donné ; d'autres sont marginales, d'opposition ou alternatives (Fairclough, 2003). Par exemple dans le contexte particulier de notre recherche les discours exprimés par les concepteurs du PEI dans la méthodologie conçue chez Smart sont dominants, alors que ceux exprimés par les professeurs deviennent marginaux ou d'opposition ou encore alternatifs. Nous reviendrons à parler de l'ordre du discours ultérieurement, au moment de l'explication de l'hégémonie dans la pratique sociale.

Les genres, le style et les discours

Les genres sont une manière d'agir et d'interagir à travers un texte oral ou écrit rendant compte du langage et d'autres types d'éléments sémiotiques constitutifs de la vie sociale. Il y a en plusieurs, tels que les interviews, les documentaires, les débats, etc. D'ailleurs, Les genres font référence aux types de discours qui co-existent dans un texte, et aux processus de *production, distribution et consommation* de ces derniers. Par exemple le PEI de l'institution où je fais ma recherche est un type de texte, avec différents genres. D'autre part, il a été conçu d'une manière différente par rapport à d'autres textes ; laquelle engendre une lecture et interprétation particulière de ce dernier. Par conséquent, les genres évoluent entre la description et l'interprétation d'un texte.

C'est ainsi que considérant le genre comme *un type de texte*, nous utilisons la catégorie *type d'activité* afin de décrire les *positions de sujet* avec lesquelles les participants impliqués dans une activité sont reconnus, en fonction de ce qu'ils y font. En plus, les genres sont principalement constitués de discours, donc analyser un texte en termes de genre, signifie se demander comment il est assumé à l'intérieur d'un événement social et comment il contribue à l'action et à l'interaction sociale. Par ailleurs, comme le genre est attaché à une pratique sociale spécifique ou à un réseau d'elles, sa façon d'agir et d'interagir dans un événement social est définie par ces dernières, ainsi qu'à la façon dont les genres sont liés.

En outre, comme il existe des genres de haut ou bas niveau d'abstraction, il convient de bien faire la distinction entre *pre-genre*, *genre disembodied* et *genre situé*. Les premiers sont utilisés comme genres de haut niveau d'abstraction- (la narration, l'argument, la description et la conversation). Le second est perçu comme un terme moins abstrait (une interview) et le troisième comme le genre par définition (interview ethnographique).

Or, compte tenu de ce que nous avons déjà dit auparavant, les genres ne sont pas les seuls éléments composant les ordres du discours, nous trouvons aussi les discours et le style.

Les discours sont les manières particulières de représenter le monde matériel, les autres et soi-même. Autrement dit, la façon particulière de construire "a subject matter", ou un domaine de connaissance, depuis une perspective particulière. Par exemple "le discours féministe de la sexualité" (la sexualité comme un domaine de connaissance, construit à partir d'une perspective féministe). On pourrait parler de la sexualité adoptant différentes perspectives, dans ce cas-là on parle de la sexualité depuis une position particulière : la féministe. À cette position particulière de représenter la sexualité, Fairclough (1995) l'appelle "discours".

À ce point les discours s'occupent de représenter une partie spécifique du monde y compris ses liens aux différents éléments sociaux ; et en même temps, les discours représentent cette partie spécifique depuis un point de vue particulier (Fairclough, 2003). C'est ainsi que dans le but d'identifier et de caractériser les discours il faudrait :

- a. Repérer les parties principales du monde (y compris des liens à d'autres champs de la vie sociale) qui sont représentés.
- b. Repérer la perspective particulière depuis laquelle un point de vue donné est représenté.

Dans le deux cas, l'identification de traits linguistiques, tels que des relations sémantiques, grammaticales et la mise en relief de suppositions sont remarquables pour dévoiler comment les discours structurent le monde autrement dit, les visions du monde demeurant le noyau dur d'une représentation donnée.

Relations sémantiques :

En effet, lorsque nous parlons des relations sémantiques, nous faisons référence à l'utilisation du lexique permettant de reconnaître l'hyponymie, la synonymie et l'antonymie. Cela se réfère aussi à l'identification de mots qui fréquemment précèdent ou suivent un autre mot, et à l'identification de métaphores lexiques et métaphores grammaticales Halliday y Martin 1993, Halliday, 1994, 2004a, 2004b ; Halliday y Matthiessen, 1999.

Les métaphores lexiques sont des mots qui à la base représentent une partie du monde, pourtant ces mots sont étendus à d'autres contextes. En plus, nous trouvons *la métaphore grammaticale*, c'est à dire, la construction d'une idée ou d'une proposition à travers différentes structures grammaticales dont on trouve *congruentes ou plus typiques* quelques-unes et *métaphoriques ou moins typiques* des autres. En conséquence il y a différentes réalisations lexico-grammaticales dans une phrase ou un énoncé.

Relations grammaticales

Il s'agit de l'utilisation dans un énoncé d'un verbe transitif ou intransitif, de la récurrence de phrases génériques ou non génériques, de la nominalisation de certains processus parmi d'autres éléments.

En outre, lorsqu'on analyse une proposition depuis une signification de représentation, toute proposition comporte trois éléments principaux : processus, participants et circonstances. Par

exemple si nous avons la phrase elle *téléphone à Daniel tous les jours*. Elle et Daniel (les participants), tous les jours (la circonstance), téléphoner (le processus). C'est ainsi que les phrases et les énoncés diffèrent l'un de l'autre selon les processus (des types de verbes), les participants (les sujets, les objets ou les objets indirects des verbes), les circonstances (des éléments adverbiaux comme le temps ou le lieu).

À ce propos, nous expliquerons tout de suite la représentation des événements sociaux, des processus (à travers les métaphores), des acteurs sociaux et du temps et lieu.

La représentation des événements sociaux.

Rappelons que *les textes* sont les événements sociaux par excellence. Ils ne sont pas la conséquence des structures sociales (entités abstraits), mais le résultat concret du contrôle structural, amenant à l'exclusion, inclusion (et prééminence) des éléments à l'intérieur d'une pratique sociale donnée.

Énoncés représentant des événements sociaux peuvent être comparés en termes des éléments sociaux *inclus* ou *exclus* (et lesquels sont présentés au premier lieu), s'ils sont représentés d'une manière concrète ou abstraite ou s'ils constituent une recontextualisation (Fairclough, 2003).

Éléments sociaux inclus ou exclus

Tout événement social comporte différents éléments tels que types d'activités, des personnes -ayant des croyances, des souhaits, des histoires-, des relations sociales, des relations institutionnels, des objets, des moyens pour la technologie, du temps, des lieux, du langage, parmi d'autre type de sémiotique.

À cette lumière lorsqu'on analyse un texte depuis une optique représentationnel lorsqu'on dévoile les éléments composant un événement social qui sont exclus ou inclus, et au-delà, lesquels sont placés au premier rang.

Représentation concrète ou abstraite des événements

Les événements sociaux peuvent être représentés avec de différentes nuances d'abstraction ou de généralisation tels que *très concret, plus abstrait ou généralisé et plus abstrait*. Le premier fait référence à la représentation spécifique d'un ou plusieurs événements sociaux, le deuxième parle d'un certain degré d'abstraction dans les événements sociaux ; enfin le dernier se penche sur la représentation d'un événement social au niveau de pratiques ou des structures sociales. Lorsqu'on parle des représentations généralisées ou abstraites, il faudrait faire attention aux schémas de classification (Bourdieu et Wacquant, 1992) lesquels constituent une vision implicite et particulière au profit de ceux qu'on voudrait légitimer, créer ou établir.

La représentation comme recontextualisation

La recontextualisation, terme développé par Bernstein (1990) explique comment les éléments d'une pratique sociale particulière sont pris et situés de nouveau dans un autre contexte. C'est ainsi que des domaines sociaux particuliers, des réseaux de pratiques sociales et des éléments des chaînes de genres sont incorporés et contextualisés à des autres événements sociaux au moyennant certains principes. Ces principes montrent comment la représentation des événements sociaux diffère en raison des domaines, des réseaux de pratiques sociales et des genres. En somme ces principes nous permettent de dévoiler :

- La présence ou absence des éléments, des événements ou d'une chaîne des événements. En plus, on remarque leur degré de prépondérance.

- Le degré de généralisation ou d'abstraction avec lequel sont représentés les événements ou une chaîne des événements à l'intérieur d'une pratique social.
- L'organisation avec laquelle les événements sont enchaînés.
- Les explications, causes, objectifs ou évaluations y ajoutés.

La représentation des processus (au travers des métaphores) La représentation des acteurs sociaux

Tout d'abord il faut souligner la différence entre les acteurs sociaux et les participants. Ceux-derniers peuvent être les sujets et les objets d'un énoncé ; en revanche les acteurs sociaux ne sont que les êtres humains. Il existe nombreuses manières de représenter les acteurs sociaux :

Inclusion/exclusion : On distingue deux types d'exclusion des acteurs sociaux, à savoir la suppression - leur élimination total dans le texte- et la mention en arrière - des acteurs déjà mentionnés arrière- plan dans le texte, mais qu'on doit encore inférer une ou plusieurs fois-.

Pronom sujet ou nom : On devrait se demander si l'on reconnaît l'acteur social en raison d'un pronom sujet ou d'un nom.

Rôle grammatical : On repère si l'acteur social est un participant, à l'intérieur d'une circonstance, ou un pronom possessif - l'ami de ma mère, votre professeur.

Rôle actif/ rôle passif : On devrait identifier si l'acteur est la personne qui développe une action : la personne affectée ou bénéficiée.

Représentation personnelle ou impersonnelle : cela consiste à donner un "surnom" à un sujet en rejetant celui que cette personne comporte déjà.

Représentation spécifique ou générique : Lorsque les acteurs sociaux sont classifiés, ils peuvent être représentés comme un group particulier (les apprenants travaillant chez Smart) ; ou bien encore, comme un groupe en général (les apprenants en Colombie travaillent beaucoup).

En somme, il faudrait souligner que les discours différent l'un de l'autre en raison des éléments sociaux les constituant, à savoir des processus, des personnes, des objets, des moyens et des lieux (Fairclough, 2003). En plus, les nouveaux discours émergent de la combinaison des discours déjà existants.

En somme, dans notre recherche nous dévoilerons quelles représentations d'enseignants il y chez Smart. En outre, une analyse interdiscursive du PEI nous permettra de mettre en valeur le "mélange" ou l'hybridation de textes composant ce document institutionnel, ainsi que comment ils sont articulés l'un à l'autre.

Le style

Enfin nous abordons le troisième élément constituant l'ordre du discours à l'intérieur d'un discours donnée, à savoir *le style*. Il s'agit de l'aspect discursif se référant à la façon comme une personne s'identifie et comment cette personne est identifiée par les autres.

Fairclough parle de deux types d'identité : *l'identité sociale et l'identité personnelle*. Comme Hall, il affirme que l'identité est construite dans le discours -identité sociale-; même, il remarque le rôle créateur et l'agence des gens Par ailleurs, le style étant un terme qui peut porter à confusion, nous pouvons le considérer comme un "teneur, "mode" et " mode rhétorique", une terminologie utilisée autrefois dans la linguistique Systématique (Hallyday, 1978). C'est ainsi que nous faisons une première classification du style, à partir de la variation dans l'interaction entre les

participants : relation formelle, informelle, intime, casuelle, etc. Puis, une deuxième classification correspondant à la manière de faire passer un texte : de forme écrite, orale ou, une combinaison de ces dernières. En conséquence nous pouvons déceler un *style conversationnel, écrit formel, écrit informel, académique, journalistique, etc.* Finalement une troisième classification répond au mode rhétorique du texte : argumentatif, descriptif et explicatif. En somme, *le style* rend compte du comportement constituant les façons particulières d'être, et les identités sociales et ou individuelles des sujets.

En somme, Il y a donc toujours une correspondance entre les actions et les genres, les représentations et les discours, et les identifications et les styles, car des représentations particulières font écho à différentes manières d'agir et d'exprimer des représentations données. Concrètement, lorsque nous analysons les données de notre recherche en tant qu' événements discursifs spécifiques, nous faisons deux actions interconnectées : d'abord nous les analysons en fonction de trois aspects de la signification : ses actions, ses représentations et ses identifications ; et comment ils sont réalisés dans le texte (son vocabulaire, sa grammaire, sa cohésion, etc.). C'est ensuite que nous établissons une liaison entre nos données et les pratiques sociales abstraites, lorsque nous nous demandons quels genres, discours et styles on y trouve et comment ils s'articulent les uns avec les autres (Fairclough, 2003)

Distribution du texte

C'est ici que nous trouvons les *chaînes d'Intertextualité*, c'est à dire des séries de types de textes (des genres), différents en fonction du contexte dans lequel ils sont distribués. Autrement dit, on reconnaît une chaîne d'intertextualité lorsque l'on veut diffuser un discours particulier, le choix du canal de diffusion est alors directement dépendant du contexte et de l'effet que l'on veut voir produire le discours émis. Puisque chaque contexte est différent, le discours initial est transformé ; néanmoins il garde toujours le contenu et les idées principales, l'essence de ce que l'on veut communiquer.

Ces transformations peuvent être faites de différentes manières impliquant l'intertextualité manifeste, à l'instar de la représentation discursive. Elles interviennent dans différents types de textes et en utilisant un vocabulaire et une narration choisis (et différents dans chaque cas), ainsi que d'autres options grammaticales.

Dans la chaîne d'intertextualité, nous trouvons le plan mental d'ordre social, qui amène les sujets à des interprétations de leurs réalités sociales depuis une posture idéologique et politique particulière. On les nomme "the members' resources, ces dernières comprenant l'intériorisation de structures sociales, de normes et de conventions, y compris l'ordre du discours, les conventions pour la production, la distribution et la consommation des textes.

La consommation du texte

Les textes sont consommés de plusieurs façons dans les différents contextes sociaux où ils sont distribués. Cela comporte aussi une nature partiellement sociocognitive : sociale (liée aux facteurs politiques, idéologiques, économiques et institutionnels) et cognitive (liée aux structures de pensée assimilées au sein d'un contexte donné).

Parmi les catégories que nous pouvons analyser à l'intérieur de cet aspect, nous trouvons *la cohérence*. D'après Fairclough, il s'agit d'une propriété partageant par les interprétants. Les textes ont du sens pour les personnes qui peuvent inférer des relations significatives dans les textes sans marqueurs explicites. Cette interprétation est faite selon le type de discours.

Par conséquent les textes ne portent du sens que pour les personnes en capacité d'établir des relations significatives sans marqueurs spécifiques. Pourtant, la façon particulière d'arriver à une lecture cohérente dépend des principes d'interprétation utilisés à cet effet. Ces principes particuliers d'interprétation sont associés d'une façon naturalisée aux types de discours et de telles

connexions méritent une recherche à la lumière des fonctions idéologiques de cohérence qui interpellent les sujets. Autrement dit, les textes rendent des positions aux sujets interpréteurs étant capables de les comprendre et de faire des connexions et des inférences en utilisant les principes d'interprétation nécessaires pour faire une lecture cohérente.

Ces connexions et inférences doivent être considérées comme des suppositions. Par exemple, dans les phrases : *elle est enceinte. Elle va quitter son bureau la semaine prochaine.* On peut supposer que la femme est enceinte, raison pour laquelle elle ne travaillera plus. Ici, les producteurs (les personnes qui ont dit cette phrase) ont interpellé les sujets pour qu'ils interprètent ces phrases, ces derniers devant faire des suppositions pour aboutir à une compréhension cohérente. Il faut remarquer que ces hypothèses comportent une charge idéologique provenant de l'interprète, aussi bien que du sujet interpellateur.

Le processus d'interprétation a lieu à différents niveaux : "bottom-up, le niveau haut, and top-down", le niveau bas. Le dernier se réfère à l'analyse d'une séquence de sons et de marques qui constituent les phrases. À son tour, *le niveau haut* se charge d'analyser la liaison cohérente des phrases dans l'ensemble du texte. Ce niveau dépend de l'interprétation de sons ou de marques interprétés dans le niveau bas.

C'est ainsi que lorsque l'on fait une interprétation, on réduit ou exclut d'autres possibilités. Le contexte contribue également à réduire l'ambivalence qui peut se présenter au moment de l'interprétation. D'ailleurs, les interprètes peuvent faire une lecture de la pratique sociale à laquelle les discours appartiennent, ainsi que des prédictions concernant la signification des textes.

Jusqu'à présent, nous avons parlé des sujets dociles, qui assimilent sans objection les messages des producteurs de textes, adoptant les positions voulues par ces derniers. Néanmoins, tous les interprètes ne sont pas si dociles : quelques-uns résistent à ces positions, car ils sont des sujets dotés de préalables sociaux, qui accumulés, affectent les interprétations qu'ils font de ces textes.

C'est justement dans la prise en compte de ces facteurs que réside la dernière phase de travail d'un analyste du discours.

A ce sujet, Fairclough tient compte d'un autre facteur dans la consommation d'un texte : *la représentation dans le discours*. Elle fait référence notamment au *discours rapporté*, parce qu'il explique que lorsque nous rapportons un discours, immédiatement nous choisissons une manière de représenter quelque chose ou quelqu'un au lieu d'un ou d'une autre. D'ailleurs, ce que l'on représente, ce n'est pas seulement le discours, c'est aussi l'écriture et au-delà de l'écriture, les traits grammaticaux, l'organisation discursive et bien d'autres aspects faisant partie de l'événement discursif (Fairclough, 1992). C'est ainsi que les types de discours (les genres) sont différents en raison des modalités utilisées pour représenter le discours, le type de discours et les fonctions du discours représentées dans le texte (Fairclough, 1992).

D'après Volosinov (1993), dans la représentation du discours il y a toujours une interaction dynamique entre le *discours représentant* (representing discours) et le *discours représenté* (represented discours) (Fairclough, 1994). Le premier, c'est le discours primaire qui représente une partie du monde ; alors que le deuxième, discours secondaire représente cette partie du monde depuis une perspective particulière, toujours à partir de sa relation avec d'autres éléments d'ordre social. De cette manière quand un discours est rapporté de forme orale ou écrite, deux textes et deux voix différentes se rencontrent dans le dialogue, et en conséquence deux perspectives et des objectifs, des intérêts différents s'y rencontrent aussi (Volosinov, 1993 : en Fairclough, 2003).

Nous pouvons reconnaître deux façons de rapporter les discours :

Discours direct : C'est la citation de ce qu'une personne a dit ou écrit. Pour ce faire nous utilisons les marques de citation avec une proposition pour rapporter.

Discours indirect : C'est le résumé de ce que quelqu'un a dit ou écrit.

À cette lumière, nous ferons le point sur l'analyse de la production textuelle, c'est à dire de *l'interdiscursivité*, et donc de *l'ordre du discours -genre, discours et styles-* comportant les discours institutionnels conçus par Smart et l'interview faite aux enseignants de FLE y travaillant. En revanche, nous négligerons les propriétés permettant d'analyser la distribution et la consommation des textes. Cela puisque l'analyse de ceux deux derniers ne contribuent pas à la réussite des objectifs envisagés dans notre recherche.

3.6 TROISIEME DIMENSION : L'EVENEMENT DISCURSIF COMME PRATIQUE SOCIALE

Les pratiques sociales sont des entités intermédiaires de type linguistique organisant les structures sociales (de genre économique, de couche sociale, de langue) à un événement discursif particulier. Elles donc articulent le discours avec d'autres éléments sociaux, discursifs et non-discursifs.

Comme les pratiques sociales rendent compte de l'ordre du discours d'un événement écrit ou oral, elles maintiennent des relations étroites avec les pratiques discursives, à travers les genres, le style et les discours.

En outre, rappelons que le discours est une forme de pratique sociale, impliquant une manière d'agir. Il entretient donc une relation bi-directionnelle avec les pratiques sociales, dans la mesure où la partie sociale modèle le discours, et celui-ci à son tour la constitue. (Nous entendons par le terme *partie sociale* les situations, les objets de connaissance, l'identité sociale des personnes et les relations qui constituent une communauté (Fairclough et Wodak, 1997).)

En somme, pour rendre compte des pratiques sociales d'un événement discursif, il nous faut étudier les trois niveaux dans lesquels tout texte est immergé (Fairclough, 1995)

1. Contexte de situation : c'est la situation immédiate impliquant les participants.
2. Contexte institutionnel : c'est l'institution ou organisation au sens large.
3. Contexte social et culturel : c'est le niveau qui concerne la société.

Par exemple, dans notre recherche, lorsque nous analysons les discours des enseignants, nous apprécions différents niveaux d'analyse : leurs relations interpersonnelles, leur position d'enseignant au sein d'une institution donnée dont la fonction est l'éducation et la relation de genre qui découle du contexte social.

Afin de comprendre ces trois niveaux d'analyse de contextes, la **pratique sociale** s'emploie à étudier l'idéologie et le pouvoir, afin de placer le discours dans une vision du pouvoir comme hégémonie et une vision de l'évolution des relations du pouvoir comme une lutte hégémonique (Fairclough, 1992). Pour ce faire, Fairclough tient compte des contributions d'Althusser en ce qui concerne l'idéologie, et de celles de Gramsci concernant l'hégémonie. Ces auteurs fournissent un large cadre théorique, assimilant le discours à une forme de pratique sociale.

L'idéologie

L'idéologie et le discours ont été influencés par des affirmations, telles que :

- a) Puisque l'idéologie comporte une existence matérielle dans les pratiques institutionnelles, elle ouvre le chemin pour étudier les pratiques discursives comme des formes matérielles de l'idéologie.
- b) L'idéologie fait des interpellations de sujets.
- c) Les appareils idéologiques de l'état, comme l'éducation et les médias, sont des lieux privilégiés qui nous permettent de lutter contre une posture idéologique, en nous servant de l'analyse du discours. (Fairclough, 1994).

Compte tenu de ces affirmations et des limites de la théorie d'Althusser, Fairclough (1992) affirme que *les idéologies* sont des constructions et des significations de la réalité, c'est à dire du monde physique, des relations sociales et des identités sociales, construites à l'intérieur de plusieurs dimensions et significations de pratiques discursives. Elles contribuent à la production, reproduction et transformation de relations de domination lorsqu'elles deviennent naturalisées, c'est à dire, une partie du sens commun.

En outre, Fairclough (1992) affirme que l'idéologie est une propriété des structures sociales et des événements discursifs, car l'idéologie constitue le résultat des événements passés et les conditions pour les événements présents et à venir. Les événements discursifs reproduisent et transforment leurs structures conditionnées. C'est ainsi que l'idéologie devient une orientation naturalisée, construite à travers les normes et conventions.

De plus, l'idéologie est présente dans la forme et le contenu d'un texte, car sa signification est toujours liée à sa représentation formelle. À titre d'exemple, pour parler de la baisse de l'emploi comme un désastre naturel, on préfère utiliser des énoncés intransitifs ou attributifs, plutôt que des énoncés transitifs : *La monnaie a perdu sa valeur, trop de personnes sont au chômage. Plûtôt que les investisseurs vendent de l'or, les entreprises ont renvoyé leur personnel.* (Fairclough, 1992). De ce fait, le vocabulaire, les suppositions, les métaphores, le style et la cohérence dont un texte se sert, sont idéologiquement modelés. D'ailleurs, la prise de parole, la politesse et les registres utilisés dans une conversation, entraînent déjà une posture idéologique particulière, par rapport aux identités sociales et aux relations sociales.

Néanmoins, nous ne pouvons pas assumer que les personnes sont toujours conscientes des dimensions idéologiques de leurs pratiques discursives, car elles peuvent être plus ou moins naturalisées et automatisées. (Fairclough, 1992). À cette égard, la conscience permettant de connaître l'idéologie que véhicule nos pratiques discursives, n'est pas toujours si évidente, même si elle résiste à certaines positions de sujet avec lesquelles nous ne nous identifions pas.

En tout cas, Fairclough (1992) affirme que justement, la seule façon de s'opposer ou de négocier telles positions de sujet, part de la conscience qui elle seule rend possible une lutte contre l'idéologie en place, car nous sommes tous capables d'agir de façon créative en vue de faire nos propres connections entre les pratiques discursives et les idéologies auxquelles nous sommes exposés. Cependant l'équilibre entre le sujet comme "effet" de l'idéologie, et le sujet comme un agent actif, dépend des relations de domination et du pouvoir exercé dans un contexte particulier (Fairclough, 1992).

L'hégémonie

Pour Gramsci, le contrôle politique de classes dominantes sur la société civile et ses institutions (éducation, travail, famille, loisir, etc.), est le résultat de la *domination* et de *l'hégémonie*. Toutes les deux exercées par l'état, en utilisant la coercition et la répression, où la deuxième fait référence au leadership intellectuel et moral. L'hégémonie cherche à remonter la plupart de la population à un niveau culturel et moral particulier qui correspond aux besoins des forces productives des sociétés capitalistes, et en conséquence, aux intérêts de la classe dirigeante. (Forgacs (1988) : 234).

C'est ainsi que selon Gramsci, l'hégémonie naturalise des relations et des idéologies qui favorisent les intérêts de la classe aisée, à l'intérieur de domaines où la société civile se débrouille au quotidien : le travail, la famille, les institutions éducatives, etc. Telles naturalisations se produisent à travers les discours, spécifiquement dans *les pratiques discursives* où la reproduction et la négociation des idéologies et des relations de pouvoir sont en lutte.

En outre, compte tenu de la définition de Laclau et Mouffe (1985), à savoir : *l'hégémonie est comprise comme l'articulation, désarticulation et la réarticulation des éléments discursifs et sociaux présents dans un événement discursif particulier* ; Fairclough (1992) affirme que

l'hégémonie articule et réarticule les ordres du discours, à l'intérieur d'un événement discursif particulier. Cela veut dire qu'il y a une relation dialectique entre les structures et les événements discursifs, où les premières sont conçues comme des *ordres du discours*, ayant la configuration de leurs éléments plus ou moins stables. Ces ordres du discours font le point sur l'intertextualité de l'événement discursif et sur son articulation avec des conventions pré-établies.

Dans ce contexte, les ordres du discours sont compris comme une facette contradictoire et déséquilibrée qui constitue l'hégémonie ; par conséquent l'articulation et la réarticulation des ordres du discours entretiennent des luttes pour positionner telle hégémonie (Fairclough, 1994 : 93). À titre d'exemple, nous pouvons citer les processus de production, interprétation et consommation - autrement dit la pratique discursive- où il y a une lutte hégémonique qui contribue à la reproduction ou transformation d'un ordre du discours, aussi bien que des relations sociales et du pouvoir déjà existants.

Dans notre recherche, l'hégémonie est basée sur la reproduction idéologique de ce qui signifie être enseignant chez Smart et de ce qui fait la nature des relations professionnelles avec nos apprenants, nos collègues et avec l'institution. De ce fait, chaque position de sujet donnée par Smart, contribue à reproduire sa représentation d'enseignant, laquelle répond aux intérêts particuliers de l'institution.

CHAPITRE IV : ANALYSE DE RESULTATS

ACD : démarche adoptée dans notre recherche

Afin de répondre à la problématique que nous avons décelée, nous analysons nos données en suivant la méthode et théorie conçue par Fairclough (1992, 1995, 2003) :

Tout d'abord chacun de nos événements discursifs particuliers : les discours institutionnels conçus chez Smart et l'interview faite aux enseignants constituent des *pratiques sociales* dans la mesure dans laquelle ces discours sont une articulation particulière de différents éléments sociaux dedans une configuration relativement stable.

Ensuite, dans le but d'atteindre les objectifs de cette recherche, il nous faut d'abord repérer les identités professionnelles des enseignants. Pour ce faire, nous nous servons de la théorie conçue par Stuart Hall, dans laquelle souligne que les identités sont le produit de l'articulation entre le *processus d'assujettissement* et le *processus de subjectivation*.

C'est ainsi que pour le *processus d'assujettissement* nous procédons à identifier les grilles discursives avec lesquelles sont positionnés les enseignants de FLE. Afin d'argumenter tel positionnement, d'abord nous rendons compte de l'ordre du discours du PEI. De cette manière nous repérons le caractère interdiscursif des textes, c'est à dire le mélange de genres, de discours et de styles, réalisés à travers les traits sémantiques, grammaticaux et lexicaux. Étant fait de cette manière aussi une articulation entre l'événement discursif comme texte, pratique discursive et pratique sociale.

Une fois déjà établies les positions de sujet des enseignants de FLE, nous faisons une interview aux professeurs en vue de reconnaître avec quelles grilles discursives ils s'identifient. Pour ce faire, nous repérons également l'ordre du discours de l'interview. D'ailleurs nous réalisons le *processus de subjectivation*.

Tout de suite, il nous faut trouver les articulations entre les positions de sujet fournies par les concepteurs des discours institutionnels chez Smart et celles avec lesquelles les enseignants s'identifient. Le résultat de telle analyse nous permet d'établir les identités professionnelles des enseignantes y travaillant.

Une fois ces dernières déterminées, nous procédons à repérer comment les idéologies hégémoniques prônés dans les discours institutionnels analysés ont pu imprégner les identités professionnelles des enseignants de FLE.

Enfin, suite à cette ultime analyse, nous en tirerons les conclusions légitimes.

Pour commencer, nous procéderons à l'analyse critique de la méthodologie de l'institution Smart, ce qui nous permettra de repérer les positions de sujet assignées aux enseignants (processus d'assujettissement), et de les justifier. Dès que nous aurons identifié ces positions, nous intervieweront les participants à cette recherche, - les enseignants mêmes de cette institution -, dans le but de repérer les grilles discursives et sociales des positions de sujet avec lesquelles ils s'identifient, ils négocient ou ils refusent de se conformer (processus de subjectivation). Pour ce faire, nous nous servirons aussi de l'ACD.

Ayant fait l'analyse des processus d'assujettissement et de subjectivation, nous mettrons en exergue l'articulation entre ces deux processus et nous soulèverons donc les *identités professionnelles des enseignants* travaillant chez Smart à un moment donné. Enfin, nous établirons les possibles rapports entre les identités professionnelles enseignantes repérées et les discours institutionnels, notamment la méthodologie, conçues chez Smart.

ACD : on commence la démarche

Tout d'abord, et compte tenu de l'approche proposée par Fairclough (1995, 2003), nous considérons qu'une représentation spécifique du monde (discours), donnera lieu à des manières particulières d'agir (genres) et de s'identifier dans le monde (style) à l'intérieur d'un événement social donné.

Dans notre recherche, cela implique qu'une représentation spécifique de l'enseignement, de l'enseignant et de l'apprenant de FLE donne lieu à l'utilisation de genres particuliers à

l'intérieur des discours institutionnels chez Smart, ainsi qu'à l'émergence de styles spécifiques, ceux des enseignants de FLE travaillant dans cette même institution.

C'est ainsi que dans l'événement discursif que nous analyserons, son concepteur, le coordinateur académique chez *Smart* soulève des représentations particulières de l'*enseignement*, *des enseignants* et des *apprenants*. Les enseignants étant l'objet de notre recherche, nous ne ferons le point que sur les représentations s'adressant en lien avec ces derniers, laissant ainsi de côté celles se référant aux apprenants et encore, à l'enseignement.

D'ailleurs, ces discours qui établissent qui sont les enseignants pour Smart rendront possible l'interprétation du rapport social entre le coordinateur académique et les professeurs et donc, le type de textes utilisés pour établir ce rapport. D'autre part, ces représentations nous amèneront à dévoiler le type d'enseignant que le coordinateur veut modeler : l'image à projeter, ses intérêts et ses inquiétudes.

Autrement dit, cette analyse critique aura pour objet l'identification des relations entretenues par les *discours*, les *genres* et les *styles*, à l'intérieur d'un discours institutionnel conçu par le coordinateur académique chez Smart. Cette identification est essentielle, car ces formes de signification constituent *l'ordre du discours* des pratiques sociales, lesquelles servent de médiatrices entre *les structures et les éléments sociaux*, et *l'événement discursif particulier* que nous étudions, à savoir la méthodologie de classe.

De cette manière, l'identification des discours, genres et styles nous permet de distinguer les *rapports externes* (Fairclough, 2003) qu'entretiennent *la méthodologie de classe* avec d'autres pratiques, structures et éléments sociaux ; ainsi que les relations intertextuelles incorporées dans cet ensemble. Enfin, une telle identification nous permettra de détecter les *rapports internes* (Fairclough, 2003) entre les relations sémantiques, grammaticales, et les relations du vocabulaire et de l'interdiscursivité présentes dans nos données.

Il est important de souligner que notre point de départ est l'analyse des rapports internes de l'événement discursif, ce qui nous rendra possible d'identifier son ordre du discours. Une fois cet ordre du discours déterminé, nous procéderons à l'identification de ses rapports externes et, par conséquent, de l'événement discursif, en tant que pratique discursive et pratique sociale.

4.1. Processus d'assujettissement :

L'événement discursif à analyser : Mode d'emploi

L'événement discursif objet de notre analyse est intitulé *mode d'emploi*. Il fait une description détaillée de la méthodologie mise en place chez Smart. Ce document a été donné aux enseignants dans le cadre d'une réunion, afin de formaliser par écrit une méthodologie bien connue depuis longtemps dans l'institution.

Document : Texte conçu chez Smart

Mode d'emploi

Pour le développement de la méthodologie Smart ?

Portée : *coordinateurs et enseignants chez Smart.*

Paragraphe 1 :

Au cours des dernières années, on a discuté la possibilité d'offrir un tournant méthodologique progressif pour l'amélioration et l'optimisation du service rendu dans l'institution. De ce processus dépend la qualité académique et nrhgnf l'image de l'éducation, que nous, professionnels de l'éducation, nous voulons démontrer au moment de passer du temps avec nos apprenants en salle de classe.

Paragraphe 2 :

Remarque : *Ce mode d'emploi a pour objectif d'éviter des habitudes, qui, bien que pouvant être valides pour l'enseignement de langues, ne font pas partie de notre devoir-être comme institution ; cela également dans le but d'éviter une interprétation précipitée de notre modèle*

d'affaire exprimé présenté dans le modèle de cours que nous offrons actuellement. Nous voulons principalement a) empêcher que l'apprenant perçoive son temps d'attention comme réduit à 10 ou 15 minutes de classe et b) améliorer son expérience durant le cours dans sa globalité. De cette manière, on cherchera à maintenir une ambiance interactive, indépendamment du moment où l'apprenant se trouve dans son programme.

Paragraphe 3

Avant de commencer à décrire les moments de classe, il est primordial de rappeler que tout le temps les apprenants doivent réaliser le même type d'activité de classe pour que le professeur, dans son rôle de leader, évite de donner des cours individuels générant fatigue, désintérêt et participation.

Paragraphe 4

- *La première étape de la séance consiste - selon le protocole de salutation aux apprenants établi en 2016 par DSA - à présenter la classe cordialement en utilisant les phrases : “ dans cette classe nous allons réviser et dans celle-ci nous allons avancer”. Ces phrases doivent se dire dans la langue cible. Pour les étudiants débutants de AI, on pourrait les prononcer en langue maternelle. Le but de ce protocole est de maîtriser notre positionnement pour la marque Smart et de planter dans l'esprit des étudiants le sens de la mise en oeuvre de notre méthodologie : savoir, réviser et avancer à son propre rythme, en assistant à un cours semi personnalisé où l'étudiant apprendra, non seulement son propre objectif communicatif, mais aussi entre 1 et 5 objectifs communicatifs additionnels.*

Paragraphe 5

- *La deuxième étape consiste à offrir une **présentation** fonctionnelle depuis les contenus thématiques que chaque apprenant se verra attribuer pendant 15 minutes. (Cela peut varier en fonction du nombre d'élèves présents). Ces contenus doivent s'aborder de manière dynamique et doivent s'introduire au travers d'un exercice de conversation ou de compréhension orale avant de démarrer l'explication formelle des sujets. Les exercices de compréhension orale sont adressés à tous les apprenants et doivent se reproduire de manière*

ouverte. C'est à dire qu'il ne faut pas que certains élèves réalisent ce genre d'exercices de manière individuelle ; tous doivent interagir et faire la compréhension orale des exercices de leurs camarades en utilisant le téléviseur. L'ordre de reproduction s'établit de manière ascendante, en suivant le nombre de pages correspondant à la séance, dans le cas des programmes de français, ou selon le numéro de classe, dans le cas de programmes d'anglais.

Paragraphe 6

- *Dans un troisième temps, la **pratique**, on suggère de prendre 30 minutes du temps de classe pour que les apprenants développent, de manière déductive, les exercices situés dans la partie inférieure des tableaux de grammaire, dans le cas de l'anglais, ou d'exercer, dans la séance de français. Après cet exercice d'inférence des contenus évoqués dans l'activité d'écoute, l'enseignant s'attèlera à ôter les doutes que génèrent de tels exercices et à réaliser, avec prudence, les explications et/ou exemplifications pertinentes. On doit tenir compte des objectifs communicatifs suggérés dans le matériel de français, ainsi que dans les tableaux de grammaire des matériaux d'anglais. Il est très important que les apprenants reçoivent une rétro-alimentation sur les raisons qui amènent à faire un exercice sous cette modalité, en faisant le point sur le fait que la méthodologie comporte une vocation déductive et innovatrice. En plus, chaque exercice obéit à une logique et ces derniers sont liés à un macro-projet qui fait le lien entre les classes données dans les différents sièges chez Smart, situés à Bogotá et Medellín.*

Paragraphe 7 :

Il est important de souligner que cette partie de la classe peut causer une collision culturelle dûe à l'habitude de la plupart de nos élèves de prendre des cours sous les méthodologies traditionnelles dans lesquelles on attend que l'enseignant réalise une explication complète des contenus pragmatiques du matériel en question. Notre proposition est différente et elle vise à former chez les apprenants de l'autonomie et la conscience de leur propre progrès. Notre devoir en tant qu'enseignants, comme membres de

cette institution, consiste à être novateurs et à toujours (être capables) de désamorcer la possible réticence que ce changement d'approche peut provoquer. Dès lors, on ne peut pour aucune raison douter des apprenants. Nous devons assumer le cours avec la pleine confiance qu'ils sont des êtres dotés d'habiletés cognitives suffisantes pour assumer les défis proposés par Smart.

Paragraphe 8 :

4. Enfin, quatrième étape, les 45 minutes de classe restantes (jamais moins) sont destinées à 1) le développement d'exercices groupaux tels que le snapshot, la production et la compréhension écrite et la production orale, pour le cas de l'anglais, ou les exercices d'expression orale et écrite, dans le cas du français et à 2) La rétro-alimentation de la classe où le professeur demande aux apprenants comment ils se sentent et quelles sont leurs suggestions pour améliorer la classe. Cette dernière partie est très importante car cela fait partie du bon service que nous sommes tenus de proposer en tant qu'enseignants et parce que cela se révèle être un outil remarquable pour mesurer la crédibilité de l'enseignant et la confiance que l'apprenant a en ce dernier. Ce moment du cours se nomme la **production** : l'enseignant doit réussir à faire que ses élèves participent de manière active aux exercices de groupe, en les invitant à s'exprimer et à améliorer leurs compétences communicatives et sociales dans la langue qu'ils apprennent. Dans cette partie, l'enseignant endosse le rôle de modérateur et contrôle ce qui se dit au moyen de la rétro-alimentation et donne ses conseils sur comment générer une bonne communication entre les camarades de classe et leurs enseignants.

Paragraphe 9 :

L'utilisation de l'outil technologique (ordinateur muni d'une connexion internet) est impératif, car l'institution a investi dans le matériel pour ses cours. Cet investissement doit

être honoré en optimisant au maximum leur utilisation. De plus, l'utilisation des outils technologiques et l'adaptation ergonomique de l'espace de la classe fait partie importante de notre PEI.

Paragraphe 10 :

LES POINTS RÉDIGÉS DANS CET INSTRUCTIF SERONT SOUMIS À ÉVALUATION PAR LE COORDINATEUR DU SIÈGE ET LE DIRECTEUR DE PROGRAMMES ACADÉMIQUES. SI CELA N'ÉTAIT PAS LE CAS, CELA SERAIT PERÇU COMME UN ACTE D'INSUBORDINATION À UN ORDRE DE LA HIÉRARCHIE DIRECTE ET, EN CONSÉQUENCE, SERAIT LA CAUSE DU LANCEMENT D'UN PROCESSUS DISCIPLINAIRE.

LISEZ ET ACCOMPLISSEZ-LE IMMÉDIATEMENT

Pepito Benitez

Directeur de programmes académiques-Académie Smart.

Analyse Première dimension : l'événement discursif comme texte

Paragraphe 1 :

Au cours des dernières années, on a discuté la possibilité d'offrir un tournant méthodologique progressif pour l'amélioration et l'optimisation du service rendu dans l'institution. De ce processus dépend la qualité académique et l'image, que nous, professionnels de l'éducation, nous voulons démontrer au moment de passer du temps avec nos apprenants en salle de classe.

Analyse Première dimension : l'événement discursif comme texte

Tout d'abord, ce paragraphe démarre avec une relation temporaire <i>-dans les dernières années-</i> qui informe le lecteur, au travers d'un échange de connaissances
--

(Fairclough, 2003), sur une discussion par rapport à la méthodologie utilisée chez Smart, dont l'objectif est *l'amélioration et l'optimisation du service qui y est rendu*. Dès lors, nous remarquons que l'institution prétend rendre un service éducatif qui, pourtant, doit être amélioré. Cette amélioration et cette optimisation deviennent les raisons qui légitiment un tel *tour méthodologique*.

À cet égard, bien que le décret 4904, édicté en 2009 reconnaisse que les institutions pour le Travail et le Développement Humain prêtent un *service éducatif* :

“ Pour lequel on règle l'organisation et le fonctionnement de la prestation du service éducatif pour le travail et le développement humain et on édicte des autres dispositions (...) ” (PEI, 2016, p. 176).

Il est certain qu'ayant un engagement avec l'éducation, en tant qu'outil pour la transformation sociale : *“ transformation nécessaire dans laquelle se souscrit l'académie Smart ” (PEI,2016, P. 165)* cette institution a une fonction sociale qui dépasse l'amélioration et l'optimisation d'un service éducatif ; cela dans le but de « briser des barrières, comprendre et respecter les différences culturelles implicites d'une langue étrangère ; en plus de créer une identité en consolidant la nationalité » (PEI, 2016, p. 167).

De plus, l'institution Smart affirme dans le PEI (2016) « de la même manière, en tant qu'institution éducative, nous nous sentons engagés dans le développement et l'accès à la culture » (p.167). Cependant, en mettant l'amélioration et l'optimisation du service comme la visée de l'objet d'un tel tournant méthodologique, Smart néglige toute considération socio-culturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Puis, nous trouvons la phrase : *“de ce processus dépend la qualité académique et l'image de l'éducation, que nous, professionnels de l'éducation, nous voulons démontrer (...)”* pour laquelle nous tenons à souligner une relation de subordination

entre la *qualité académique* et *l'image* à diffuser et un certain *processus* employé chez Smart, marqué par le verbe *dépendre*. Pourtant, le processus dont on parle n'est pas clair : se réfère-t-il au *tournant méthodologique* ? À la discussion concernant la possibilité d'offrir un *tournant méthodologique* ? À chacune de ces options ? Quoi qu'il en soit, la réussite de ce processus permettra d'améliorer et d'optimiser *la qualité académique et l'image de l'éducation*.

À cet égard, il faut remarquer que même si le choix de mots tels que *qualité académique* nous indique la présence d'un discours académique dans ce paragraphe, sa portée n'est pas évidente, l'importance qu'il occupe pour le concepteur non plus. À son tour, le choix du vocabulaire *l'image de l'éducation*, nous indique qu'au moyen de ce mode d'emploi, le concepteur envisage des styles particuliers que les enseignants devraient transmettre chez Smart, lesquels répondent à une représentation spécifique du professeur et de son interaction avec les apprenants.

C'est ainsi que le pronom relatif *que* nous montre que la qualité académique, aussi bien que *l'image de l'éducation* désirée par le coordinateur académique chez *Smart*, réside dans l'attitude de ce qu'ils appellent *professionnels en éducation*.

À partir de là, nous analysons la proposition : "(...) *que nous, professionnels de l'éducation, nous voulons démontrer (...)*" en remarquant l'utilisation du pronom sujet *nous*, laquelle à première vue pourrait remplacer l'équipe de travail de Smart - y compris les enseignants -. Cependant, si nous tenons compte du fait que dans la première proposition de ce paragraphe, l'utilisation du pronom "*on*" - *on a discuté la possibilité d'offrir un tournant méthodologique* - exclut les enseignants (soulevant qu'il y a des personnes autorisées à discuter *le tournant méthodologique*

et parmi eux, les professeurs ne trouvent pas leur place) ; le choix du pronom *nous* dans cette proposition devient vraiment ambigu.

De plus, l'utilisation de l'adjectif possessif "*nos*", dans la proposition - "*nos apprenants en salle de classe*"- continue à renforcer cette ambiguïté : les professionnels en éducation comprennent-ils les enseignants ? En revanche, le fait d'utiliser le pronom sujet *nous* et l'adjectif possessif *nos* nous laisse entrevoir une stratégie de publicité selon laquelle les enseignants devront se sentir comme appartenants à un groupe sélect : "*les professionnels en éducation*", bien qu'ils ne le soient pas.

En conséquence, cette stratégie d'*évaluation morale* (Fairclough, 2003) qui légitime l'auto-reconnaissance sociale comme "*professionnels en éducation*"-, contribue à créer une représentation de l'enseignant ; et donc, des façons particulières d'agir et d'interagir avec les apprenants.

Paragraphe 2 :

Remarque : Ce mode d'emploi a pour objectif d'éviter des habitudes, qui, bien que pouvant être valides pour l'enseignement de langues, ne font pas partie de notre devoir-être comme institution ; cela, également dans le but d'éviter une interprétation précipitée de notre modèle d'affaire présenté dans le modèle de cours que nous offrons actuellement. Nous voulons principalement a) empêcher que l'apprenant perçoive son temps d'attention comme réduit à 10 ou 15 minutes de classe et b) améliorer son expérience durant le cours dans sa globalité. De cette manière, on cherchera à maintenir une ambiance interactive, indépendamment du moment où l'apprenant se trouve dans son programme.

Analyse Première dimension : l'événement discursif comme texte

Ce paragraphe démarre avec une modalisation qui souligne le fait de présenter tout de suite une information *importante*. C'est à dire qu'il y a une évaluation provenant du concepteur indiquant au lecteur le degré d'importance d'une information présentée. Ensuite, le concepteur du texte affirme qu'il s'agit d'un texte injonctif : un *mode d'emploi*, puis, il énonce les objectifs de sa conception.

Ce mode d'emploi est un texte conçu pour les coordinateurs et les enseignants chez Smart, dont les buts étant d'éviter des " *habitudes, qui, bien que pouvant être valides pour l'enseignement de langues, ne font pas partie du devoir-être comme institution* et d'éviter une interprétation précipitée du modèle d'affaire présenté dans le modèle de cours qu'ils offrent. Autrement dit, c'est la relation grammaticale *parataxis* qui nous permet de saisir *le but* en double sens de ce mode d'emploi : "éviter" des *habitudes* et des *interprétations précipitées*, ne permettant pas d'aboutir à la mise en place de la méthodologie qui représente le modèle d'affaire adopté chez Smart, ce dernier étant le "*devoir-être*" de l'institution.

À cette lumière la méthodologie pour l'enseignement de langues chez Smart est devenue une extension du modèle d'affaires, prouvant ainsi *l'étroite relation entre les processus éducatifs contemporains et les intérêts de production économique*, (Martinez, 2010, p. 26). Dès lors, la méthodologie le Smart est également une recontextualisation de la forme-entreprise chez l'éducation, notamment dans l'enseignement de FLE.

C'est ainsi que depuis l'apprentissage des langues est considéré comme un service et la connaissance comme une marchandise achetée par celui ayant les moyens de l'acquérir (Martínez,2010). Smart a donc dû trouver des moyens pour obtenir des bénéfices économiques.

Par ailleurs, en continuant avec le double objectif qui justifie la conception de ce texte injonctif nous dégageons :

1. Le choix méthodologiques des enseignants sont considérés comme des simples *habitudes* qui méconnaissent le devoir-être de l'institution. De cette manière, tout préalable académique ou pédagogique justifiant son choix n'est pas valable pour Smart, car, en plus, cela est le résultat d'interprétation précipitée du modèle d'affaires présent dans le modèle de cours y offert.

2. Les *habitudes* mises en place par les enseignants dans leurs cours font preuve d'une méconnaissance par rapport au modèle d'entreprise sur lequel est basé la méthodologie Smart. À cet égard, nous remarquons une suggestion implicite adressée aux professeurs selon laquelle une telle méconnaissance devient une faiblesse dans la mesure qu'ils adoptent des habitudes négligeant le devoir-être de l'institution.

En outre, nous voulons insister sur le fait de concevoir un mode d'emploi comme le texte privilégié pour s'adresser aux enseignants, car ce type de textes cherchent à donner des instructions pour utiliser un appareil, construire un objet, de la fourniture ; même ils servent à apprendre à jouer d'un instrument, à cuisiner, parmi d'autres modes *mécaniques* d'agir, dont l'objectif est maîtriser la manipulation "parfaite" d'une action ou d'un objet.

C'est ainsi que les modes d'emploi s'adressent aux personnes n'ayant pas la moindre de connaissance ou d'expertise dans l'utilisation d'un appareil, dans la construction d'un objet, dans la cuisson d'un plat ; et il semble, dans l'enseignement des langues étrangères.

Cependant, dans une première vue, ce n'est pas claire la raison pour laquelle les enseignants reçoivent ces instructions, car au moment de leur embaucher ils doivent faire preuve de leurs connaissances avérées en pédagogie, ainsi que dans la discipline à enseigner :

- Le département académique compte sur enseignants ayant un CDD sélectionné en suivant toujours les mêmes critères afin de garantir le succès de chaque programme.
- Formation pédagogique et disciplinaire en langues étrangères au niveau professionnel ou démontrer la réalisation des cours qui attestent leur compétence pédagogique et disciplinaire selon les dispositions légales en vigueur.

Au minimum deux ans d'expérience en tant qu'enseignant de langues dans ou dehors l'institution pour les professeurs n'ayant pas des études universitaires ou comportant des études partielles dans ce domaine. (PEI Smart 2016, p. 372.)

En outre, ce paragraphe continue avec l'affirmation "*nous voulons principalement a) empêcher que l'apprenant perçoive son temps d'attention comme réduit à 10 ou 15 minutes de classe et b) améliorer son expérience durant le cours dans sa globalité.*". Cet énoncé est construit selon le mode verbal subjonctif, lequel se compose de deux propositions.

La proposition principale déclarative dont le verbe est conjugué au présent : “*nous voulons*”, comportant la valeur du futur et la nuance de *volonté*. En revanche, nous trouvons deux propositions subordonnées -à une proposition principale-, qui comportent un verbe à l’infinitif et puis les objets grammaticaux -les apprenants- sur lesquels on cherche à exercer une influence afin qu’ils ne perçoivent pas leur temps d’attention comme réduit à 10 ou 15 minutes de classe ; et améliorent leur expérience durant le cours dans sa globalité. Cela au travers d’un intermédiaire : l’enseignant.

Cette construction grammaticale explique que parmi ces *mauvaises habitudes*, le coordinateur, en tête de l’institution, cite le fait de donner entre 10 et 15 minutes de classe à chaque étudiant, c’est qui entraîne que l’apprenant ne peut pas profiter du cours dans *son temps global*. De plus, ces habitudes ont instauré une ambiance sans interaction en salle de classe.

Par conséquent, en opposition à ce professeur ayant de mauvaises habitudes qui actualise une méthodologie traditionnelle, le coordinateur modèle l’image d’un enseignant leader qui évite de donner des cours individuels générant fatigue, manque d’intérêt et manque de participation.

Finalement, les concepteurs de ce paragraphe se servent du marqueur de cohésion textuel de conjonction “*de cette manière*”, suivi d’une relation sémantique de cause, pour exprimer le *but* de la *volonté* décrite auparavant : *maintenir une ambiance interactive, indépendamment du moment où l’apprenant se trouve dans son programme*. Cela renforce l’idée l’idée selon laquelle on souhaite insuffler du dynamisme dans la classe.

Paragraphe 3 :

Avant de commencer à décrire les moments de classe, il est primordial de rappeler que les apprenants doivent tout le temps réaliser le même type d'activité de classe pour que le professeur, dans son rôle de leader, évite de donner des cours individuels générant fatigue, désintérêt et participation.

Analyse Première dimension : l'événement discursif comme texte

Ce paragraphe démarre en soulignant que les apprenants doivent sans cesse réaliser le même type d'activité de classe. Pour ce faire, le concepteur se sert de deux propositions : la principale ayant une construction impersonnelle “ *il est primordial de rappeler que* ” ; la subordonnée est complétive, à l'indicatif et elle exprime une déclaration, à savoir “ *les apprenants doivent réaliser le même type d'activité de classe* ”, plus une remarque “ *tout le temps* ”. Immédiatement, nous remarquons une relation sémantique de cause afin d'exprimer un but “ *pour que* ”, qui introduit une proposition subordonnée “ *le professeur (...) évite de donner des cours individuels (...)* ”, dont le mode verbal est subjonctif.

C'est ainsi que ce paragraphe contribue à soutenir l'idée du précédent, selon laquelle les enseignants doivent parvenir à ce que les apprenants réalisent *tous* la même activité, pendant *tout* le cours de français ; cela dans leur rôle de leader. Dès lors, *les professionnels en éducation* -l'équipe chez *Smart* ne comprenant pas les enseignants- leur *assignera un certain nombre d'étapes dans le but d'accomplir des objectifs spécifiques, notamment éviter de donner des cours individuels générant fatigue, désintérêt et participation.*

En somme, cette série d'étapes, qui seront expliquées toute suite, d'après la proposition "*Avant de commencer à décrire les moments de classe*", conformément le modèle d'affaire, matérialisé dans la *méthodologie* implantée chez Smart. *Modèle de classe* visant l'homogénéité dans les activités réalisées en classe, même si les objectifs d'apprentissage différent d'un élève à l'autre.

Paragraphe 4 :

La première étape de la séance consiste, selon le protocole de salutation aux apprenants établi en 2016 par DSA, à présenter la classe cordialement en utilisant les phrases : " dans cette classe nous allons réviser et dans celle-ci nous allons avancer". Ces phrases doivent se dire dans la langue cible ; pour les étudiants débutants de A1, on pourrait les prononcer en langue maternelle. Le but de ce protocole est de consolider notre positionnement pour la marque Smart et d'implanter dans l'esprit des étudiants le sens de la mise en œuvre de notre méthodologie : savoir, réviser et avancer à son propre rythme, en assistant à un cours semi personnalisé où l'étudiant apprendra, non seulement son propre objectif communicatif, mais aussi entre 1 et 5 objectifs communicatifs additionnels.

Analyse Première dimension : l'événement discursif comme texte

Tout d'abord, ce paragraphe commence à expliquer "*le protocole de salutation*" établi par DSA. Dès lors, on fait appel à un secteur chez Smart "*DSA*" pour légitimer un tel protocole : stratégie de légitimation d'autorisation. De plus, il y a une relation intertextuelle entre ce texte -mode d'emploi- et un autre élaboré à priori par DSA. Ensuite, l'adverbe "*cordialement*" nous indique que la classe doit se présenter d'une manière

unique, ce qui fait appel à l'éthos de l'enseignant, c'est à dire à la manière particulière dont il doit agir devant ses apprenants ; il s'agit du modèle d'enseignant que Smart vise à constituer. De ce fait, l'utilisation de cet adverbe indique à l'enseignant à quel niveau il est permis d'utiliser la langue maternelle ou non.

Après cette description minutieuse de ce premier moment, Pepito Benitez, Le coordinateur, nous explique le double objectif de cette procédure : *consolider le positionnement pour la marque Smart et implanter dans l'esprit des étudiants le sens de la mise en œuvre de leur méthodologie : savoir, réviser et avancer à son propre rythme* ; ainsi que les avantages de cette méthodologie mise en place en classe : *assister à un cours semi personnalisé où l'étudiant apprendra entre 1 et 5 objectifs communicatifs*.

De cette façon, nous reconnaissons deux parties dans ce paragraphe : la première est un scénario pour les enseignants, déguisé dans le mot "*protocole*" ; et la deuxième, la justification d'un tel scénario.

Dès lors, nous affirmons que dans cette première partie nous retrouvons un scénario que l'enseignant est obligé de *répéter*. Elles nous sont montrées par le biais d'un discours rapporté directement : "*dans cette classe nous allons réviser et dans celle-ci nous allons avancer*".

D'ailleurs, dans la deuxième partie, nous trouvons des éléments qui font du "*protocole*" une *métaphore* de la forme-entreprise : "*le positionnement*" pour "*la marque Smart* ", car la répétition des phrases "*dans cette classe nous allons réviser et dans celle-ci nous allons avancer*", constituent une stratégie de marketing pour contribuer à positionner la marque Smart, comme une

marque pour la consommation où le français devient la marchandise ; et les enseignants travaillant chez Smart, les vendeurs.

En plus, cette métaphore cherche à “ *encre dans l’esprit des apprenants* ” la devise de cette méthodologie : *savoir, réviser et avancer à son propre rythme*.

Une devise qui :

1. Soulève le sens de la méthodologie en question, où il y a déjà une représentation réduite de l’enseignement d’une langue étrangère. Analyse sur laquelle nous reviendrons plus tard.
2. Cherche à positionner la marque *Smart* dans l’esprit des apprenants.
3. Contribue à modeler l’identité professionnelle de l’enseignante : celle qui se caractérise par *savoir, réviser et avancer* ; ne laissant pas de place à d’autres constructions à partir de ses préalables.

À cet égard, nous mettons en relief la proposition “ *planter dans l’esprit des étudiants le sens de la mise en œuvre de notre méthodologie (...)* ” ; nous remarquons particulièrement le choix du verbe *planter*. Selon le dictionnaire Larousse, le verbe planter comporte sept définitions différentes, desquelles nous remarquons :

- a. Placer en terre une plante, un arbrisseau, un tubercule, une bouture, pour qu’ils y croissent.
- b. Faire pousser des végétaux sur un terrain, dans une région.
- c. Enfoncer quelque chose de pointu dans quelque chose, dans le corps de quelqu’un.
- d. Mettre quelque chose quelque part, le dresser, l’installer, le placer debout.

Si nous tenons compte des définitions a, b et d le choix du verbe *planter* pourrait correspondre à la *métaphore* de mettre une plante en terre pour la faire grandir ; en conséquence la *plante* deviendrait *le sens de mettre en place la méthodologie*. C'est que Smart chercherait à *placer* le sens de la méthodologie dans l'esprit des étudiants pour la faire *consolider*.

Or, si nous considérons que cette métaphore est l'intention initiale, *c'est à dire mettre en place la méthodologie* dans l'esprit des étudiants, elle devrait suivre un processus pour *fleurir* - comme les plantes le font-, de telle sorte que le pas d'une étape à l'autre implique la *non-répétition* de l'étape précédente - comme c'est le cas pour une fleur. Autrement dit, il devrait exister plusieurs "*sens*" ou raisons pour qu'ils puissent fleurir dans l'esprit des étudiants.

Pourtant, il n'y a qu'un sens : marqué avec l'article défini au singulier *le* "*le sens (...)*" pour mettre en place cette méthodologie : "*savoir, réviser et avancer à son propre rythme*". En plus, le sens de cette méthodologie est conçu avant de l'encre chez l'étudiant, il ne peut pas, donc *fleurir*, car il justifie son existence. En somme, bien que cette métaphore semble sensée, elle n'est pas vraiment pertinente dans ce contexte.

En revanche, si nous considérons la définition *c*, le choix du verbe à l'infinitif *planter* devient une stratégie délogée du marketing dans le but de mettre dans la tête des gens la représentation d'apprentissage en laquelle Smart croit : *savoir, réviser et avancer*. C'est ainsi que la répétition de cette devise en salle de classe devient la stratégie pour actualiser et reproduire cette représentation dans l'esprit des élèves, aussi bien que des enseignants. C'est ainsi que nous sommes face à un nouveau discours provenant du marketing qui entraîne une nouvelle manière d'interagir.

En outre, après avoir énoncé le sens de la méthodologie, le texte se sert du gérondif pour introduire la manière dont les étudiants peuvent *savoir, réviser et avancer à leur propre rythme*, c'est à dire "*en assistant à un cours semi-personnalisé*", offert par Smart. Puis, le pronom relatif "*ou*" entame une nouvelle proposition, dans le but de présenter les avantages de ces cours semi-personnalisés : "*l'étudiant apprendra, non seulement son propre objectif communicatif, mais aussi entre 1 et 5 objectifs communicatifs additionnels*".

De cette manière nous reconnaissons un discours publicitaire comportant la relation sémantique de haut niveau problème-solution (Hoey, 2001) :

Mouvement	Description
Situation	Le sens de la méthodologie Smart : savoir, réviser et avancer à son propre rythme
Aspect de la situation demandant une solution	Comment savoir, réviser et avancer à son propre rythme ?
proposition de solution	Assister à un cours semi personnalisé où l'étudiant apprendra, non seulement son propre objectif communicatif, mais aussi entre 1 et 5 objectifs communicatifs additionnels.

Solution	Assister au cours semi-personnalisé, chez Smart ou la méthodologie permet de savoir, réviser et avancer à son propre rythme, entre 1 et 5 objectifs communicatifs additionnels.

Dans cette publicité nous trouvons tout d'abord la représentation de l'enseignement la plus appropriée dans l'apprentissage de langues, laquelle permet de *savoir, réviser et avancer à son propre rythme*. Puis, on nous pose une question de manière explicite : *comment savoir, réviser et avancer à son propre rythme*. La possible solution est assister à un cours semi-personnalisé ou l'étudiant, en plus de réviser et avancer ; saura (apprendra) entre 1 et un objectif communicatif. En conséquence, le lieu où l'étudiant pourra en profiter, c'est Smart.

Nous tenons à souligner aussi que dans un premier temps la cible de cette publicité, ce sont les enseignants, car la phrase : *“l'étudiant apprendra, non seulement son propre objectif communicatif, mais aussi entre 1 et 5 objectifs communicatifs additionnels”* ne comporte pas de guillemets, caractéristique essentielle d'un discours rapporté direct ; et outil déjà utilisé auparavant pour présenter les phrases que les enseignants doivent répéter lorsqu'ils saluent : “

dans cette classe nous allons réviser et dans celle-ci nous allons avancer ”.

Dès lors, les enseignants sont considérés comme les premiers consommateurs de la méthodologie conçue chez Smart.

Paragraphe 5 :

La deuxième étape consiste à offrir une présentation fonctionnelle depuis les contenus thématiques que chaque apprenant se verra attribuer pendant 15 minutes (cela peut varier en fonction du nombre d’élèves présents). Ces contenus doivent s’aborder/ de manière dynamique et doivent s’introduire au travers d’un exercice de conversation ou de compréhension orale avant de démarrer l’explication formelle des sujets. Les exercices de compréhension orale sont adressés à tous les apprenants et doivent se reproduire de manière ouverte. C’est à dire qu’il ne faut pas que certains élèves réalisent ce genre d’exercices de manière individuelle ; tous doivent faire la compréhension orale des exercices de leurs camarades en utilisant le téléviseur. L’ordre de reproduction s’établit de manière ascendante, en suivant le nombre de pages correspondant à la séance, dans le cas des programmes de français, ou selon le numéro de classe, dans le cas de programmes d’anglais.

Analyse Première dimension : l’événement discursif comme texte

Ce paragraphe décrit la deuxième étape - présentation- de la méthodologie. D’abord, nous voyons qu’il s’agit d’offrir une “*présentation fonctionnelle des contenus thématiques*” pendant 15 minutes, durée qui peut varier en fonction de nombre d’apprenants assistant au cours. À ce sujet, nous remarquons que le choix de l’adjectif *fonctionnelle* n’est pas clair et il n’y a aucune relation sémantique d’élaboration essayant d’expliquer sa signification.

D'ailleurs, nous comprenons mieux pourquoi les élèves pourraient apprendre entre 1 et 5 objectifs communicatifs : ces-derniers diffèrent d'élève en élève, de plus, ils correspondent à un certain nombre de pages d'une méthode à suivre.

En outre, la manière de présenter ces contenus thématiques comporte aussi un ordre particulier où même l'enseignant n'a pas d'autonomie : *“L'ordre de reproduction s'établit de manière ascendante, en suivant le nombre de pages correspondant à la séance, dans le cas des programmes de français (...)”*.

Le verbe modal *devoir* est utilisé deux fois dans le but d'établir la manière spécifique d'introduire la présentation : *“dynamique”*, aussi bien que le type d'exercices pour ce faire, nous indique que c'est *l'obligation* des enseignants de suivre ces consignes. Cela avant de démarrer une *“explication formelle des sujets”*.

Ensuite, le concepteur du discours continue à renforcer l'idée d'homogénéité dans les activités réalisées en classe, cela en se servant de la voix passive, qui, bien qu'elle ne nomme pas expressément les enseignants, s'adresse à eux, dans la mesure où ils sont les seuls qui interagissent en cours avec apprenants. En plus, il y a le choix du verbe modal *devoir* et de la *relation sémantique d'élaboration* *“c'est à dire”* pour indiquer la façon de reproduire correctement *“les exercices de compréhension”*, en remarquant encore une fois que *tous* les élèves doivent faire les mêmes exercices.

À la fin de la proposition, nous trouvons le moyen de venir à bout d'une telle entreprise : *“le téléviseur”*.

Paragraphe 6 :

Dans un troisième temps, la pratique, on suggère de prendre 30 minutes du temps de classe pour que les apprenants développent, de manière déductive, les exercices situés dans la partie

inférieure des tableaux de grammaire, dans le cas de l'anglais, ou d'exercer, dans la séance de français. Après cet exercice d'inférence des contenus évoqués dans l'activité d'écoute, l'enseignant s'attèlera à ôter les doutes que génèrent de tels exercices et à réaliser, avec prudence, les explications et/ou exemplifications pertinentes. On doit tenir compte des objectifs communicatifs suggérés dans le matériel de français, ainsi que dans les tableaux de grammaire des matériaux d'anglais. Il est très important que les apprenants reçoivent une rétro-alimentation sur les raisons qui amènent à faire un exercice sous cette modalité, en faisant le point sur le fait que la méthodologie comporte une vocation déductive et innovatrice. En plus, chaque exercice obéit à une logique et ces derniers sont liés à un macro-projet qui fait le lien entre les classes données dans les différents sièges du Smart, situés à Bogotá et Medellín.

Analyse Première dimension : l'événement discursif comme texte

Ce paragraphe continue à décrire la méthodologie de classe, connue comme "pratique". Pour commencer, nous trouvons la phrase "on suggère de prendre 30 minutes du temps de classe pour que les apprenants développent (...) les exercices situés dans la partie inférieure des tableaux de grammaire, dans le cas de l'anglais, ou d'exercer, dans la séance de français", se composant de deux propositions. La première, prend le verbe *suggérer* pour modaliser le fait de destiner 30 minutes de classe à une activité spécifique ; tandis que la proposition subordonnée se sert d'une relation sémantique de cause ayant une valeur de but pour justifier le résultat de la suggestion : développer des exercices de grammaire d'une façon inductive.

Puis, la phrase qui suit : "après cet exercice d'inférence des contenus évoqués dans l'activité d'écoute, l'enseignant s'attèlera à ôter les doutes que génèrent de tels exercices et à réaliser, avec prudence, les explications et/ou exemplifications

pertinentes.”, doit être divisée dans petites en petits segments dans le but de dévoiler chaque élément la composant.

C’est ainsi que la préposition principale “ *cet exercice d’inférence des contenus évoqués dans l’activité d’écoute (...)*” nous indique, d’un côté que les termes *déduction* et *inférence* sont interchangeables ; et d’un autre côté, puisque les exercices de déduction devront se faire à partir de l’activité d’écoute, le premier moment- *présentation*- doit offrir tous les outils linguistiques pour que les apprenants puissent les développer. Même les apprenants devront savoir comment interpréter correctement l’information provenant d’un document audio. Finalement, il semble que tout document différent à celui destiné à la compréhension orale, ne contribuera pas au but premier de la pratique : *la déduction*.

Ensuite, la proposition subordonnée “*l’enseignant s’attèlera à ôter les doutes que génèrent de tels exercices et à réaliser, avec prudence, les explications et/ou exemplifications pertinentes*”, est une demande explicite de ce que l’enseignant doit faire en classe et de comment procéder. Dans cette idée, cette proposition est exprimée au futur simple, dont la valeur est une action qui s’accomplira. En plus, la préposition *avec* indique la manière appropriée de répondre aux questions des élèves : *prudence et exemplifications pertinentes*. Pourtant, l’adjectif *pertinent* comporte une certaine ambiguïté.

Le coordinateur académique s’est à nouveau servi du verbe modal *devoir* pour exprimer une obligation au moment de déterminer les savoirs que les élèves acquerront en classe : ceux se trouvant sur le matériel de français, donc il n’y a pas de choix.

Ensuite, la phrase “*il est très important que les apprenants reçoivent une rétro-alimentation sur les raisons qui amènent à faire un exercice sous cette modalité, en*

faisant le point sur le fait que la méthodologie comporte une vocation déductive et innovatrice” soulève d’autres aspects de la méthodologie à noter.

Pour commencer, l’évaluation positive, introduite par la forme impersonnelle “*il est très important que (...)*”, dans la proposition principale, cherche à mettre en relief l’information contenant la proposition subordonnée : *les apprenants reçoivent une rétro-alimentation sur les raisons qui amènent à faire un exercice sous cette modalité*. De cette façon, l’inquiétude ne porte pas sur la compréhension des sujets, mais sur l’approbation que l’institution peut recevoir sur la méthodologie. Cela se fait encore plus évident lorsqu’à cette deuxième proposition vient s’ajouter la manière particulière de faire cette rétro-alimentation : *en faisant le point sur le fait que la méthodologie comporte une vocation déductive et innovatrice*. Autrement dit, le choix du gérondif exprime la simultanéité et la manière avec laquelle les enseignants doivent réaliser deux actions : donner aux apprenants une rétro-alimentation et faire le point sur une information spécifique.

Finalement, après l’utilisation d’une relation sémantique d’addition : *en plus*, le concepteur de ce discours, cherche à justifier les sens de la réalisation des exercices de déduction à partir de deux propositions, liées avec le marqueur de cohésion *et*.

La première proposition affirme que ces exercices *obéissent à une logique*, pourtant cette affirmation n’a pas d’argument qui la soutient. En revanche, la deuxième proposition, assure également que ces exercices “*sont liés à un macro-projet qui fait le lien entre les classes données dans les différents sièges chez Smart, situés à Bogotá et Medellín*”. Cette dernière proposition constitue la métaphore d’une grande entreprise qui commande les petits sièges ; où le processus de production est *similaire* le but étant d’obtenir le même produit. C’est ainsi que, la méthodologie chez *Smart* offre un processus homogène dans tous les sièges, ce qui entraîne une

production en masse d'usagers de français et d'enseignants qui ne suivent que des ordres.

En outre, à la fin de ce paragraphe nous reconnaissons un discours publicitaire comportant la relation sémantique de haut niveau problème-solution (Hoey, 2001) :

Il est très important que les apprenants reçoivent une rétro-alimentation sur les raisons qui amènent à faire un exercice sous cette modalité, en faisant le point sur le fait que la méthodologie comporte une vocation déductive et innovatrice. En plus, chaque exercice obéit à une logique et ces derniers sont liés à un macro-projet qui fait le lien entre les classes données dans les différents sièges chez Smart, situés à Bogotá et Medellín.

Mouvement	Description
Situation	Faire une rétro-alimentation expliquant les raisons qui amènent à réaliser des exercices déductifs en classe.
Aspect de la situation demandant une solution	Comment faire une rétro-alimentation expliquant les raisons qui amènent à réaliser des exercices déductifs en classe ?
proposition de solution	Les enseignants devront expliquer les raisons qui amènent à réaliser des exercices déductifs en classe en

	<p>faisant le point sur le fait que la méthodologie comporte une vocation déductive et innovatrice. En plus, ils doivent assurer que chaque exercice obéit à une logique et ces derniers sont liés à un macro-projet qui fait le lien entre les classes données dans les différents sièges chez <i>Smart</i>, situés à Bogotá et Medellín.</p>
<p>Solution</p>	<p>Les enseignants devront expliquer les raisons qui amènent à réaliser des exercices déductifs en classe en faisant le point sur le fait que la méthodologie comporte une vocation déductive et innovatrice. En plus, ils doivent assurer que chaque exercice obéit à une logique et ces derniers sont liés à un macro-projet qui fait le lien entre les classes données dans les différents sièges chez <i>Smart</i>, situés à Bogotá et Medellín.</p>

Paragraphe 7 :

Il est important de souligner que cette partie de la classe peut causer une collision culturelle due à l'habitude de la plupart de nos élèves de prendre des cours sous les méthodologies traditionnelles dans lesquelles on attend que l'enseignant réalise une explication complète des contenus "propragmatiques" du matériel en question. Notre proposition est différente et elle vise à former chez les apprenants de l'autonomie et la conscience de leur propre progrès. Notre devoir en tant qu'enseignants, comme membres de cette institution, consiste à être novateurs et à et à toujours (être capables) de désamorcer la possible réticence que ce changement d'approche peut provoquer. Dès lors, on ne peut pour aucune raison douter des apprenants. Nous devons assumer le cours avec la pleine confiance qu'ils sont des êtres dotés d'habiletés cognitives suffisantes pour assumer les défis proposés par Smart.

Analyse Première dimension : l'événement discursif comme texte

Il s'agit d'une remarque de l'information que le coordinateur académique vient d'énoncer dans le paragraphe précédent. Pour commencer, nous rencontrons une phrase qui comporte quatre propositions. La proposition principale se sert d'une forme grammaticale impersonnelle : *Il est important de souligner (...)* pour soulever le contenu de la deuxième proposition et en même temps supprimer l'agence du concepteur de ce discours. De cette façon, la deuxième proposition : *que cette partie de la classe peut causer une collision culturelle* introduite par le pronom relatif *que*, utilise le verbe modal *pouvoir* au présent de l'indicatif afin de nuancer la réaction qu'il - le concepteur- prévoit que les apprenants auront face aux exercices de déduction.

Ainsi, le concepteur suggère que l'option la plus probable est que de tels exercices de déduction causeront des *collisions culturelles*. Ensuite, pour expliquer les raisons

de telles *collisions*, la troisième proposition commence avec la relation sémantique de cause *due*, et continue l'explication à *l'habitude de la plupart des élèves de prendre des cours sous les méthodologies traditionnelles*. Cette affirmation insiste sur l'engagement chez *Smart* pour l'innovation, car cette institution n'utilise pas de *méthodologies traditionnelles*, se caractérisant par l'explication de contenus "propragmatiques" provenant des professeurs.

En revanche, la proposition chez *Smart* est *différente*, visant à *former chez les apprenants de l'autonomie et la conscience de leur propre progrès*. Affirmation introduite par une relation sémantique de but, dont la relation grammaticale parataxis démontre que les deux objectifs envisagés par la méthodologie novatrice appartiennent au même réseau sémantique ; par conséquent, ils sont réalisables.

Ensuite, la phrase qui continue, composée par la proposition principale: "*Notre devoir en tant qu'enseignants*", suivie d'une autre proposition mise en virgule explicative : "*comme membres de cette institution*se terminant par la proposition subordonnée : "*consiste à être novateurs et à et à toujours (être capables) de désamorcer la possible réticence que ce changement d'approche puisse provoquer*", exprime catégoriquement que l'obligation des enseignants, en tant qu'employés de cette institution, est de désamorcer la résistance des apprenants vers la méthodologie qui y est suivie. Les enseignants devront aussi garantir le succès de cette méthodologie grâce à des actions spécifiques pour contenir des résistances ; des des actions novatrices qui justifient son devoir-être comme membre de cette institution, aux yeux du coordinateur.

Finalement, le marqueur de cohésion *dès lors*, introduit une nouvelle proposition qui justifie l'idée précédente. Il s'agit d'un enseignant qui, avant tout, ne doute pas des capacités cognitives des apprenants ; et donc désamorce les résistances *aux défis*

proposés par Smart, autrement dit, aux exercices de déduction proposés dans la pratique. Ce que néglige, Pepito Benitez, le coordinateur académique, c'est que "l'input" fournie dans le document déclencheur pourrait devenir insuffisante ou peu compréhensible pour que l'apprenant développe une activité langagière, compte tenu compte, en plus, du peu de temps dédié à cette partie et du manque de créativité pour varier dans la présentation des documents déclencheurs.

Paragraphe 8 :

Enfin, quatrième étape, les 45 minutes de classe restantes (jamais moins) sont destinées à 1) le développement d'exercices groupaux tels que le snapshot, la production et la compréhension écrite et la production orale, pour le cas de l'anglais, ou les exercices d'expression orale et écrite, dans le cas du français et à 2) La rétro-alimentation de la classe où le professeur demande aux apprenants comment ils se sentent et quelles sont leurs suggestions pour améliorer la classe. Cette dernière partie est très importante car cela fait partie du bon service que nous sommes tenus de proposer en tant qu'enseignants, et parce que cela se révèle être un outil remarquable pour mesurer la crédibilité de l'enseignant et la confiance que l'apprenant a en ce dernier. Ce moment du cours se nomme la production : l'enseignant doit réussir à faire en sorte que ses élèves participent de manière active aux exercices de groupe, en les invitant à s'exprimer et à améliorer leurs compétences communicatives et sociales dans la langue qu'ils apprennent. Dans cette partie, l'enseignant endosse le rôle de modérateur et contrôle ce qui se dit au moyen de la rétro-alimentation et donne ses conseils sur comment générer une bonne communication entre les camarades de classe et leurs enseignants.

Analyse première dimension : l'événement discursif comme texte

Ce paragraphe nous présente la dernière étape du modèle de classe conçu par Smart. En premier lieu, Pepito Benitez oblige l'enseignant à octroyer 45 minutes à *la pratique* des contenus étudiés, pour ce faire, il écrit entre parenthèses "*jamais moins*". Puis, nous dégagons les objectifs au travers de deux propositions. La première, rédigée au présent de l'indicatif, affirme que les enseignants devront destiner 45 minutes à la réalisation des *exercices d'expression orale et écrite* ; tandis que la deuxième, aussi rédigée au présent, assure que les apprenants exprimeront leur degré de satisfaction et des suggestions -cas échéant- par rapport à la démarche mise en place, à partir des questions posées par les enseignants. À cet égard, puisque l'inquiétude porte sur le succès ou non du modèle de classe, le travail du professeur sera évalué en fonction du jugement positif ou négatif des élèves.

Ensuite, il y a une autre proposition qui conforte l'idée que nous venons d'exprimer. Elle commence avec l'adjectif démonstratif *cette*, suivi du nom *partie* ; puis, nous trouvons l'évaluation explicite *très importante*, qualifiant comme importante la rétro-alimentation de la part des élèves. Tout de suite, il y a deux relations sémantiques de cause -*car et parce que*- qui expliquent les raisons pour lesquelles telle action est remarquable : *cela fait partie du bon service que les enseignants sont tenus de proposer* ; et *parce que cela se révèle être un outil remarquable pour mesurer la crédibilité de l'enseignant et la confiance que l'apprenant a en ce dernier*.

La première relation sémantique met dans une relation de cause-conséquence le fait d'être professeur et d'offrir un bon service. Ce dernier, seulement à partir de la maîtrise du *mode d'emploi* en détail et sa mise en place étape par étape, minute par minute. La deuxième relation sémantique nous explique que la rétro-alimentation cherche à mesurer si les apprenants ont confiance ou non en la méthodologie de classe, réponse qui rendra compte du bon ou mauvais travail de l'enseignant. Ces raisonnements négligent toute action réflexive de l'enseignant, visant à évaluer d'un

côté, leur propre pratique pédagogique ; et de l'autre, les compétences que les élèves sont en train de développer, cela dans le but de fournir plus *qu'un bon service*. Il faut remarquer une autre stratégie pour accroître l'importance de cette rétro-alimentation, c'est le fait de souligner les propositions via des explications et des justifications.

Enfin, ce paragraphe nomme cette dernière étape, suivie de deux points "*production* : ". Justement après ces deux points, le coordinateur fait le point sur les fonctions de l'enseignant. dans cette optique, il se sert de deux phrases, divisées par un point (.) où la première comporte une proposition principale et deux subordonnées ; et la deuxième une unique proposition.

Dans la première phrase, la proposition principale est une affirmation se composant d'un sujet *les enseignants*, le verbe modal *devoir* qui exprime une obligation et le pronom relatif *que* : *l'enseignant doit réussir à faire que*. Tout de suite, nous trouvons la proposition subordonnée, dont le mode verbal est le subjonctif. Elle démarre avec les sujets *les apprenants*, suivi du verbe d'action *participer* et le complément qui exprime la manière de réaliser une telle action : *de manière active aux exercices de groupe* ; puis il y a une autre proposition qui en utilisant le gérondif et une relation grammaticale de parataxis spécifique, encore plus, comment les professeurs réussiront à faire en sorte que les élèves y participent de manière active : *en les invitant à s'exprimer et à améliorer leurs compétences communicatives et sociales dans la langue qu'ils apprennent*.

De son côté, la deuxième phrase démarre avec un marqueur de temps qui se sert d'un adjectif démonstratif et d'un nom : "*dans cette partie*" pour remarquer le rôle de l'enseignant dans l'étape en question. Ensuite, il y a un positionnement vers l'enseignant : *il endosse le rôle de modérateur*, suivi du connecteur de cohésion "*et*"

qui, dans ce contexte permet de faire une relation sémantique de cause : *puisque l'enseignant endosse le rôle de modérateur, il contrôle, donc ce qui se dit*. Ci-contre, nous retrouvons le moyen de contrôler les apprenants : *au moyen de la rétro-alimentation*. Après, le connecteur de cohésion “*et*” est de nouveau utilisé dans le but d'expliquer un autre sens de la rétro-alimentation : *(l'enseignant) donne ses conseils sur comment générer une bonne communication entre les camarades de classe et avec leurs enseignants*.

Ainsi, dans ce paragraphe, Pepito Benitez donne une importance capitale à la rétro-alimentation : qu'il s'agisse de connaître les avis des apprenants sur la méthodologie ou qu'il s'agisse de contrôler leurs discours à travers la légitimation de son rôle de modérateur. Pourtant, dans les deux cas, le coordinateur néglige la fonction pédagogique de la rétro-alimentation : fournir des outils linguistiques, socio-linguistiques et discursifs à l'apprenant pour l'aider dans son processus d'interlangue.

C'est ainsi que l'analyse portant sur la première dimension, la micro-structure *du mode d'emploi*, nous permet d'identifier, tout d'abord des représentations particulières -discours- de l'enseignement, de l'enseignant de FLE et des apprenants, que nous venons à expliquer immédiatement :

Recontextualisation d'une relation entre les éléments d'une pratique sociale donnée, son appropriation et sa relocalisation dans un autre contexte un peu répétitif (Bernstein, 1990, Chouliaraki et Fairclough, 1999) ; dans l'événement discursif analysé, il s'agit d'un modèle d'entreprise sur lequel est fondé Smart, et particulièrement, un modèle d'affaires sur lequel est structuré la méthodologie de classe.



Analyse deuxième dimension : l'événement discursif comme pratique discursive

Discours: représentations des enseignants

Compte tenu de l'interprétation d'homme-objet de Freire (1969), opposée à celle d'homme-sujet, au cours de cet événement discursif l'enseignant est conçu comme un *objet*³ car c'est le coordinateur académique qui s'occupe d'interpréter les fonctions qu'il doit accomplir en salle de classe, qu'elles soient d'ordre académique ou d'autre type.

A ce sujet, puisque l'enseignant a perdu sa capacité à décider et se soumet aux prescriptions d'autrui - lesquelles le minimisent de plus en plus - ses idées deviennent le résultat des mandats extérieurs ; ce qui entraîne un enseignant *ajusté* aux circonstances, mais non *intégré* à elles. (Freire,1969)

L'intégration relève de la capacité à s'ajuster à la réalité et à la transformer (Freire, 1969, p.34). En revanche, l'ajustement ou accommodation résout de l'obéissance aux ordres, prescriptions, etc.

C'est ainsi que l'enseignant est soumis à une série d'ordres qu'il est tenu de suivre.

³ Dans son ouvrage *l'éducation comme pratique de la liberté*, Paulo Freire (2011) fait la distinction entre *intégration* et *adaptation*. D'après lui *l'intégration* est le résultat de la capacité de s'ajuster à la réalité, et en plus de la transformer ; cela, toujours axé sur une posture critique. De cette manière, dans la mesure que l'homme perde la capacité de prendre ses propres décisions et alors, il se soumet à des prescriptions d'autrui, cet homme ne s'intègre plus, mais il s'adapte, s'ajuste aux situations. C'est ainsi que l'adaptation devient un concept passif, selon lequel l'homme n'est pas capable d'altérer la réalité, par contre, il s'altère lui-même pour s'adapter à une situation donnée.

À ce point, Il faut souligner qu'en fonction de ces ordres, les enseignants peuvent être :

Inclus :

(...) le professeur, dans son rôle de leader, lequel évite de donner des cours individuels (...) (paragraphe 3)

(...) l'enseignant qui s'attèlera à ôter (...) (paragraphe 6)

(...) le professeur qui demande aux apprenants (...) (paragraphe 8)

(...) l'enseignant qui doit réussir à faire que ses élèves (...)

(...) l'enseignant qui endosse le rôle de modérateur (...) (paragraphe 8)

-Exclus :

. (...) tout le temps les apprenants doivent réaliser le même type d'activité (...) (paragraphe 3)

.La première étape de la séance consiste (...) à présenter la classe cordialement (paragraphe 4)

. Ces phrases doivent se dire dans la langue cible (paragraphe 4)

. Ces contenus doivent s'aborder de manière dynamique et doivent s'introduire (...) (paragraphe 5)

Il est très important que les apprenants reçoivent une rétro-alimentation sur les raisons qui amènent à faire un exercice (...) (paragraphe 6)

Les 45 minutes de classe restantes (jamais moins) sont destinées (...) (paragraphe 7)

L'utilisation de l'outil technologique (...) est impératif (...) (Paragraphe 9)

En tant qu'objets, les enseignants doivent assumer différents rôles selon la position de sujet à laquelle ils sont assignés, à savoir, **des surveillants d'un processus de qualité ou des professeurs de FLE.**

Puisque l'analyse de cet événement discursif nous amène à comprendre que la méthodologie conçue chez Smart est la métaphore d'un modèle de production en série de compétences langagières (explication sur laquelle nous reviendrons lorsque nous aborderons ce document comme *pratique sociale*), laquelle comprend des étapes d'élaboration systématiques, des employés qui s'en occupent et des acheteurs ; les rôles les rôles qui incombent aux professeurs sont donc :

1. Surveillant de la systématisme et de la rigueur dans l'élaboration du produit offert (les compétences langagières), pour que les standards de qualité envisagés dans la méthodologie soient respectés. À titre d'exemple nous trouvons : (...) tous *doivent faire la compréhension orale des exercices de leurs camarades en utilisant le téléviseur. (...) Il est primordial de rappeler que tout le temps les apprenants doivent réaliser le même type d'activité de classe (...).*

2. Vendeur de la méthodologie conçue chez Smart. Cela comprend la *fidélisation* des apprenants à cette institution à travers la mise en relief des avantages de la méthodologie. Par exemple : *Le but de ce protocole est (...) de planter dans l'esprit des étudiants le sens de la mise en œuvre de notre méthodologie ; et l'arrête à des possibles soulèvements contre la méthodologie.*

3. Apprenti-entrepreneur du modèle d'affaires présenté dans la méthodologie conçue dans l'institution. La carence en connaissances par rapport aux affaires d'entreprise amènent l'enseignant à mettre en place de mauvaises habitudes en salle

de classe, ne répondant pas au devoir- être de l'institution. À titre d'exemple, nous trouvons : *Ce mode d'emploi a pour objectif d'éviter des habitudes, qui, bien que pouvant être valides pour l'enseignement de langues, ne font pas partie de notre devoir-être comme institution ; cela également dans le but d'éviter une interprétation précipitée de notre modèle d'affaire présenté dans le modèle de cours que nous offrons actuellement.*

4. **Serviteur** au profit du bien-être des apprenants, soit en tant surveillant du produit, en tant que vendeur ou encore en tant que transmetteur de connaissances. A titre d'exemple, nous trouvons (...) *car cela fait partie du bon service que nous sommes tenus de proposer en tant qu'enseignants.*

En revanche, en tant que professeur de FLE, l'enseignant doit assumer les rôles de :

1. **Transmetteur de connaissances** : L'enseignant doit transmettre aux apprenants le contenu grammatical proposé dans le matériel de français en faisant le point sur les tableaux de grammaire, ainsi que sur les exercices y étant proposés pour les mettre en pratique. Par exemple nous soulevons cet proposition : *On doit tenir compte des objectifs communicatifs suggérés dans le matériel de français, ainsi que dans les tableaux de grammaire. L'ordre de reproduction s'établit de manière ascendante, en suivant le nombre de pages correspondant à la séance, dans les programmes de français.*

2. **Leader** : En opposition aux professeurs ayant de mauvaises habitudes en classe et actualisant une méthodologie traditionnelle, le coordinateur modèle l'image d'un enseignant leader qui évite de donner des cours individuels générant fatigue, manque d'intérêt et manque de participation. C'est ainsi que nous trouvons *pour que le professeur, dans son rôle de leader, évite de donner des cours (...).*

3. **Novateur** : Le professeur travaillant chez Smart eu compte sur une méthodologie différente qui s'oppose aux traditionnelles, dans la mesure qu'elle vise

à fonder chez les apprenants l'autonomie et la pleine conscience de leur progrès ; cela à travers l'implémentation d'une étape *déductive* dans la méthodologie de classe. De ce fait, le devoir des enseignants consiste à être *novateurs*. Comme exemple nous trouvons : *notre devoir en tant qu'enseignants, comme membres de cette institution, consiste à être novateurs.*

4. Animateur-dynamique : L'enseignant doit présenter les contenus thématiques à travailler pour chaque étudiant d'une façon attrayante pour les apprenants. En plus, en opposition à un enseignement traditionnel, les cours offerts chez Smart promeuvent la participation de tous les étudiants. par exemple : *Ces contenus doivent s'aborder de manière dynamique.*

5. Modérateur-Contrôleur : compte tenu de la reconnaissance de leur devoir-être en tant qu'enseignants, ils doivent être capables de contrôler ce que les étudiants disent au travers de la rétro-alimentation. Comme exemple, nous trouvons la proposition ci-contre : *l'enseignant endosse le rôle de modérateur et contrôle ce qui se dit au moyen de la rétro-alimentation.*

Genre

Tout d'abord, dans cet événement discursif il y a une hybridation de genres qui rendent compte du degré de rapprochement ou d'éloignement que le coordinateur entretient avec les enseignants, compte tenu des intentions communicatives ou stratégiques envisagées.

Le genre situé qui prédomine le plus dans cet événement discursif est *le texte*

injonctif, c'est à dire une série d'ordres que l'enseignant doit impérativement suivre et lesquels se justifient à partir de la construction d'une mythopoesis selon laquelle les professeurs ont de mauvaises habitudes qui ne rendent pas compte du devoir-être de l'institution, lequel est le résultat d'une lecture précipitée du modèle d'affaires mis en place. À cet égard, les enseignants sont dépourvus des connaissances entrepreneuriales ce qui ne leur permet pas de réussir à accomplir leurs fonctions ; raison pour laquelle le coordinateur académique, comme représentant chez *Smart*, doit leur fournir des connaissances. Dans cet événement discursif, de tels ordres s'expriment de deux manières différentes :

a. Un ordre adressé de manière explicite à l'enseignant. Bien qu'il s'agisse d'un ordre, dans ce cas-là, l'enseignant est encore reconnu comme l'acteur qui doit exécuter une action quelle qu'elle en soit. Cela implique une reconnaissance, au moins de sa capacité à agir en salle de classe : *on doit tenir compte de (...), (...), le professeur dans son rôle de leader évité (...), l'enseignant s'attellera à (...)*.

b. Un ordre adressé d'une manière non explicite à l'enseignant qui pourtant nous reconnaissons vise à l'enseignant, compte tenu du contexte d'énonciation. À cette lumière, nous remarquons que ce type d'ordre peut être introduit par une modalisation : *Il est primordial de rappeler que tout le temps les apprenants doivent réaliser (...), (...), ces phrases doivent se dire (...), on suggère de prendre (...); ces contenus doivent s'aborder (...) et doivent s'introduire, il est très important que les apprenants reçoivent d'une rétro-alimentation ;* ou encore par une proposition déclarative qui normalement comporte le verbe *consister* : *la première étape de la séance consiste à (...) présenter la classe (...), la deuxième étape consiste à offrir une présentation fonctionnelle (...), Il ne faut pas que certains élèves réalisent ces exercices de manière individuelle (...), l'ordre de reproduction s'établit de manière ascendante,* parmi d'autres prépositions.

En somme, le fait de se servir du *texte injonctif* pour s'adresser aux enseignants entraîne déjà un rapport hiérarchique où le coordinateur comporte le pouvoir de décider ce que les enseignants doivent ou non faire en salle de classe. Or, le fait d'exclure de manière explicite l'enseignant renforce, encore plus, cette relation verticale entre le coordinateur académique, comme représentant de l'institution et les professeurs, car l'enseignant n'apparaît pas comme agent dans le discours.

Ensuite, un deuxième genre situé qui s'impose dans le paragraphe 4 et le paragraphe 6, c'est *l'ordre publicitaire*.

Dans le paragraphe 4, le concepteur montre à l'enseignant les avantages d'apprendre une langue étrangère chez Smart :

- a. Assister à un cours semi-personnalisé.
- b. Avoir l'opportunité d'apprendre entre 1 et 5 objectifs communicatifs additionnels.

Ce genre est introduit presque à la fin du paragraphe, lors d'une relation sémantique de finalité qui cherche à justifier le sens d'ancrer dans l'esprit des étudiants la mise en œuvre de la méthodologie conçue chez *Smart* : *savoir, réviser et avancer*. C'est ainsi que lorsqu'on présente tel sens, nous reconnaissons donc immédiatement *le texte publicitaire*, s'adressant aux enseignants : *Le but de ce protocole est de maîtriser notre positionnement pour la marque Smart et d'implanter dans l'esprit des étudiants le sens de la mise en œuvre de notre méthodologie : savoir, réviser et avancer à son propre rythme, en assistant à un cours semi personnalisé où l'étudiant apprendra, non seulement son propre objectif communicatif, mais aussi entre 1 et 5 objectifs communicatifs additionnels.*

De ce fait, comme nous l'avons déjà expliqué auparavant (analyse de la première dimension paragraphe 4), nous y reconnaissons la structure d'un texte publicitaire

qui comporte *situation, aspect de la situation demandant une solution, proposition de solution, solution* (Hoey, 2001).

Quant au paragraphe 6, nous retrouvons *le texte publicitaire* au moment d'affirmer que les apprenants devraient recevoir une rétro-alimentation expliquant les raisons qui amènent à réaliser des exercices de déduction en classe, ou il faut que les enseignants soulignent qu'*Il est très important que les apprenants reçoivent d'une rétro-alimentation sur les raisons qui amènent à faire un exercice sous cette modalité, en faisant le point sur le fait la méthodologie comporte une vocation déductive et innovatrice, et qu'en plus, chaque exercice obéit à une logique où ces derniers sont liés à un macro-projet qui fait le lien entre les classes données dans les différents sièges chez Smart, situés à Bogotá et Medellín.*

Nous y reconnaissons d'autre part la structure d'un texte publicitaire : *situation, aspect de la situation demandant une solution, proposition de solution, solution* (Hoey, 2001). Elle est aussi expliquée dans l'analyse de la première dimension correspondant au paragraphe 6.

Par ailleurs, nous soulevons que ces deux *textes publicitaires* apparaissent presque à la fin du paragraphe et ils sont introduits en se servant de la forme grammaticale *gérondif*, dans le but d'indiquer :

-Paragraphe 4 : la manière dont les apprenants pourraient *savoir, réviser et avancer à leur propre rythme*, c'est à dire *en étudiant* chez Smart. Cependant, puisque cet événement discursif s'adresse aux enseignants, la première cible d'une telle publicité ce sont eux. Autrement dit, les enseignants sont les premières personnes à convaincre des avantages de Smart.

-Paragraphe 6 : la manière dont les enseignants doivent parler des avantages de

réaliser les exercices déductifs sur le plan académique, aussi bien que sur le plan entrepreneurial.

En somme, dans les paragraphes 4 et 6, on utilise le genre publicitaire pour convaincre et vendre aux enseignants les avantages d'étudier chez Smart. Pour cela, ce type de texte met le concepteur de ce mode d'emploi et les professeurs dans une relation sociale plus proche par rapport à celle entretenue par le texte injonctif.

Ensuite, le concepteur de cet événement discursif fait une *recontextualisation* du *discours d'entreprise* tout au long du mode d'emploi de sorte que dans presque tous les paragraphes le choix du vocabulaire nous donne une piste sur le modèle d'affaire mis en place dans la méthodologie.

De cette manière, nous trouvons des mots tels que :

Paragraphe 1 :

(...) *offrir un tournant méthodologique pour l'amélioration et l'optimisation du service.*

Paragraphe 2 :

(...) *notre modèle d'affaire présenté dans le modèle de cours que nous offrons actuellement.*

Paragraphe 4 :

Le but de ce protocole est de consolider notre positionnement pour la marque Smart. (...)

Paragraphe 6 :

(...) *la méthodologie comporte une vocation déductive et **innovatrice**.*

(...) *chaque exercice obéit à une logique et ces derniers sont liés à un **macro-projet** qui fait le lien entre les classes données dans les différents sièges du Smart, situés à Bogotá et Medellín.*

Paragraphe 7 :

*Notre devoir en tant qu'enseignants, comme membres de cette institution, consiste à être **novateurs** (...).*

Paragraphe 8

(...) *car cela fait partie du bon **service** que nous sommes tenus de proposer.*

(...) *pour **mesurer la crédibilité** de l'enseignant (...).*

Cette recontextualisation du discours d'entreprise dans la méthodologie chez *Smart* consolide de nouveau un rapport social hiérarchique qui entraîne un *échange de connaissance* (Fairclough, 2003) entre un *détenteur d'une connaissance indispensable* -Pepito Benitez, comme représentant chez *Smart*-, et *une personne dépourvue d'une telle connaissance* -l'enseignant-.

Discours pédagogique : Puisqu'il s'agit à la base d'un document visant à expliquer la méthodologie de classe chez *Smart*, l'événement discursif comporte du métalangage utilisé avec fréquence par les enseignants de langue, C'est ainsi que nous soulevons des phrases telles que : (...) *au travers d'un exercice de conversation ou de compréhension orale, Les exercices de compréhension orale sont adressés à tous les apprenants, on doit tenir compte des objectifs communicatifs (...)* le développement d'exercices groupaux tels que le *snapshot*, la production et la

compréhension écrite et la production orale.

Styles

Dans chaque paragraphe il est possible de retrouver des caractéristiques spécifiques qui modèlent la représentation des enseignants travaillant chez Smart. Elles sont perçues au travers du choix du vocabulaire, des adverbess ou encore des relations sémantiques d'élaboration.

Tout d'abord, nous trouvons qu'au cours des paragraphes, cet événement discursif accentue l'image d'un enseignant qui a besoin d'être guidé par une série d'ordres lui permettant de mener à bien son travail dans les différents rôles qui lui sont assignés.

De cette manière, le deuxième paragraphe nous explique que pour cause d'une interprétation précipitée du modèle d'affaires présent dans la méthodologie de l'institution, les enseignants travaillant chez Smart ont mis en place de mauvaises *habitudes* tels que réduire le temps d'enseignement à 10 ou 15 minutes ; ce qui justifie le fait de concevoir un mode d'emploi qui établisse exactement quoi faire et quoi dire en salle de classe.

À cet égard, nous soulevons un échange de connaissances où le concepteur du document devient le savant ; et l'enseignant, l'objet qui suit de manière passive les ordres. En conséquence, leurs performances sont le résultat d'une série d'indications qui modèlent la manière d'(e) :

1. **Adresser une salutation aux apprenants** : (...) *présenter la classe cordialement.* (Paragraphe 4)

2. **Présenter ou d'introduire le contenu de la classe** : *Ces contenus doivent s'aborder de manière dynamique (...) et doivent s'introduire au travers d'un exercice de conversation ou de compréhension orale avant de démarrer l'explication formelle.* (Paragraphe 5). *L'ordre de reproduction s'établit de manière ascendante, en suivant le nombre de pages correspondant à la séance.* (Paragraphe 6)

3. **Aborder un exercice de classe** : (...) *tous doivent faire la compréhension orale des exercices de leurs camarades en utilisant le téléviseur.* (Paragraphe 6)

Ces indications cherchent aussi à modéliser les fonctions que chaque enseignant doit réaliser au cours de la séance de français, selon le rôle qui endosse :

1. S'il devient **surveillant**, l'enseignant doit se charger de faire en sorte que tous les apprenants fassent la même activité : (...) *tout le temps les apprenants doivent réaliser le même type d'activité de classe.* (Paragraphe 3) (...) *c'est à dire qu'il ne faut pas que certains élèves réalisent ce genre d'exercices de manière individuelle ; tous doivent faire la compréhension orale des exercices de leurs camarades (...)* (paragraphe 5).

2. S'il endosse le rôle du **vendeur** il doit montrer les bons services offerts par dans l'institution : (...) *cette dernière partie est très importante car cela fait partie du bon service que nous sommes tenus de proposer en tant qu'enseignants.* (Paragraphe 8) ; ainsi que les avantages d'y étudier : *où l'étudiant apprendra, non seulement son propre objectif communicatif, mais aussi entre 1 et 5 objectifs communicatifs additionnels.* (Paragraphe 4) ; (...) *en faisant le point sur le fait que la méthodologie comporte une vocation déductive et innovatrice.* et qui en plus, *chaque exercice obéit à une logique et ces derniers sont liés à un macro-projet.*

(Paragraphe 6) ; et finalement, l'enseignant doit être crédible et susciter la confiance des apprenants (...) parce que cela se révèle être un outil remarquable pour mesurer la crédibilité de l'enseignant et la confiance que l'apprenant a en ce dernier (...).

(Paragraphe 8).

3. S'il devient **apprenti-entrepreneur**, l'enseignant doit d'un côté, comprendre l'importance du modèle d'entreprise présent dans la méthodologie immédiatement, il doit contribuer à positionner la marque Smart

4. Dans l'esprit des enseignants. D'un autre côté, il lui faut profiter du temps de classe dans sa *globalité*, maintenir une ambiance interactive, être dynamique et novateur.

5. S'il s'agit du rôle de **serviteur**, l'enseignant doit comprendre qu'avant tout sa fonction consiste à offrir un bon service aux élèves : (...) *car cela fait partie du bon service que nous sommes tenus de proposer en tant qu'enseignants.* (Paragraphe 8).

6. S'il prend le rôle de **transmetteur de connaissances** l'enseignant s'attèlera à répondre aux questions : (...) *l'enseignant s'attèlera à répondre aux doutes générés par de tels exercices ; il suivra assidument une méthode de français dans le but d'expliquer avec prudence, surtout de contenus grammaticaux y contenus : (...) et à réaliser, avec prudence, les explications et/ou exemplifications pertinentes. On doit tenir compte des objectifs communicatifs suggérés dans le matériel de français.* (Paragraphe 6).

7. S'il prend le rôle de **leader**, il devra *éviter de donner des cours individuels générant fatigue, désintérêt et participation.* (Paragraphe 3)

8. S'il s'agit du rôle de **modérateur**, il doit *contrôler ce qui se dit au moyen de la rétro-alimentation et donner ses conseils sur comment générer une bonne communication entre les camarades de classe.* (paragraphe 8).

D'ailleurs, le mode d'emploi conçu chez Smart cherche à faire que les enseignants

disent :

1. Les paroles exactes pour démarrer une séance (...) *en utilisant les phrases dans cette classe nous allons réviser et dans celle-ci nous allons avancer*".

(Paragraphe 4).

2. Le contenu d'une retro-alimentation : *La rétro-alimentation de la classe où le professeur demande aux apprenants comment ils se sentent et quelles sont leurs suggestions pour améliorer la classe. (Paragraphe 8). Il est très important que les apprenants reçoivent une rétro-alimentation sur les raisons qui amènent à faire un exercice sous cette modalité (paragraphe 6)*

Analyse troisième dimension : l'événement discursif comme pratique sociale

Pratique sociale

C'est ainsi que l'analyse de cet événement discursif nous amène à comprendre que la méthodologie conçue chez Smart est la métaphore (Fairclough, 2003) d'un modèle de production en série des compétences langagières, comprenant des étapes d'élaboration systématiques, des employés qui les cultivent et des acheteurs.

En effet, chaque **étape** de la méthodologie vise à la systématisme nécessaire pour obtenir un produit final. Cela explique le fait d'insister sur l'homogénéité dans les actions réalisées par les enseignants, aussi bien que par les apprenants. Il n'en reste pas moins qu'une entreprise puisse démontrer que tous ses produits suivent le même processus d'élaboration dans le but de réussir à obtenir le même produit.

Or, pour que Smart puisse obtenir le *produit promis*, il lui faut compter sur des employés qualifiés, les enseignants se présentant alors comme les pièces fondamentales de cette entreprise. En conséquence, les enseignants doivent veiller à ce respecte le mode d'emploi iselon lequel elle a été conçue. C'est pourquoi, ils reçoivent des instructions précises -même des scénarios- leur indiquant de manière explicite ce que l'institution attend d'eux. De plus, les fonctions des enseignants ne consistent pas seulement à surveiller *le processus de qualité*, mais en fait, il consiste également à contribuer à la modélisation du produit même. C'est donc lui qui se charge de transmettre les savoirs demandés à l'aide d'un manuel et des outils technologiques destinés à cette finalité.

1. **Garantir** que le produit offert accomplisse tous les standards de qualité envisagés dans la méthodologie.
2. **Réussir à fidéliser les** apprenants à cette institution et à désamorcer des possibles objections contre la méthodologie.
3. **Transmettre** les connaissances nécessaires pour contribuer à **modeler** le produit.

Quant au produit, c'est à dire **les compétences langagières** dont l'apprenant se sert pour communiquer en français, comme langue étrangère, sont le résultat du modèle de production en série.

Enfin, nous trouvons les acheteurs-apprenants. Cette double connotation désigne d'un côté le sujet qui achètera le produit ; et d'un autre côté, l'objet qui reçoit passivement les connaissances transmises par l'enseignant.

4.2 PROCESSUS DE SUBJECTIVATION

Ci-après nous vous présenterons l'analyse des interviews faites auprès des enseignants de FLE travaillant au Siège Chapinero chez Smart, cela dans le cadre du processus de subjectivation. Pour ce faire, au premier lieu, nous vous présenterons les questions qui avaient été initialement posées, puis, dans les transcriptions d'autres questions suscitées lors de l'écoute des réponses des participants. Finalement, nous vous présenterons le résultat de notre analyse.

Interview semi-structurée : questions initiales

- 1- Pourriez-vous vous présenter, s'il vous plaît ?
- 2- Depuis combien de temps travaillez-vous chez Smart ?
- 3- Quelles compétences vous ont permis d'obtenir de la place d'enseignant chez Smart ?
- 4- Qu'est-ce qui caractérise un enseignant travaillant chez Smart ?
- 5- Que faites-vous normalement dans vos cours de français ? Comment se déroule un cours de français ?
- 6- Pourquoi suivez-vous cette méthodologie ?
- 7- Pourriez-vous décrire en quoi consiste la méthodologie mise en place chez Smart ?
- 8- Considérez-vous que cette méthodologie contribue au bon apprentissage du français par les élèves ? Pourquoi ?
- 9- Que pensez-vous que Smart attend de vous en tant qu'enseignant de français ?
- 10- Vous identifiez-vous à de telles attentes ? Pourquoi ?
- 11-D'après vous quelles connaissances ou habiletés deviennent les plus importantes à l'heure d'être enseignant chez Smart ?
- 12- Quelles autres compétences avez-vous développées depuis que vous travaillez chez Smart ?

Première interview : Enseignante Marie Antoinette⁴

Marie Antoinette : dès maintenant **MA**

INTERVIEWER : Dès maintenant **I**

I : Donc, Bonjour !

MA : Bonjour !

I : Vous allez bien mademoiselle ?

MA : Je vais bien merci, et vous ?

I : Je vais bien, merci. Donc, mademoiselle Pourriez-vous vous présenter, s'il vous plaît ?

MA : Je m'appelle Marie Antoinette, j'ai 24 ans. Je travaille à Smart. Je suis professeur de français, anglais et espagnol, comme langue étrangère.

I : D'accord. Depuis combien de temps travaillez-vous chez Smart ?

MA : Donc, je travaille là depuis janvier 2016, Donc, trois ans, presque 3 ans.

I : D'accord, presque trois ans, vous connaissez bien l'institution.

MA : C'est ça !

I : Quelles compétences vous ont permis d'obtenir de la place d'enseignantE chez Smart ?

MA : Bahhh... En effet, je, j'avais mon diplôme, je., j'avais déjà fini mon carrier, donc j'étais la première chose, parce que normalement ils embauchent des personnes qui sont, qui soient formées comme professeurs ; donc, j'ai mon diplôme, moi aussi, j'ai un diplôme de C1 langue française maintenant, donc, je crois que ça, mon expérience aussi.

⁴ Prénom fictif créé dans le cadre de ce mémoire dans le but de protéger l'identité de cette enseignante.

I : D'accord.

MA : Bon.

I : D'accord. Ehh, Donc, María Alejandra qu'est-ce qui caractérise un enseignant travaillant chez Smart ?

MA : Donc, c'est une personne avec une... l'ouverture d'esprit, oui. Ils cherchent plutôt des enseignants professionnels qui puissent s'adapter aux différentes situations, différentes conditions.

I : S'adapter?

MA : S'adapter, oui.

I : Donc, ehh C'est-ce que vous faites normalement dans vos cours de français.

MA : Alors, on a trois moments dans le cours, d'abord c'est la présentation des sujets, après on fait quelque chose comme pratique et après les étudiants produisent quelque chose. Donc, c'est un but de guider, d'accompagner les élèves pendant leur processus. Donc, trois étapes à développer chaque cours.

I : D'accord, trois étapes. Pourquoi suivez-vous cette méthodologie ?

MA : Bon, parce que vous n'avez qu'une heure 30 pour faire beaucoup de choses, donc, c'est une chose bien organisée, j'imagine, parce que vous présentez quelque chose, vous n'expliquez pas vraiment la grammaire, mais vous commencez avec un document authentique; donc là, vous êtes près d'élève, il s'agit de développer la grammaire par lui même, *sic) c'est que le sujet principal;* donc, j'accompagne, je guide, mais je fais pas vraiment le travail de, je je ne sais pas comment le dire...

I : D'enseignement ?

MA : Oui, un travail d'enseignement.

I : Donc, pourriez-vous décrire à quoi consiste la méthodologie mise en place chez Smart ?

MA : D'accord. Donc, vous avez une heure trente pour apprendre un sujet spécifique. Donc là vous commencez avec un document authentique, peut-être un audio, une lecture, et là vous commencez à développer quelques exercices à partir de la compréhension des élèves. Après ça, vous expliquez un petit peu la grammaire quelque chose que les élèves n'y en pas compris et là vous faites que vos élèves produisent quelque chose un texte, une guide, un dialogue, peut-être et c'est tout. Une trente. Donc, vous ne suivez pas vraiment pas un processus, parce que aussi que les élèves peuvent choisir un meilleur horaire pour ils, pour eux, -pardon-, et donc vous ne suivez pas leur processus, c'est une chose que vous laissez aussi aux autres profs. Donc, c'est une chose un petit peu comme de confiance, en fait dans vos, vos collègues, j'imagine.

I : D'accord, mais la méthodologie que vous suivez normalement, c'est à dire ce que vous faites normalement et la méthodologie proposée chez Smart, c'est pareil, non ?

MA : Donc, c'est pareil, mais ce n'est pas exactement comme ça. Si j'ai plus d'élèves je ne vais pas avoir le temps de suivre, d'accompagner un élève tel qu'il le mérite, oui ? vous savez ? c'est comme... si j'ai six élèves, avec différents cours, donc différents sujets à parler, là c'est très difficile d'accompagner le processus, mais au manuel ou je sais pas.. Ah les règles à suivre, vous devez faire la même chose, vous devez faire, vous devez tout faire avec tous les élèves, mais avec six élèves, c'est impossible, c'est quand même impossible; donc je modifie, je modifie les cours, je modifie les règles pour pouvoir bien... bon pour faire le travail le meilleur que je puisse.

I : D'accord. Bon c'est à dire qu'en somme vous avez un cours d'une heure trente, avec six élèves mais pas tout les temps?

MA : Pas tout le temps, parfois vous avez six, parfois vous avez un, ehh ça, ça dépend du jours et vous ne savez pas, vous savez un petit peu avant du cours, du début du cours. Donc, c'est vraiment difficile.

I : D'accord. Donc, compte tenu de la description de la méthodologie chez Smart, considérez-vous que cette méthodologie contribue au bon apprentissage de français par les élèves ? Pourquoi ?

MA : Donc là... Je trouve qu'une heure trente ce n'est pas suffisante, la manière dont vous aimeriez enseigner c'est bien différente de la manière d'enseigner d'autres lieux, donc, c'est bien compliqué si les élèves programment ou ne programment pas tous les cours par semaine, c'est bien relatif, vous savez? je trouve que c'est une manière très pratique, on va dire pratique de s'approcher à la langue, mais c'est bien..., ils ont beaucoup d'autonomie, beaucoup de je ne sais pas comme dire mais... pour bien se gérer.

I : Donc, avez- vous l'opportunité de mettre en place d'autres méthodologies ou d'autres choses en salle de classe ?

MA : Donc, parfois quand vous n'avez qu'un élève ou deux, vous pouvez faire beaucoup de choses, donc là j'utilise parfois de la musique, des vidéos, d'autres choses, mais quand vous avez six élèves, c'est tellement difficile, c'est vraiment difficile. Donc, j'essaie de modifier, aussi parce que vous allez avoir beaucoup de temps si vous n'avez qu'un élève, vous pouvez faire beaucoup de choses, vous pouvez chercher de choses intéressantes pour les élèves; ce n'est pas tout le temps quand même, c'est pas tout le temps.

I : D'accord, mademoiselle que pensez-vous que Smart attend de vous en tant qu'enseignant de français ?

MA : Donc, donc Ils espèrent que je sois une guide pour les élèves, ils cherchent que les élèves aient un peu de diversion, qu'ils puissent revenir une autre fois au cours, là si je fais mon travail bien, ils vont y venir une autre fois et comme ça. Ils ne veulent pas que je laisse perdre ou démotive un élève; je crois que c'est ça ils cherchent des profs que puissent motiver les élèves pour continuer leur processus.

I : D'accord. Comment est-ce que vous motivez à vos élèves ?

MA : Eh bon là, j'essaie de faire le cours le plus amusant que je puisse, eh. Je ne veux pas qu'ils sentent que... ; et j'évite surtout la frustration parce que ce n'est pas facile d'apprendre une langue et parfois ils se sont démotivés quand vous êtes très exigeant, des choses comme ça ; donc j'essaie de leur motiver en leur disant que c'est un processus, donc qu'il faut continuer, il faut continuer, il faut étudier et là, j'essaie.

I : Bon, à partir des attentes que vous avez mentionnées, vous identifiez-vous à telles attentes, à de telles attentes établies par Smart ? pourquoi ?

MA : Donc, la manière comme je voudrais le cours, c'est bien différente que celle que Smart propose, mais je crois qu'une fois vous commencez à enseigner de cette manière, (sic) vous appropriez d'une manière lente, donc là, je crois que je suis les choses, je suis les règles mais je change, parce que si vous ne changez pas ça devient bien ennuyeux, ennuyeux pour vous parce que vous faites les mêmes choses tous les jours; c'est la règle pour vous tel que professeur; donc si vous ne changez pas c'est bien difficile de continuer motivé, oui!

I : D'accord, d'accord. Mademoiselle, d'après vous quelles connaissances ou habiletés deviennent les plus importantes à l'heure d'être enseignant chez Smart ?

MA : Ahhh c'est difficile, je crois que la patience, l'ouverture d'esprit aussi, parce que vous devez suivre les règles de Smart, mais vous aussi, vous voulez toujours que ces élèves apprennent, donc là ce n'est pas toujours réel je sais pas ...ce n'est pas la même chose que vous voulez, ce que Smart veut, oui vous comprenez ? Donc, vous pouvez suivre leur méthodologie, mais c'est important de mettre votre personnalité aussi.

I : Et donc, comment arrivez-vous à faire la coïncidence entre la méthodologie proposée chez Smart et votre personnalité ?

MA : eh, donc, Smart possède bien de outils dans le cours, donc là, on la technologie. C'est une chose vraiment intéressante, je la remarque parce que vous pouvez utiliser toutes les choses que vous avez d'une manière très, très facile. Donc, vous avez une tablette, vous avez un ordinateur ;

et là vous pouvez faire tout ce que vous voudrez. Donc, ce que j'ai parlé, ce que j'ai dit; j'apporte de la musique par exemple, je fais une compétence, je fais un "icebreaker", je sais pas; je fais quelque chose d'intéressante au début du cours et je fais mes élèves rire un peu, se relaxer, se sentir dans une zone de confort, de confiance pour qu'ils perdent la peur de parler, donc là, je crois qu'en utilisant les outils, en suivant la méthodologie parce que je prends bien garde du temps pour faire tout ce que je dois faire, bien si je peux mettre quelque chose d'intéressante.

I : D'accord, et bien donc quelles autres habiletés avez-vous développées depuis que vous travaillez chez Smart.

MA : Mmmm, là je crois que l'habileté de..., je ne veux pas dire improviser, mais c'est un peu comme ça, j'improvise tout le temps parce que vous n'avez pas, vous n'avez aucune idée de ce que vous allez parler dans le cours que quelques minutes avant ou même moment, donc là vous développez une sorte de faire les choses bien rapides, s'adapter, s'adapter aux situations.

I : L'habileté de l'improvisation, une autre habileté ?

MA : Mmmm. Je ne sais pas... improviser. Peut-être aussi la sociabilité, vous connaissez tous les jours, chaque jour vous connaissez quelqu'un de nouveau, donc c'est tellement intéressant parce que vous ne voyez pas toujours les mêmes élèves, vous changez tout le temps de niveau, vous changez de langue, parce que je suis prof d'anglais. Depuis là, je connaissais toujours quelqu'un de nouveau e c'est tellement intéressant.

I : D'accord, d'accord, mademoiselle merci beaucoup

MA : Avec plaisir

I : Merci beaucoup. Au revoir

MA : Au revoir

Analyse de la première dimension : l'événement discursif comme texte

Extrait de l'interview : Question 3

I : *Quelles compétences vous ont permis d'obtenir de la place d'enseignants chez Smart.*

MA : *Bahhh... En effet, je, j'avais mon diplôme, je..., j'avais déjà fini mon carrier, donc c'était la première chose, parce que normalement ils embauchent des personnes qui sont, qui soient formées comme professeurs ; donc, j'ai mon diplôme, moi aussi, j'ai un diplôme de C1 langue française maintenant, donc, je crois que ça, mon expérience aussi.*

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte

Tout d'abord, nous repérons des hésitations et des reprises à l'heure de répondre, à titre d'exemple nous avons des expressions telles que, *Bahhh... En effet, je, j'avais, je..., j'avais déjà fini (...)*. Cela nous montre des pauses constantes lui permettant de détecter de fautes au niveau linguistique : *ils embauchent des personnes qui sont, qui soient formées* ; d'élargir de réfléchir par rapport aux réponses donnés et ainsi donner plus d'information : *j'ai mon diplôme, moi aussi, j'ai un diplôme de C1*.

D'autre part, compte tenu sa réponse concernant les compétences que l'enseignante considère lui ont permis d'intégrer l'équipe de travail chez Smart, à savoir :

- a) Avoir un diplôme comme enseignant.
- b) Posséder un diplôme attestant le niveau de langue C1.
- c) Expérience.

Nous soulevons que ces compétences correspondent aux exigences demandées chez Smart pour tout professeur ayant profil le plus haut -master- dans cette institution. Ce profil est proportionnel au salaire gagnant par les professeurs.

PERFILES	REQUISITOS DEL CARGO	
MASTER	Academico	Profesional en licenciatura, filología, traducción
		Homologables con Celta o TKT (3 Modulos Banda 3)
		DAEFLE (Francés)
		Prueba internacional C1 vigente
	Experiencia Laboral	Experiencia laboral en grupos certificada mayor de 25 meses

(PEI Smart, 2016. p.379)

C'est à dire que l'enseignante fait de la confusion entre les habiletés qu'elle possède pour enseigner et les exigences de l'entreprise pour être embauchée.

Extrait de l'interview : question 4

I : D'accord. Ehh, Donc, María Alejandra qu'est-ce qui caractérise un enseignant travaillant chez Smart ?

MA : Donc, c'est une personne avec une... l'ouverture d'esprit, oui. Ils cherchent plutôt des enseignants professionnels qui puissent s'adapter aux différentes situations, différentes conditions.

I : S'adapter ?

MA : S'adapter, oui.

Première dimension : événement discursif comme texte.

Même dans une réponse courte, nous remarquons une hésitation : (...) *c'est une personne avec une... l'ouverture d'esprit*, suivie d'une réaffirmation -faite par elle-même- de ce qu'elle

vient de dire : (...) *oui*. C'est ainsi, que nous trouvons cette hésitation comme la pause que l'aide à réfléchir à ce qu'elle va y répondre ; tout de suite, lors d'avoir écouté sa réponse, elle exprime son jugement d'approbation à ce qu'elle vient de dire.

Ensuite, la professeure affirme que Smart cherche *des enseignants professionnels*, choix lexical précédé par la modalisation *plutôt*, affirmation au présent de l'indicatif montrant qu'à son avis il y a la possibilité de trouver différents types d'enseignants, pourtant le terme s'ajustant mieux à ce qu'ils cherchent c'est celui détenant un diplôme qui lui confère le titre d'enseignant : *enseignant professionnel*. Puis, la phrase subordonnée, introduit par le pronom relatif *qui* : *qui puissent s'adapter aux différentes situations, différentes conditions*, nous indique que cet *enseignant professionnel*, en plus, doit comporter d'une caractéristique essentielle : *s'adapter aux différentes situations et conditions*.

À ce dernier point, nous considérons que lorsqu'elle parle d'une telle adaptation, elle fait référence aux particularités de Smart.

Extrait de l'interview : question 5.

I : *Donc, ehh qu'est-ce que vous faites normalement dans vos cours de français.*

MA : *Alors, on a trois moments dans le cours, d'abord c'est la présentation des sujets, après on fait quelque chose comme pratique et après les étudiants produisent quelque chose. Donc, c'est un but de guider, d'accompagner les élèves pendant leur processus. Donc, trois étapes à développer chaque cours.*

Première dimension : événement discursif comme texte.

L'enseignante décrit brièvement les trois moments caractérisant ses cours de français : (...) *on a trois moments dans le cours (...) d'abord c'est la présentation des sujets, après on fait*

quelque chose comme pratique et après les étudiants produisent quelque chose. À ce point-là, nous remarquons :

- a) La représentation *impersonnelle* d'elle-même comme enseignante ; cela dans le but de signifier une séquence d'actions réalisées par d'autres professeurs y compris elle-même.
- b) Le cours se développe d'une manière linéaire, avec des étapes spécifiques qui entraînent aussi des actions spécifiques.
- c) Il n'y a aucun genre d'hésitation ou de reprise dans ses réponses ; ce qui nous montre une reconnaissance des composants qui fondamentent la méthodologie conçue chez Smart.

Ensuite, elle introduit deux affirmations, lesquelles à première vue pourraient avoir la fonction de justifier l'utilisation de la méthodologie: *c'est un but de guider, d'accompagner les élèves pendant leur processus*; en plus, parce qu'elles sont introduites par le connecteur *donc*, qui à la base permet de construire une relation sémantique de cause-conséquence; cependant, dans ce cas-là, le connecteur *donc*, est utilisé pour introduire des phrases distractrices, lui permettant à la professeur de réfléchir à ce qu'elle vient d'expliquer dans la première partie de sa réponse.

Cela devient plus évident lorsque l'enseignante fait la clôture de sa réponse en réaffirmant que la méthodologie se compose de trois moments : *trois étapes à développer chaque cours*. C'est à noter que cette dernière affirmation est aussi précédée par le connecteur *donc*. C'est ainsi que dans cette phrase ce connecteur fonctionne comme un mot liaison pour résumer une idée déjà présentée.

À cette lumière, l'enseignante n'utilise pas le connecteur *donc* pour introduire une relation sémantique de cause-conséquence, mais il comporte des finalités différentes, selon son intention communicative.

Extrait de l'interview : question 6.

I : D'accord, trois étapes. Pourquoi suivez-vous cette méthodologie ?

MA : Bon, parce que vous savez qu'une heure trente pour faire beaucoup de choses. Donc, c'est une chose bien organisée, j'imagine, parce que vous présentez quelque chose, vous n'expliquez pas vraiment la grammaire, mais vous commencez avec un document authentique, donc, là vous êtes près de l'élève, il s'agit de développer la grammaire par lui même, (sic) c'est que le sujet principal ; donc, j'accompagne, je guide, mais je fais pas vraiment le travail de, je ,je ne sais pas comment le dire...

I : D'enseignement ?

MA : Oui, un travail d'enseignement.

Première dimension : événement discursif comme texte.

L'enseignante démarre son intervention avec l'affirmation *parce que vous n'avez qu'une heure trente pour faire beaucoup de choses* ; interdiction qui nous indique que le temps prévu pour le cours est limité et peu. En plus, nous reconnaissons:

- a) Une plainte par rapport à la quantité de temps prévu pour chaque séance de français.
- b) Une justification à l'utilisation de la méthodologie PPP.

Puis, en utilisant le connecteur *donc*, la professeure établit une relation de cause-conséquence entre le fait d'utiliser la méthodologie PPP et le temps prévue, autrement dit, comme il s'agit d'une heure trente, *donc* cette méthodologie *c'est une chose bien organisée*.

Cependant, tout de suite, l'enseignante dit *j'imagine*, expression qui nous laisse entrevoir son doute et son engagement presque inexistant à la méthodologie qu'elle suit. En plus, elle

remplace le nom méthodologie par le choix lexical *chose*, ce qui réduit son importance.

Pourtant, l'enseignante néglige l'expression *j'imagine* et introduit le connecteur de cause-conséquence '*parce que*' afin de justifier l'affirmation précédente *c'est une chose bien organisée*. C'est ainsi qu'à continuation elle exprime une série de phrases commençant avec :

Vous présentez quelque chose : dans cette phrase nous remarquons le changement de pronom sujet "je" au pronom sujet "vous" ; pronom qu'elle continuera à utiliser dans le but de mettre à l'interlocuteur dans sa 'peau', de lui rapprocher à ce qu'elle fait jour après jour. Nous soulignons de nouveau comme choix lexical le pronom indéfini *quelque chose*. Cela donne l'impression qu'elle n'est sûre de type de document qu'elle présente au début de la classe.

a) *Vous n'expliquez pas vraiment la grammaire* : Il nous semble que pour l'enseignante, il est important de faire le point sur la manière inductive comme les apprenants travaillent dans la compréhension des aspects grammaticaux.

b) *Mais vous commencez avec un document authentique* : Cette phrase est une reprise de celle dont nous avons déjà parlé : *vous présentez quelque chose*. Une reprise qui lui permet de reformuler son idée et alors préciser de quel type de document elle se sert pour commencer le cours, c'est à dire *un document authentique*. Ce qui nous montre un constant processus d'auto-régulation, dont la stratégie consiste à mettre une autre phrase intermédiaire (*vous n'expliquez pas vraiment la grammaire*) qui lui permet de réviser ses affirmations et les corriger, si nécessaire.

Cela explique pourquoi elle démarre cette phrase avec le connecteur d'opposition *mais* lequel représente la manière de faire consciente qu'elle s'oppose à quelque chose qu'elle avait dit auparavant.

Lorsqu'elle finit ces trois phrases, elle utilise le mot de liaison *donc* en vue de marquer la fin d'une série d'actions qu'elle fait dans la première partie du cours (dans la

présentation), et décrit l'autre étape, à savoir *la pratique*. De cette manière, nous reconnaissons également trois phrases descriptives, séparées par virgules :

- a) *Vous êtes près d'élève* : Cette phrase n'a pas de rapport aux idées que la professeure venait d'exprimer, étant cela la raison pour laquelle nous considérons que cet énoncé est une stratégie pour repenser sa réponse et reprendre une autre idée déjà exprimée. Ainsi, tout de suite, l'enseignante dit :
- b) *Il s'agit de développer la grammaire par lui même* : Justement elle parle de nouveau du rôle actif de l'apprenant pour comprendre la grammaire, autrement dit, l'enseignante complète une idée déjà énoncée : *vous n'expliquez pas vraiment la grammaire*.
- c) *C'est que le sujet principal* nous comprenons qu'avec cette phrase l'enseignante soulève le rôle de la découverte de la grammaire. Ensuite, il y a l'articulateur *donc*, qui marque la terminaison d'une autre étape et la description d'autres rôles qu'elle y assume.

Comme nous avons remarqué auparavant, dans les actions décrites, elle utilise le pronom *vous*, pour essayer de mettre à l'interlocuteur dans son agir quotidien ; en revanche, dans les actions qu'elle décrit ensuite, elle change de nouveau au pronom sujet *je* : *j'accompagne, je guide*. Dès lors, nous trouvons qu'elle est à l'aise lorsqu'elle ne se voit pas comme un professeur qui enseigne la grammaire, mais celle qui guide le processus de découverte de la langue à ses apprenants.

Finalement avec sa dernière affirmation *mais je fais pas vraiment le travail de, je, je ne sais pas comment le dire...*, nous nous rendons compte qu'elle se considère comme guide dans la mesure qu'elle n'enseigne pas la grammaire d'une façon dite traditionnelle, cependant elle n'est certaine de ce qu'elle affirme, cela expliquerait ses hésitations *je, je ne sais pas* et finalement le fait de n'avoir pas trouvé le mot le plus appropriée pour s'exprimer.



Extrait de l'interview : question 7 et 7.1

I : *Donc, pourriez-vous décrire en quoi consiste la méthodologie mise en place chez Smart ?*

MA : *D'accord. Donc, vous avez une heure trente pour apprendre un sujet spécifique. Donc là vous commencez avec un document authentique, peut-être un audio, une lecture, et là vous commencez à développer quelques exercices à partir de la compréhension des élèves. Après ça, vous expliquez un petit peu la grammaire quelque chose que les élèves n'y en pas compris et là vous faites que vos élèves produisent quelque chose un texte, une guide, un dialogue, peut-être et c'est tout. Une heure trente. Donc, vous ne suivez pas vraiment pas un processus, parce que aussi que les élèves peuvent choisir un meilleur horaire pour ils, pour eux, -pardon-, et donc vous ne suivez pas leur processus, c'est une chose que vous laissez aussi aux autres profs. Donc, c'est une chose un petit peu comme de confiance, en fait dans vos, vos collègues, j'imagine.*

I : *D'accord, mais la méthodologie que vous suivez normalement, c'est à dire ce que vous faites normalement et la méthodologie proposée chez Smart, c'est pareil, non ?*

MA : *Donc, c'est pareil, mais ce n'est pas exactement comme ça. Si j'ai plus d'élèves je ne vais pas avoir le temps de suivre, d'accompagner un élève tel qu'il le mérite, oui ? vous savez ? C'est comme... si j'ai six élèves, avec différents cours, donc différents sujets à parler, là c'est très difficile d'accompagner le processus, mais au manuel ou je sais pas. Ah les règles à suivre, vous devez faire la même chose, vous devez faire, vous devez tout faire avec tous les élèves, mais avec six élèves, c'est impossible, c'est quand même impossible ; donc je modifie, je modifie les cours, je modifie les règles pour pouvoir bien... bon pour faire le travail le meilleur que je puisse.*

I : *D'accord. Bon c'est à dire qu'en somme vous avez un cours d'une heure trente, avec six élèves mais pas tout le temps ?*

MA : Pas tout le temps, parfois vous avez six, parfois vous avez un. ehh ça, ça dépend du jours et vous ne savez pas, vous savez un petit peu avant du cours, du début du cours. Donc, c'est vraiment difficile.

Première dimension : événement discursif comme texte.

Dans la réponse à cette question nous remarquons clairement la présence du pronom *vous* lorsque l'enseignante décrit les actions qu'elle doit faire en classe, mais avec lesquelles elles ne s'identifient pas vraiment. Des actions telles que :

Vous commencez avec un document authentique, vous commencez à développer quelques exercices à partir de la compréhension des élèves, vous expliquez un petit peu la grammaire (...), vous ne suivez pas vraiment pas un processus, vous devez tout faire avec tous les élèves, etc.

Par contre, quand il s'agit des actions avec lesquelles la professeure est à l'aise, qu'elle assume, elle utilise le pronom "*je*" *je modifie, je modifie les cours, je modifie les règles pour pouvoir bien.*

Il nous faut souligner que la professeure utilise aussi le pronom sujet *je* dans le but d'éclaircir comment elle surmonte le fait de n'avoir qu'une heure trente pour donner le cours avec six élèves : *Si j'ai plus d'élèves je ne vais pas avoir le temps de suivre, d'accompagner un élève tel qu'il le mérite.* À ce point-là, l'enseignante soulève comme contraintes : le temps et le nombre d'élèves restant en classe, surtout s'il s'agit de 6 personnes. De cette manière, la façon de faire face à tels contraintes c'est la modification de certains aspects pendant la classe.

Extrait de l'interview : question 8

I : D'accord. Donc, compte tenu de la description de la méthodologie chez Smart, considérez-vous que cette méthodologie contribue au bon apprentissage de français par les élèves ? Pourquoi ?

MA : Donc là.... Je trouve qu'une heure trente ce n'est pas suffisante, la manière dont vous enseignez c'est bien différent de la manière d'enseigner d'autres lieux, donc, c'est bien compliqué si les élèves programment ou ne programment pas tous les cours par semaine, c'est bien relatif, vous savez ? je trouve que c'est une manière très pratique, on va dire pratique de s'approcher à la langue, mais c'est bien..., ils ont beaucoup d'autonomie, beaucoup de je ne sais pas comme dire mais... pour bien se gérer.

I : Donc, avez- vous l'opportunité de mettre en place d'autres méthodologies ou d'autres choses en salle de classe ?

MA : Donc, parfois quand vous n'avez qu'un élève ou deux, vous pouvez faire beaucoup de choses, donc là j'utilise parfois de la musique, des vidéos, d'autres choses, mais quand vous avez six élèves, c'est tellement difficile, c'est vraiment difficile. Donc, j'essaie de modifier, aussi parce que vous allez avoir beaucoup de temps si vous n'avez qu'un élève, vous pouvez faire beaucoup de choses, vous pouvez chercher de choses intéressantes pour les élèves ; ce n'est pas tout le temps quand même, c'est pas tout le temps.

Première dimension : événement discursif comme texte.
--

<p>Cette réponse se caractérise par le changement de pronoms sujets. Ainsi, lorsqu'elle fait une affirmation dont elle se sent sûre ou se sent fière, elle utilise le pronom sujet "je" : <i>je trouve qu'une heure trente ce n'est pas suffisante, donc là j'utilise parfois de la musique, des vidéos, d'autres choses</i>; en revanche, lorsque l'enseignante tente d'expliquer si cette méthodologie contribue ou pas au bon apprentissage de français par les élèves, elle se sert du pronom sujet</p>

vous, dans le but de rapprocher à l'interlocuteur à son expérience en salle de classe : vous enseignez c'est bien différente de la manière d'enseigner d'autres lieu, vous n'avez qu'un élève ou deux, vous pouvez faire beaucoup de choses, vous pouvez chercher de choses intéressantes pour les élèves.

D'ailleurs, nous remarquons une certaine auto-régulation, dans le but de reformuler ces idées si nécessaire. À titre d'exemple nous soulevons les phrases je trouve que c'est une manière très pratique, on va dire pratique de s'approcher à la langue, mais c'est bien..., ils ont beaucoup d'autonomie.

C'est à noter que l'enseignante reconnaît la praticité de se rapprocher à la langue française à partir de la méthodologie Smart, pourtant lorsqu'elle veut montrer qu'il y a de détails que n'y vont pas, elle utilise le pronom vous.

Extrait de l'interview : question 9 y 9.1

I : D'accord, mademoiselle que pensez-vous que Smart attend de vous en tant qu'enseignant de français ?

MA : Donc, donc, (sic) ils espèrent que je sois une guide pour les élèves, ils cherchent que les élèves aient un peu de diversion, qu'ils puissent revenir une autre fois au cours, là si je fais mon travail bien, ils vont y venir une autre fois et comme ça. Ils ne veulent pas que je laisse perdre ou démotive un élève ; je crois que c'est ça ils cherchent des profs que puissent motiver les élèves pour continuer leur processus.

I : D'accord. Comment est-ce que vous motivez à vos élèves ?

MA : Eh bon là, j'essaie de faire le cours le plus amusant que je puisse, eh... je veux pas qu'ils sentent que...; et j'évite surtout la frustration parce que ce n'est pas facile d'apprendre une langue

et parfois ils se sont démotivés quand vous êtes très exigeant, des choses comme ça; donc j'essaie de leur motiver en leur disant que c'est un processus, donc qu'il faut continuer, il faut continuer, il faut étudier et là j'essaie.

Première dimension : événement discursif comme texte.

Dans la première partie de la réponse nous soulignons une représentation généralisée de personnes travaillant chez Smart, pour ce faire l'enseignante utilise le pronom sujet " ils " ils espèrent que je, ils ne veulent pas que je laisse perdre ou démotive un élève, ils cherchent des profs que puissent motiver les élèves pour continuer leur processus. Avec cette représentation, nous remarquons un rapport social d'éloignement entre l'enseignante et les dirigeants de cette institution.

Puis, nous mettons en relief aussi que l'enseignante établit des positions de sujet en appelant à la figure des élèves : *Ils cherchent que les élèves aient un peu de diversion, qu'ils puissent revenir une autre fois au cours.* Cela montre que ses rôles comme enseignante se justifient aussi en fonction de travail de captation d'élèves qu'elle puisse faire.

Extrait de l'interview : question 10

I : Bon, à partir des attentes que vous avez mentionnées, vous identifiez-vous à telles attentes, à de telles attentes établies par Smart ? pourquoi ?

MA : Donc, la manière comme je voudrais le cours, c'est bien différente que celle que Smart propose, mais je crois qu'une fois vous commencez à enseigner de cette manière vous appropriez d'une manière lente, donc là, je crois que je suis les choses, je suis les règles mais je change, parce que si vous ne changez pas ça devient bien ennuyeux, ennuyeux pour vous parce que vous faites

les mêmes choses tous les jours; c'est la règle pour vous tel que professeur; donc si vous ne changez pas c'est bien difficile de continuer motiver, oui!

Première dimension : événement discursif comme texte.

L'enseignante se sert d'une concession pour répondre à cette question. De cette manière, dans un premier temps elle remarque le désir de vouloir enseigner autrement : *la manière comme je voudrais le cours, c'est bien différent que celle que Smart propose* ; puis l'articulateur 'mais' lui permet d'établir une opposition à l'idée qu'elle vient de dire : *mais je crois qu'une fois vous commencez à enseigner de cette manière vous appropriez d'une manière lente*. C'est à noter que cette dernière phrase contient à l'intérieur une autre qui dénote incertitude par rapport au fait de s'approprier de la méthodologie Smart : *Je crois qu'une fois vous commencez (...)*.

En effet, l'enseignante résume l'idée précédente en affirmant : *je suis les règles mais je change* ; ensuite, elle argumente ce qu'elle vient d'exprimer : *parce que si vous ne changez pas ça devient bien ennuyeux(...)* : Enfin, la professeure qui d'habitude supervise ses réponses, renforce son opinion en ajoutant *si vous ne changez pas, c'est bien difficile de continuer motivé, oui !* L'affirmation 'oui', continue à démontre la constante surveillance de l'enseignante à ce qu'elle dit.

Extrait de l'interview : question 11 et 11.1

I : D'accord, d'accord. Mademoiselle, d'après vous quelles connaissances ou habiletés deviennent les plus importantes à l'heure d'être enseignant chez Smart ?

MA : Ahhh c'est difficile, je crois que la patience, l'ouverture d'esprit aussi, parce que vous devez suivre les règles de Smart, mais vous aussi, vous voulez toujours que ces élèves apprennent, donc

là ce n'est pas toujours réel je sais pas ...ce n'est pas la même chose que vous voulez, ce que Smart veut, oui vous comprenez ? Donc, vous pouvez suivre leur méthodologie, mais c'est important de mettre votre personnalité aussi.

I : *Et donc, comment arrivez-vous à faire la coïncidence entre la méthodologie proposée chez Smart et votre personnalité ?*

MA : *ehhh , donc, Smart possède bien de outils dans le cours, donc là, on la technologie. C'est une chose vraiment intéressante, je la remarque parce que vous pouvez utiliser toutes les choses que vous avez d'une manière très, très facile. Donc, vous avez une tablette, vous avez un ordinateur ; et là vous pouvez faire tout ce que vous voudrez. Donc, ce que j'ai parlé, ce que j'ai dit; j'apporte de la musique par exemple, je fais une compétence, je fais un "icebreaker", je sais pas; je fais quelque chose d'intéressante au début du cours et je fais mes élèves rire un peu, se relaxer, se sentir dans une zone de confort, de confiance pour qu'ils perdent la peur de parler, donc là, je crois qu'en utilisant les outils, en suivant la méthodologie parce que je prends bien garde du temps pour faire tout ce que je dois faire, bien si je peux mettre quelque chose d'intéressante.*

Première dimension : événement discursif comme texte.

Dans cette réponse nous considérons que la professeure cherche de la compréhension par rapport à ce qu'elle pense, c'est pour cela que dans la plupart de ses phrases, elle utilise le pronom sujet 'vous' : *vous devez suivre les règles (...), vous voulez toujours que ces élèves (...), vous pouvez suivre.*

Dans cette optique nous remarquons une posture hésitante par rapport aux règles établies par Smart et ce qu'elle veut réussir chez les étudiants : *vous devez suivre les règles de Smart, mais vous aussi, vous voulez toujours que ces élèves apprennent, donc là ce n'est pas toujours réel.* C'est donc, à la lumière de cette posture hésitante qu'elle fait appel à la compréhension de son interlocuteur pour qu'elle ne doive pas donner plus des raisons des

habiletés qu'elle a développées chez Smart.

Finalement, l'enseignante s'en sort et fait une négociation entre l'obéissance à la règle et l'importance de faire entrer en salle de classe sa propre personnalité : *Donc, vous pouvez suivre leur méthodologie, mais c'est important de mettre votre personnalité aussi.*

Extrait de l'interview : question 12

I : D'accord, et bien donc quelles autres habiletés avez-vous développées depuis que vous travaillez chez Smart.

MA : Mmmm, là je crois que l'habileté de..., je ne veux pas dire improviser, mais c'est un peu comme ça, j'improvise tout le temps parce que vous n'avez pas, vous n'avez aucune idée de ce que vous allez parler dans le cours que quelques minutes avant ou même moment, donc là vous développez une sorte de faire les choses bien rapides, s'adapter, s'adapter aux situations.

I : L'habileté de l'improvisation, une autre habileté ?

MA : Mmmm. Je ne sais pas... improviser. Peut-être aussi la sociabilité, vous connaissez tous les jours, chaque jour vous connaissez quelqu'un de nouveau, donc c'est tellement intéressant parce que vous ne voyez pas toujours les mêmes élèves, vous changez tout le temps de niveau, vous changez de langue, parce que je suis prof d'anglais. Depuis là, je connaissais toujours quelqu'un de nouveau et c'est tellement intéressant.

Première dimension : événement discursif comme texte.

Compte tenu de cette réponse, il semble que pour l'enseignante l'habileté d'improviser n'est pas bien vue et donc essaie de minimiser cette action avec la modalisation ' *c'est un peu*

comme ça dans la phrase : je crois que l'habileté de..., je ne veux pas dire improviser, mais c'est un peu comme ça.

Pourtant, une fois, elle est capable d'exprimer cette habileté ; elle assume son action complètement et en utilisant le pronom affirme : *j'improvise tout le temps*. Tout de suite, l'enseignante introduit l'articulateur de cause-conséquence pour expliquer sa réponse : *parce que vous n'avez pas (...) aucune idée de ce que vous allez parler dans le cours que quelques minutes avant ou même moment*.

Finalement, l'enseignante affirme parfois il n'y a pas d'autre option que s'adapter à la situation, dans ce cas-là, à la méthodologie.

Analyse de la deuxième dimension : l'événement discursif comme pratique discursive

Discours (représentations)

Enseignant-motivant : puisqu'à nos yeux les phrases *ils ne veulent pas que je laisse perdre ou démotive un élève ; je crois que c'est ça, ils cherchent des profs qui puissent motiver les élèves pour continuer leur processus*, sont ambiguës. En conséquence, nous trouvons que l'enseignante se réfère à deux types de professeurs différents; d'un côté, celui qui motive à venir ses apprenants à Smart à travers de l'exaltation de points forts et bénéfiques y offerts - très proche d'un vendeur- ; et d'un autre côté, un professeur qui en tenant compte de différents facteurs d'ordre psychologique qui pourraient entraver l'apprentissage, cherche des stratégies pour faire comprendre à l'apprenant qu'il s'agit d'un processus fluctuant qu'il lui faudrait finir en vue d'accomplir ses rêves.

Flexible : car chez Smart, *ils cherchent des enseignants professionnels qui puissent s'adapter*

aux différentes situations, différentes conditions.

Apprenti-entrepreneur : nous remarquons une certaine identification avec cette position de sujet dans la mesure dans laquelle l'enseignante souligne l'importance de développer une habilité d'improvisateur à l'heure d'enseigner le français chez Smart, car elle ne connaît le nombre d'étudiantes et des sujets à étudier dans ses cours que quelques minutes avant de les démarrer. À titre d'exemple, María Alejandra nous dit dans l'interview : *c'est une personne avec (...) l'ouverture d'esprit.*

Un guide : nous trouvons que l'enseignante repère la position de sujet de *guide* qui l'interpelle dans des phrases telles que : (sic) *ils espèrent que je sois une guide pour les élèves.* Même, nous trouvons qu'elle s'identifie à cette représentation lorsqu'elle dit : *donc, j'accompagne, je guide, mais je fais pas vraiment le travail de (...) d'enseignement.*

Animateur : *ils cherchent que les élèves aient un peu de diversion.*

Serviteur : nous remarquons cela dans la phrase : *vous devez tout faire avec tous les élèves (...)*

Vendeur : Les phrases que nous présentons à continuation rendent compte de cette position de sujet qu'ici nous soulevons : *Ils cherchent que les élèves aient un peu de diversion, qu'ils puissent revenir une autre fois au cours, là si je fais mon travail bien, ils vont y venir une autre fois et comme ça. Ils ne veulent pas que je laisse perdre ou démotive un élève ; ils cherchent des profs que puissent motiver les élèves pour continuer leur processus.*

Enseignant-improvisateur : par rapport à cette représentation l'enseignante exprime ces phrases : *je ne veux pas dire improviser, mais c'est un peu comme ça, j'improvise tout le temps parce que vous n'avez pas, vous n'avez aucune idée de ce que vous allez parler dans le cours que quelques minutes avant ou même moment.*

Enseignant- répéteur : à titre d'exemple nous trouvons ces phrases : *parce que vous faites les mêmes choses tous les jours, Ah les règles à suivre, vous devez faire la même chose, vous devez faire, vous devez tout faire avec tous les élèves.*

Styles

L'utilisation du pronom "je" permet d'apercevoir les représentations ou les positions de sujet avec lesquelles elle s'identifie :

- a) Représentation d'animateur : *j'essaie de faire le cours le plus amusant que je puisse.*
- b) Représentation de professeur-motivant : *j'essaie de leur motiver en leur disant que c'est un processus, donc qu'il faut continuer, il faut continuer, il faut étudier et là j'essaie.*
- c) Représentation de guide : *j'accompagne, je guide.*

En revanche, l'enseignante se sert du pronom sujet "vous" et plusieurs fois la modalisation 'peut-être' en vue de décrire les actions spécifiques qu'elle fait à l'intérieur de chaque étape, comme résultat d'une série de consignes qu'elle doit accomplir. D'ailleurs, il s'agit d'une invitation à l'interlocuteur pour qu'il se mette dans sa peau, pour le faire partie du cours à travers sa description. C'est pour cela, qu'à notre avis, toutes les actions décrites avec ce pronom montrent que l'enseignant ne s'engage pas vraiment à elles, cela lui pose de doutes.

En plus, l'enseignante utilise le pronom sujet 'je' dans le but de dire ouvertement comment elle fait face à la méthodologie, lorsqu'il est possible de faire des changements : *donc je modifie, je modifie les cours, je modifie les règles*

Nous trouvons que cette enseignante fait des négociations entre la méthodologie proposée

chez Smart et sa manière particulière de donner le cours de français. Cette affirmation est soutenue par ses réponses dans les questions :

Numéro 10 : *je crois que je suis les choses, je suis les règles mais je change, parce que si vous ne changez pas ça devient bien ennuyeux, ennuyeux pour vous parce que vous faites les mêmes choses tous les jours ; c'est la règle pour vous tel que professeur ; donc si vous ne changez pas c'est bien difficile de continuer motiver, oui!*

Numéro 7 et 7.1 : *donc je modifie, je modifie les cours, je modifie les règles pour pouvoir bien... bon pour faire le travail le meilleur que je puisse.*

-Numéro 8 : *Donc, j'essaie de modifier.*

-Numéro 11 : *Donc, vous pouvez suivre leur méthodologie, mais c'est important de mettre votre personnalité aussi.*

C'est à noter que l'enseignante peut y implémenter des changements quand il n'y a 6 apprenants en salle de classe : *si vous n'avez qu'un élève, vous pouvez faire beaucoup de choses, vous pouvez chercher de choses intéressantes pour les élèves ; ce n'est pas tout le temps quand même, ce n'est pas tout le temps.*

L'importance de faire des changements, au contraire cela pourrait lui causer de l'ennui

INTERVIEW #2 : ENSEIGNANTE POLINETTE5

Polinette : Dès maintenant P.

INTERVIEWER : Dès maintenant I.

⁵ Prénom fictif créé dans le cadre de ce mémoire dans le but de protéger l'identité de cette enseignante.

I : Bonsoir

P : Bonsoir

I : Ehh, vous allez bien ?

P : Très bien, merci.

I : Eh bien. Donc nous allons commencer cette interview. Ma première question elle serait, pourriez-vous vous présenter, s'il vous plaît ?

P : Oui, je, je m'appelle Polinette. Je suis professeur de français, langue étrangère à Bogotá. J'ai 27 ans et puis, voilà.

I : Eh bien. Depuis combien de temps travaillez-vous chez Smart ?

P : Je travaille chez Smart depuis trois ans, trois ans et demi.

I : Trois ans et demi. Vous êtes toujours à ce même siège ou vous avez changé de siège ?

P : J'ai changé plusieurs fois de sièges. Le premier siège, c'était à Suba.

I : Ouais.

P : Puis, je suis allée comme coordinatrice à Cedritos et j'ai fini ici à Chapinero.

I : Qu'est-ce que vous avez étudié ?

P : J'ai étudié la philologie et langues en spécialité langue française.

I : Bien, merci, beaucoup. Bien, Ok. Alors, quelles compétences vous ont permis d'obtenir de la place comme enseignant chez Smart ?

P : Ehh, tout d'abord ils cherchent une personne avec de l'expérience dans l'enseignement de langues auprès d'un public divers et bon disons, la maîtrise du groupe, par exemple. Aussi, bien

sûre à niveau de langue assermentée, le C1, tout d'abord ; et aussi d'avoir un diplôme comme enseignant de langue. Ce sont les habiletés qu'ils ont cherchées et moi je les avais.

I : Et bien, qu'est-ce qui caractérise un enseignant travaillant chez Smart ?

P : Bon, un enseignant chez Smart, c'est une personne dynamique ; mmm c'est une personne aussi qui n'aime pas trop travailler aux collèges ou aux lycées ; il préfère plutôt enseigner à des groupes de personnes plutôt adultes. C'est une personne aussi très adaptée à peut-être, pas à la monotonie, mais à la répétition, peut-être des leçons, donc cette personne n'a pas de problème de faire le même cours deux, trois fois par jour ; et aussi ils sont des personnes jeunes qui cherchent leur première expérience comme enseignant.

I : D'accord. Donc, continuos. Qu'est-ce que vous faites normalement dans vos cours de français ?

P : Mmmm. Tout d'abord, je suis un peu le protocole je me présente, je fais les étudiants se présenter aussi, je communique les objectifs du cours et voilà je commence à chercher la page, je leur demande quelles sont les pages qu'ils ont à travailler et puis je commence à donner le cours de manière ascendante et voilà, donc, j'essaie d'intégrer les autres aux cours, dans le cours de chacun et aussi de faire plusieurs exercices, petits exercices d'expression orale à travers des questions qui relèvent leur vie quotidienne et aussi connectées ou liées aux objectifs du cours de chacun; puis finalement ils font des exercices écrits et s'il y a du temps aussi orales

I : Bien. Pourquoi suivez-vous cette méthodologie ?

P : Bon. D'accord, parce que c'est obligé. C'est une méthodologie assez rigide, bah, pas trop rigide mais exigé par l'entreprise comme une espèce d'identité de l'entreprise, donc on ne peut pas utiliser une autre, parce que ce n'est pas, disons le produit offert aux étudiants qui étudient ici; et aussi parce que je crois, disons dans le temps ou pendant les 90 minutes qu'ils étudient ou qu'ils, bon, qu'ils - je sais pas- oui, qu'ils étudient ici par cours; mmm c'est une méthodologie qui arrange à ce temps-là, donc, c'est aussi une raison plutôt personnelle pour laquelle je la suis.

I : Bien. Ok. Continuons. Pourriez-vous décrire à quoi consiste la méthodologie mise en place chez Smart ?

P : Ouais, c'est une méthodologie PPP, c'est à dire, divisée en temps égales, égaux. Bah idéalement 30 minutes chacun et la première étape c'est la présentation. On présente les sujets du cours à travers, à travers des documents pédagogiques ou aussi parfois si on a du..., si on peut préparer une petite vidéo sur youtube à travers un document authentique; puis nous continuons l'explication pour enseigner de la règle de grammaire ou de vocabulaire, disons liée à l'objectif communicatif établie au début de la classe et bon disons que tout le monde participe dans la construction de la règle; c'est une méthodologie plutôt intuitive, déductive; mais bien sûr que parfois il faut, il semble que les étudiants ne sont pas tout à fait, bon, tout le temps prêts à déduire la règle, parfois aussi on explique, d'abord; et puis il y a l'étape de la production où ils font des exercices de production écrite, de production orale et disons que l'idée c'est de leur fait parler autant que possible. Voilà

I : Eh bien, bon au début vous avez dit qu'idéalement divisé en trente minutes, pourquoi vous dites idéalement ?

P : Idéalement parce que ça dépend de chaque élève, disons que, et aussi ça dépend de chaque cours, la méthode qu'on utilise c'est *alter-ego 1 Plus*. Elle n'est pas tout à fait adaptée à la méthodologie PPP, du coup il y a de documents trop longs, il y a de documents trop courts pour l'adapter à 30 minutes, par exemple ; ou aussi ça dépend si par exemple dans le cours il y a six élèves qui c'est le top, c'est le maximum d'élèves qu'on peut avoir en cours ; oh là c'est un peu difficile de, disons de durer trop longtemps avec un seul élève. Alors, oui ça pose toujours de problèmes au niveau de la gestion du temps et c'est pour ça que je dis ouais, idéalement, parce que, disons que c'est un peu difficile de mettre le temps exact pour chaque étape, pour chaque élève en plus.

I : D'accord. Madame considérez-vous que cette méthodologie contribue au bon apprentissage de français par les élèves ?

P : C'est une question un peu circonstanciel. Ça dépend de l'élève, ça dépend aussi à quelle heure il assiste au cours, parce que comme j'avais dit déjà la méthodologie de Smart n'est pas adaptée au livre et vice versa, donc, donc oui, il y a des élèves qui en profitent beaucoup beaucoup, parce que buh, d'abord ils sont plutôt prêt à étudier et à réviser leur leçons ou ils ont aussi du talent pour apprendre les langues, donc ça aide beaucoup à... ou plutôt ça s'arrange, la méthodologie, ils leur arrange très bien, mais aussi il y a des élèves qui ont besoin de plus attention, de plus de pratique et disons que dans ce cours et plutôt quand il y a six élèves, ce sont les horaires les plus difficiles à maîtriser un peu. Buh, ces élèves-là vont avoir des problèmes après, parce qu'ils n'ont pas eu le temps suffisant pour pratiquer, pour disons apprendre le, le bah, le sujet du cours.

I : ouais...

P : Donc forcément ils vont arriver aux examens avec des manques...

I : Des vides ?

P : Oui ! des vides.

I : Bien. Donc ça dépend, ça dépend de l'étudiant ?

P : Ça dépend, ça dépend de l'étudiant, ça dépend s'il vient toujours, par exemple à 6h de l'après-midi; c'est l'heure où tout le monde vient, donc, oui c'est une heure où ils vont pas forcément avoir plus de temps que les autres, par exemple.

I : D'accord. Madame, que pensez-vous que Smart attend de vous en tant qu'enseignante de français?

P : Bon, en fait je crois que Smart attend une personne, un professeur qui accomplisse les attentes des étudiants, en tant que client, plutôt. C'est une personne qui ne provoque pas de problèmes, ça veut dire au niveau de plaintes, au niveau de ...; ouais? qui maintient les étudiants et qui les encourage à venir, et aussi qui les encourage à recommander le cours parce que au niveau de l'entreprise s'intéresse aussi d'avoir le plus grand nombre d'étudiants que possible; donc ils

attendent une personne, bon, un professeur dynamique, un professeur qui amuse les étudiants, un professeur qui les encourage à venir à Smart, qui construise un rapport Smart - qualité, Smart c'est la meilleure académie de langues. Je crois que c'est plutôt la recherche d'un..., au delà d'un prof; c'est la recherche d'un travailleur qui provoque plus de ventes dans l'entreprise. C'est ça au final.

I : D'accord. Eh bien donc, compte tenu de la question précédente, vous-identifiez-vous à de telles attentes ?

P : Ehhh non, je pense que non. Tout d'abord parce que comme enseignante, disons que tous les collègues, seront ou seraient d'accord avec moi; comme enseignante on attend d'influencer de manière positive les élèves, disons de provoquer plus de plus d'espaces d'apprentissage efficace, donc le problème c'est que l'entreprise a des motivations différentes; l'entreprise est plutôt intéressée à vendre plus en plus de cours et disons que aussi (elle) a une méthodologie qui est pour moi un peu limitée en termes de possibilités pour enseigner une langue, donc ça, ça gâche un peu aussi la motivation, bah, plutôt le devoir d'enseignant, elle est peu limitée par ces contraintes.

I : D'accord, mais donc, pourquoi avez-vous décidé de continuer ici à Smart ?

P : C'est plutôt une raison au niveau personnelle je veux, je suis en train d'étudier une autre science, en ce moment et pour l'instant ça me convient l'horaire, ça me convient trop, ça me convient aussi la sécurité et moi, moi je suis pas très accros à donner des cours dans les collèges, aux lycées; plutôt parce que c'est...; je pense que je suis, quelqu'un un peu, pas perfectionniste mais, qui est un peu (*sic*) agresée quand je vois que la plupart de jeunes ne sont pas intéressés à apprendre une langue et ça, ça c'est quelque chose qui arrive très souvent dans les collèges, donc oui ça ne m'intéresse pas d'être là, donc, oui pour l'instant être ici ça arrange très bien à mes projets.

I : D'accord madame, d'après vous quelles connaissances ou habiletés deviennent le plus importantes à l'heure d'être enseignant chez Smart.

P : Eh bon, connaissance, bien sûre la connaissance de la langue parce qu'il y a des élèves qui se rend compte si tu ne maîtrises pas la langue, disons qu'au niveau pas intellectuel, mais au niveau

académique, c'est très importante de connaître bien la langue, puis, c'est, c'est important aussi de bien maîtriser le temps parce que c'est déterminant pour, parfois c'est la question du temps qui va donner plus des résultats, alors d'apprendre une langue et surtout notamment dans ces ambiances qui sont trop contrôlés par rapport à la méthodologie et à autant de cours; donc, oui la maîtrise du temps, la gestion du groupe aussi un peu, parce que quand même s'ils sont 6 élèves. Ils ont des personnalités différentes, il faut être conciliant avec les autres ou il y a des problèmes qui viennent de temps en temps; et voilà, je pense que c'est le plus important.

I : Bien. Et bien pour finir, quelles autres habilités avez-vous développées depuis vous travaillez Chez Smart ?

P : Bon, je crois que j'ai, j'ai appris à être moins, moins, Comment dire ? moins affectée par, par la frustration, moins affectée par le fait que parfois on peut pas tout contrôler, on peut pas tout enseigner; et c'est quelque chose qu'être enseignante m'a appris, pas seulement être à Smart m'a appris ça, mais le fait d'enseigner. Mais disons que Smart m'a appris plutôt à, oui à contrôler un peu mes émotions, contrôler le temps aussi, disons que je profite beaucoup plus le temps en cours, et aussi, elle m'a enseigné à improviser, parce que parfois on doit improviser quand on n'a pas le temps de préparer son cours ; donc j'ai trouvé beaucoup de choses sur internet par exemple, avec des activités qui peuvent être faites dans le cours sans les avoir cherchées avant par exemple.

I : D'accord, quand vous dites au début, bon, vous parlez de la frustration, en fait le contrôle d'émotions, à quoi vous faites référence quand vous dites ça ?

P : Oui, par exemple quand on voit quand un élève n'est pas dans le niveau qu'on attend, ehh parce qu'aussi, à cause de ce problème que j'ai dit du temps, alors qu'il vient, donc, ouais, c'est la frustration de voir que ton travail parfois n'atteint pas le résultat que tu attends et disons que, peut-être; oui parfois, on voudrait faire d'autres choses différentes, on voudrait faire une démarche, bah des sorties aux musées, ouais! d'autres choses qui complètent l'enseignement et qui ne sont pas souvent possible, donc ça aussi parfois, c'est pas très, ouais très amusant.

I : D'accord, donc Madame merci beaucoup de votre temps.

P : Non, merci à vous

I : merci de m'avoir répondu à toutes ces questions.

P : Non, je vous en prie, merci.

Analyse première dimension : l'événement discursif comme texte

Extrait de l'interview : Question 3

I : Bien, merci, beaucoup. Bien, Ok. Alors, quelles compétences vous ont permis d'obtenir de la place comme enseignant chez Smart ?

P : Ehh, tout d'abord ils cherchent une personne avec de l'expérience dans l'enseignement de langues auprès d'un public divers et bon disons, la maîtrise du groupe, par exemple. Aussi, bien sûre à niveau de langue assermentée, le CI, tout d'abord ; et aussi d'avoir un diplôme comme enseignant de langue. Ce sont les habiletés qu'ils ont cherchées et moi je les avais.

Analyse première dimension : l'événement discursif comme texte

Pour commencer, nous trouvons le début de la réponse avec un marqueur de progression *tout d'abord*, nous indiquant qu'il y a une série de compétences qui lui ont permis d'obtenir ce poste d'enseignante. D'autre part, l'enseignante a décidé de mettre au premier plan ce qu'elle considère être les critères d'embauche de Smart. À cet égard, l'enseignante aurait pu répondre à la question *quelles compétences vous ont permis d'obtenir de la place comme enseignant chez Smart?* en soulignant directement ses points forts, néanmoins elle a préféré mettre en valeur ses représentations de compétences recherchées chez Smart, en conjugant sa phrase au présent de l'indicatif : *ils cherchent une personne (...)*.

Tout de suite, l'enseignante continue à énumérer les compétences ou habiletés qui lui ont permis de travailler chez Smart, c'est ainsi que nous reconnaissons deux diplômes certifiants, d'abord le niveau de langue assermentée C1 ; et puis le fait d'être enseignante. Il est à remarquer l'utilisation que du marqueur de progression d'abord n'est pas claire lorsqu'elle se réfère au niveau de langue assermentée. Finalement, Polinette affirme qu'elle possède les compétences exigées chez Smart, raison pour laquelle elle y a été embauchée.

En somme, Polinette nous parle de trois compétences qu'elle considère définitives pour appartenir au groupe de professeurs chez Smart lesquelles sont :

- Avoir de l'expérience dans l'enseignement de langues.
- ComporterJustifier d'une attestation ou d'un diplôme certifiant le niveau de langue C1
- Présenter un diplôme certifiant le fait d'être enseignante.

En outre, ces compétences dont notre première participante parle correspondent au profil le plus haut que l'institution a conçu pour les enseignants, à savoir le profil *master* :

PERFILES	REQUISITOS DEL CARGO	
MASTER	Academico	Profesional en licenciatura, filología, traducción
		Homologables con Celta o TKT (3 Modulos Banda 3)
		DAEFLE (Francés)
		Prueba internacional C1 vigente
	Experiencia Laboral	Experiencia laboral en grupos certificada mayor de 25 meses

(Pei Smart, 2016. p.379)

Extrait de l'interview : Question 4

I : Et bien, qu'est-ce qui caractérise un enseignant travaillant chez Smart ?

P : Bon, un enseignant chez Smart, c'est une personne dynamique ; mmm c'est une personne aussi qui n'aime pas trop travailler aux collèges ou aux lycées ; il préfère plutôt enseigner à des groupes de personnes, plutôt adultes. C'est une personne aussi très adaptée à peut-être pas à la monotonie, mais à la répétition, peut-être des leçons, donc cette personne n'a pas de problème de faire le même cours deux, trois fois par jour ; et aussi ils sont des personnes jeunes qui cherchent leur première expérience comme enseignant.

Première dimension : événement discursif comme texte

Il s'agit d'une réponse cherchant à caractériser les enseignants travaillant chez Smart à travers la conjugaison de verbes au présent de l'indicatif et à la troisième personne, soit singulier : *c'est une personne dynamique, c'est une personne aussi qui n'aime pas trop travailler aux collèges ou aux lycées, Il préfère plutôt enseigner à des groupes de personnes, plutôt adultes ; cette personne n'a pas problème (...)* c'est une personne aussi très adaptée à (...) ou pluriel : *ls sont des personnes jeunes qui (...).*

Tout d'abord la conjugaison à l'indicatif, situé au présent révèle la caractérisation des enseignants comme certaine et précise. Puis, nous remarquons le choix fréquent du mot *personne*, du pronom sujet *il*, et finalement du pronom sujet *ils* utilisés de manière anaphorique pour se référer aux enseignants.

D'ailleurs, il nous faut souligner que le choix lexical du mot *personne* entraîne une représentation impersonnelle des enseignants, autrement dit, cette professeure se met hors de son groupe de travail à l'heure de caractériser ses collègues.

Extrait de l'interview : Question 5

I : D'accord. Donc, continuons. Qu'est-ce que vous faites normalement dans vos cours de français ?

P : Mmmm. Tout d'abord, je suis un peu le protocole, je me présente, je fais les étudiants se présenter aussi, je communique les objectifs du cours et voilà je commence à chercher la page, je leur demande quelles sont les pages qu'ils ont à travailler et puis je commence à donner le cours de manière ascendante et voilà, donc, j'essaie d'intégrer les autres aux cours, dans le cours de chacun et aussi de faire plusieurs exercices, de petits exercices d'expression orale à travers des questions qui relèvent leur vie quotidienne et aussi connectées ou liées aux objectifs du cours de chacun ; puis finalement ils font des exercices écrits et s'il y a du temps, aussi orales.

Première dimension : événement discursif comme texte

Dans cette réponse nous reconnaissons des marqueurs de progression : *tout d'abord, puis, et finalement* ; nous indiquant que la méthodologie suivie par l'enseignante se compose de trois étapes bien définies : *présentation* de l'enseignante, des apprenants et des objectifs du cours selon la page que chaque apprenant devra étudier ; *enseignement du contenu* et *pratique* de ce qu'ils ont appris ; et *production* au moyen des exercices, notamment de production orale.

En plus, chacune de ces étapes est remplie d'une série d'actions spécifiques nous expliquant en quoi ces dernières consistent. Ces actions, reliées à travers la relation grammaticale de parataxis, sont séparées par des virgules. Parmi ces descriptions nous trouvons des actions telles que "*je commence à chercher la page* " ou "*je leur*

demande quelles sont les pages qu'ils ont à travailler" ou encore "j'essaie d'intégrer les autres aux cours, dans le cours", lesquelles ne s'adressent pas à l'enseignement de langue.

Extrait de l'interview : Question 6

I : Bien. Pourquoi suivez-vous cette méthodologie ?

P : Bon. D'accord, parce que c'est obligé. C'est une méthodologie assez rigide, bah, pas trop rigide mais exigé par l'entreprise comme une espèce d'identité de l'entreprise, donc on ne peut pas utiliser une autre, parce que ce n'est pas, disons le produit offert aux étudiants qui étudient ici ; et aussi parce que je crois, disons dans le temps ou pendant les 90 minutes qu'ils étudient ou qu'ils, bien, qu'ils - je sais pas- oui, qu'ils étudient ici par cours. Mmm c'est une méthodologie qui arrange à ce temps-là, donc, c'est aussi une raison plutôt personnelle pour laquelle je la suis.

Première dimension : événement discursif comme texte

Nous trouvons une affirmation contendante : l'utilisation de cette méthodologie répond à une obligation. Tout de suite, l'enseignante se sert de l'adjectif démonstratif "ce", suivi du verbe "être" : *c'est* comme une anaphore qui en reprenant l'affirmation "*parce que c'est obligé*", tente d'expliquer la raison de sa réponse.

C'est ainsi que l'enseignante continue sa réponse en faisant les affirmations affirmant : *C'est une méthodologie assez rigide, bah, pas trop rigide* lesquelles comportent des modalisations (*assez et trop*) qui s'opposent l'une de/à l'autre et une même adjectif qualificatif (*rigide*) dont l'objectif est la caractérisation de la méthodologie. En conséquence, nous comprenons que pour elle, la méthodologie est *rigide* :

Ensuite, le connecteur d'opposition (*mais*) introduisant la phrase qui suit : *mais exigé par l'entreprise comme une espèce d'identité de l'entreprise*, devient une modalisation de la première affirmation de l'enseignante (parce que c'est obligé).

En plus de cette dernière phrase nous soulevons :

- a) L'utilisation du mot entreprise au lieu de l'institution ou l'école de langues comme un choix lexical naturalisé.
- b) Le fait de concevoir la méthodologie comme une caractéristique qui identifie Smart.

Tout de suite, nous y retrouvons une relation sémantique causale qui en se servant d'un connecteur de cause (*donc*), commence à justifier, au moyen d'une modalisation (*on ne peut pas*) et une représentation des enseignants impersonnelle (*on*), pourquoi il s'agit d'une exigence. C'est ainsi que notre participant introduit le connecteur de cause (*parce que*) afin de continuer sa justification : *parce que ce n'est pas, disons le produit offert aux étudiants qui étudient ici*. Nous reconnaissons ici une autre référence à la conception de Smart comme entreprise ou la méthodologie devient un produit offert aux apprenants qui comporte des caractéristiques particulières.

Finalement, notre participante ajoute qu'il existe une autre raison personnelle pour laquelle elle utilise cette méthodologie : elle arrange le temps octroyé à chaque cours l'arrange. Il faut souligner que le temps de chaque cours est aussi une consigne de la méthodologie.

Extrait de l'interview : Question 7

I : Bien. Ok. Continuons. Pourriez-vous décrire en quoi consiste la méthodologie mise en place chez Smart ?

P : Ouais, c'est une méthodologie PPP, c'est à dire présentation, pratique et production, divisée en temps égales, égaux. Bah idéalement 30 minutes chacun et la première étape c'est la présentation. On présente les sujets du cours à travers, à travers des documents pédagogiques ou aussi parfois si on a du..., si on peut préparer une petite vidéo sur youtube à travers un document authentique ; puis nous continuons l'explication pour enseigner de la règle de grammaire ou de vocabulaire, disons liée à l'objectif communicatif établie au début de la classe et bon disons que tout le monde participe dans la construction de la règle ; c'est une méthodologie plutôt intuitive, déductive ; mais bien sûr, que parfois il faut ..., il semble que les étudiants ne sont pas tout à fait, bon, tout le temps prêts à déduire la règle , parfois aussi on explique, d'abord ; et puis il y a l'étape de la production où ils font des exercices de production écrite, de production orale et disons que l'idée c'est de leur fait parler autant que possible. Voilà.

I : Eh bien, bon au début vous avez dit « idéalement divisé en trente minutes », pourquoi vous dites « idéalement » ?

P : Idéalement parce que ça dépend de chaque élève, disons que, et aussi ça dépend de chaque cours, la méthode qu'on utilise c'est alter-ego 1 Plus. Elle n'est pas tout à fait adaptée à la méthodologie PPP, du coup il y a des documents trop longs, il y a des documents trop courts pour l'adapter à 30 minutes, par exemple ; ou aussi ça dépend si par exemple dans le cours il y a six élèves qui c'est le top, c'est le maximum d'élèves qu'on peut avoir en cours ; oh là c'est un peu difficile de, disons de durer trop longtemps avec un seul élève. Alors, oui ça pose toujours de problèmes au niveau de la gestion du temps et c'est pour ça que je dis ouais, idéalement, parce que, disons que c'est un peu difficile de mettre le temps exact pour chaque étape, pour chaque élève en plus.

Première dimension : événement discursif comme texte

Dans cette réponse, il y a tout de suite une reconnaissance de la méthodologie PPP : *présentation, pratique et production* et de la division *idéale* du temps qui devrait se dédier à chacun de ces thèmes (30 *minutes*). Il faut noter que l'enseignante nous a expliqué pourquoi elle avait choisi l'adverbe *idéalement* pour parler du temps destiné à chaque étape, cela après que nous lui ayons demandé. Dans sa réponse elle affirme de manière catégorique (utilise la modalisation *pas du tout*) que la méthodologie conçue chez Smart n'est pas adaptée à la méthode Alter Ego Plus. Puis, l'enseignante nous donne les raisons de ses affirmations :

- a) Les documents sont *trop longs ou trop courts*.
- b) Selon le nombre d'élèves, le temps destiné à chaque étape peut varier.

En somme, pour elle la méthodologie n'est jamais remise en question : si le temps n'est pas optimisé c'est à cause de cette méthode. D'ailleurs il y a aussi une énumération des actions particulières à réaliser au cours de chaque étape. C'est ainsi que cette enseignante connaît de nombreux détails sur la méthodologie Smart.

En outre, nous remarquons que l'enseignante utilise la plupart du temps le pronom *on* pour décrire la méthodologie. À titre d'exemple nous trouvons "*on présente(...)*", "*si on peut préparer (...), on explique (...)*"; et seulement une fois le pronom sujet nous (*puis nous continuons*). Autrement dit, Il y a donc une représentation impersonnelle de sa façon d'agir en salle de classe, la plupart du temps.

Extrait de l'interview : Question 8

I : D'accord. Madame considérez-vous que cette méthodologie contribue au bon apprentissage de français par les élèves ?

P : C'est une question un peu circonstanciale. Ça dépend de l'élève, ça dépend aussi à quelle heure il assiste au cours, parce que comme j'avais dit déjà la méthodologie de Smart n'est pas adaptée au livre et vice versa, donc, donc oui, il y a des élèves qui en profitent beaucoup beaucoup, parce que buh, d'abord ils sont plutôt prêt à étudier et à réviser leur leçons ou ils ont aussi du talent pour apprendre les langues, donc ça aide beaucoup à ou plutôt ça s'arrange, la méthodologie, ils leur arrange très bien, mais aussi il y a des élèves qui ont besoin de plus attention, de plus de pratique et disons que dans ce cours et plutôt quand il y a six élèves, ce sont les horaires les plus difficiles à maîtriser un peu. Buh ces élèves-là vont avoir des problèmes après, parce qu'ils n'ont pas eu le temps suffisant pour pratiquer, pour disons apprendre le, le bah, le sujet du cours ;

I : ouais...

P : Donc forcément ils vont arriver aux examens avec des manques...

I : Des vides ?

P : Oui ! des vides.

I : Bien. Donc ça dépend, ça dépend de l'étudiant ?

P : Ça dépend, ça dépend de l'étudiant, ça dépend s'il vient toujours, par exemple à 6h de l'après-midi ; c'est l'heure où tout le monde vient, donc, oui c'est une heure où ils ne vont pas forcément avoir plus de temps que les autres, par exemple.

Première dimension : événement discursif comme texte

À cette question l'enseignante continue à montrer en quoi cette méthodologie favorise certains étudiants et en quoi présente des inconvénients. C'est ainsi que tout d'abord, elle commence à faire une affirmation en utilisant la modalisation un <i>un peu</i> : <i>C'est une question un peu circonstancielle</i> . Tout de suite, elle continue à expliquer que la méthodologie marche ou non, selon les habiletés que l'apprenant

possède pour dépasser les barrières que la méthodologie (y compris le nombre des élèves dans chaque séance) puisse poser dans le processus d'apprentissage.

À ce point-là, l'enseignante remarque de nouveau son affirmation par rapport à la méthodologie : *la méthodologie de Smart n'est pas adaptée au livre et vice versa (...)*. En suite, elle établit une relation sémantique de cause- conséquence afin de soutenir que ce sont les habiletés des élèves qui leur permettront d'en profiter ; et non la méthodologie celle qui arrange à tous les élèves.

En plus, parmi les habiletés soulevées des apprenants qui profitent de la méthodologie, se trouve qu'ils sont prêts à étudier, à réviser leurs leçons ou même qu'ils ont du talent. En fait, à l'heure d'affirmer qu'ils sont prêts à étudier, elle ajoute la modalisation "*plutôt*", par contre, lorsqu'elle énumère les autres habiletés il n'y a pas de modalisations, ce qui pourrait montrer plus de certitude dans ces jugements.

Enfin, nous tenons à remarquer qu'à l'heure d'exprimer ses points de vue, les hésitations et les reprises ont diminué dans son discours. Cela contribue à montrer que lorsque l'enseignante s'éloigne de son rôle de professeur chez Smart, en se représentant d'une façon impersonnelle notamment afin de montrer une posture face à la méthodologie, son discours devient plus fluide.

Extrait de l'interview : Question 9

I : D'accord. Madame, que pensez-vous que Smart attend de vous en tant qu'enseignante de français ?

P : Bon, en fait je crois que Smart attend une personne, un professeur qui accomplisse les attentes des étudiants, en tant que client, plutôt. C'est une personne qui ne provoque pas de problèmes, ça veut dire au niveau de plaintes, au niveau de ...; ouais? qui maintient les étudiants

et qui les encourage à venir, et aussi que les encourage à recommander le cours parce qu'au niveau de l'entreprise s'intéresse aussi d'avoir le plus grand nombre d'étudiants que possible; donc ils attendent une personne, bon, un professeur dynamique, un professeur qui amuse les étudiants, un professeur qui les encourage à venir à Smart, qui construise un rapport Smart - qualité, Smart c'est la meilleure académie de langues. Je crois que c'est plutôt la recherche d'un..., au delà d'un prof; c'est la recherche d'un travailleur qui provoque plus de ventes dans l'entreprise. C'est ça au final.

Première dimension : événement discursif comme texte

La professeure commence à modaliser sa réponse avec l'expression *en fait*, puis elle s'éloigne de son rôle d'enseignante en disant *une personne* : *Smart attend une personne qui accomplisse les attentes des étudiants*. Dans le but de soutenir cette affirmation, l'enseignante déclare qu'il s'agit *d'une personne qui ne provoque pas de problèmes, ça veut dire au niveau de plaintes*, cela suivi de la question *ouais ?* cherchant à savoir si c'était clair ce qu'elle disait.

Ensuite, elle commence à dévoiler les représentations des enseignants qu'elle trouve chez Smart. C'est ainsi qu'elle construit une séquence de représentations, lesquelles démarrent avec le pronom relatif *qui* et à travers les relations grammaticales de parataxe s'étendent à cinq représentations d'enseignants, dont les quatre premières : *quelqu'un encourageant les élèves à venir (chez Smart) et à recommander le cours, une personne dynamique, un animateur des élèves et quelqu'un construisant un rapport Smart-qualité*; semblent le chemin pour dévoiler la représentation, la plus juste -aux yeux de la professeure- d'un enseignant qui travaille chez Smart : *un travailleur qui provoque plus de ventes dans l'entreprise*.

Nous trouvons que ce dernier choix lexical (*un travailleur qui provoque plus de ventes dans*

l'entreprise), est la manière d'exprimer la modalisation de la représentation de professeur comme vendeur. À ce point-là, bien que l'enseignante a dit d'une manière ouverte son analyse face aux représentations des professeurs chez Smart, elle garde encore une certaine réserve ou diplomatie à l'heure de se servir de choix lexicaux plus exactes, par exemple, *un travailleur qui provoque plus de ventes dans l'entreprise* est nommé tout simplement vendeur.

En outre, c'est à noter que d'après l'enseignante, les élèves sont considérés *comme des clients*, lesquels doivent être attirés par les enseignants, car *l'entreprise s'intéresse aussi d'avoir le plus grand nombre d'étudiants que possible*.

Il est aussi à souligner il y a une espèce de hiérarchisations de représentations permettant d'ajouter de caractéristiques particulières des enseignants au travers des relations sémantiques spécifiques : tout d'abord, un travailleur qui provoque les plus de ventes dans l'entreprise parce que (*relation de cause*) l'entreprise s'intéresse à avoir le plus grand nombre d'étudiants; *donc (relation de cause-conséquence)* ils (Smart) attendent un professeur dynamique, animateur, capable de bâtir le rapport Smart-qualité et qui encourage à y revenir aux élèves (d'ailleurs, une caractéristique répétée deux fois).

Extrait de l'interview : Question 10 et 10.1

I D'accord. Eh bien donc, compte tenu de la question précédente, vous-identifiez-vous à de telles attentes?

P : Ehhh non, je pense que non. Tout d'abord parce que comme enseignante, disons que tous les collègues, seront ou seraient d'accord avec moi; comme enseignante on attend d'influencer de manière positive les élèves, disons de provoquer plus de plus d'espaces d'apprentissage efficace, donc le problème c'est que l'entreprise a des motivations différentes; l'entreprise est plutôt intéressée à vendre plus en plus de cours et disons que aussi (elle) a une méthodologie qui est pour moi un peu limitée en termes de possibilités pour enseigner une langue, donc ça, ça gâche un peu aussi la motivation, bah, plutôt le devoir d'enseignant, elle est un peu limitée par ces contraintes.

I: D'accord, mais donc, pourquoi avez-vous décidé de continuer ici à Smart?

P : C'est plutôt une raison au niveau personnel je veux, je suis en train d'étudier une autre science, en ce moment et pour l'instant ça me convient l'horaire, ça me convient trop, ça me convient aussi la sécurité et moi, moi je suis pas très accros à donner des cours dans les collèges, aux lycées; plutôt parce que c'est...; je pense que je suis, quelqu'un un peu, pas perfectionniste mais, qui est un peu agressive quand je vois que la plupart de jeunes ne sont pas intéressés à apprendre une langue et ça, ça c'est quelque chose qui arrive très souvent dans les collèges, donc oui ça ne m'intéresse pas d'être là, donc, oui pour l'instant être ici ça arrange très bien à mes projets.

Première dimension : l'événement discursif comme texte

Dans la première question, l'enseignante affirme d'une manière définitive qu'elle ne s'identifie pas aux attentes de Smart décrites dans la question précédente. Ensuite, elle introduit le marqueur de cause-conséquence (*parce que*) afin d'expliquer la cause de son affirmation; C'est ainsi qu'en invoquant toute la communauté enseignante (*comme enseignante*), elle tente d'assurer que tous ses collègues - et compris elle-même- *seront ou seraient* d'accord avec le fait *d'influencer de manière positive les élèves*. Nous utilisons le verbe "tenter", car l'assurance est exprimée de manière hésitante, d'abord avec conjugaison à l'impératif du verbe dire (*disons de provoquer(...)*); et puis avec le verbe être conjugué au

conditionnel présent (*tous les collègues (...) seraient.*

Ensuite, la professeure introduit le connecteur de cause-conséquence (*donc*). dans ce contexte, ce connecteur, ne cherche pas à parler d'une conséquence, mais à introduire de manière concise le problème qu'elle trouve dans l'institution : *le problème c'est que l'entreprise a des motivations différentes; l'entreprise est plutôt intéressée à vendre plus en plus de cours.*

Tout de suite, l'enseignante se réfère à la méthodologie mise en place chez Smart : (*elle*) *a une méthodologie qui est pour moi un peu limitée en termes de possibilités pour enseigner une langue.* Soulignons qu'avant d'exprimer ce point de vue, elle dit : *disons*, dans une espèce d'hésitation. Après cela, la professeure utilise de nouveau le marqueur *donc*, maintenant dans le but d'exprimer une conséquence. De cette manière, elle continue à dire : *ça, ça gâche un peu aussi la motivation, bah, plutôt le devoir d'enseignant.* Remarquons la reprise "*ça, ça*", la modalisation "*un peu*", l'hésitation *bah* et encore modalisation *plutôt*. À ce point-là, il y a des hésitations et des reprises lorsqu'elle soutient son point de vue.

D'ailleurs, compte tenu des phrases que nous venons d'analyser, la professeure met en relief deux aspects ne lui permettant pas de s'identifier avec telles attentes :

1. Smart vise à *vendre de plus à plus*, motivations qui diffèrent de celles de l'enseignante.
2. La méthodologie chez Smart *est un peu limitée en termes de possibilités pour enseigner une langue.*

En somme, bien que nous reconnaissons une réponse (*je pense que non*), soutenue par deux raisons (*l'entreprise est plutôt intéressée à vendre plus en plus de cours* et c'est une *méthodologie un peu limitée en termes de possibilités*), lesquelles entraînent de conséquences (*ça gâche un peu aussi la motivation et le devoir d'enseignant*), nous trouvons une posture

hésitante à l'heure de s'identifier à ces points de vue-là.

En ce qui concerne la deuxième question, l'enseignante explique les raisons pour lesquelles elle continue à travailler chez Smart, bien qu'elle ne s'identifie pas aux attentes de l'entreprise: D'un part, elle met en relief les bénéfices d'y travailler : elle est en train d'étudier une autre science, le horaire du travail le convient (*trop* d'après elle); la stabilité en termes de sécurité sociale, aussi lui convient; d'autre part, elle soulève ses préférences au niveau public visé : elle n'aime pas donner des cours aux lycées ou aux collèges.

En conséquence, même si l'enseignante exprime ouvertement qu'elle ne s'identifie pas aux attentes de Smart, en tant qu'enseignante, ses hésitations, reprises, reformulations et modalisations à l'heure de justifier ses postures, nous amènent à penser qu'elle ne s'engage pas vraiment à ce qu'elle exprime.

Cela pourrait montrer que bien qu'elle ne s'identifie pas aux attentes de Smart en tant qu'entreprise, il y a des raisons plus fortes pour continuer à y travailler, lesquelles se mélangent entre préférences personnelles, stabilité professionnelle et des intérêts académiques.

Extrait de l'interview : Question 11

I :D'accord Madame, d'après vous quelles connaissances ou habiletés deviennent le plus importantes à l'heure d'être enseignant chez Smart ?

P : Eh bon, connaissance, bien sûr la connaissance de la langue parce qu'il y a des élèves qui se rendent compte si tu ne maîtrises pas la langue, disons qu'au niveau pas intellectuel, mais au niveau académique, c'est très importante de connaître bien la langue, puis, c'est, c'est important aussi de bien maîtriser le temps parce que c'est déterminant pour..., parfois c'est la gestion du temps qui va donner plus des résultats à l'heure d'apprendre une langue et surtout notamment

dans ces ambiances qui sont trop contrôlés par rapport à la méthodologie et à autant de cours; donc, oui la maîtrise du temps, la gestion du groupe aussi un peu, parce que quand même s'ils sont 6 élèves. ils ont des personnalités différentes, il faut être conciliant avec les autres ou il y a des problèmes qui viennent de temps en temps; et voilà, je pense que c'est le plus important.

Première dimension : l'événement discursif comme texte

L'enseignante remarque tout de suite le rôle de la connaissance de la langue comme une habileté indispensable pour les apprenants, pour ce faire, elle utilise l'expression *bien sûr*. En vue de justifier cette réponse, elle introduit le marqueur de cause-conséquence (*parce que*). En effet, elle donne la raison : *si tu ne maîtrises pas la langue, disons qu'au niveau pas intellectuel, mais au niveau académique, c'est très important de connaître bien la langue.*

De cette réponse nous soulevons que la professeure justifie son point de vue à partir de ce que les apprenants pourraient penser ou faire s'il se rendraient compte d'un niveau de langue non maîtrisé. En plus, elle recurre au pronom sujet (*tu*) : *si tu ne maîtrises pas la langue*. Autrement dit, tout d'abord, cette réponse met en relief les représentations d'autrui au détriment de celles-ci personnelles et puis, le pronom *tu*, qui est toujours une manière de se représenter elle-même à travers l'image de son interlocuteur, c'est une invitation à se mettre dans la peau de l'enseignante.

Ensuite, la professeure continue à offrir des arguments soutenant l'affirmation : la connaissance de la langue est une habileté indispensable ; de cette manière elle se sert de nouveau de *disons et* tout après ajoute afin de dire qu'il est *important de connaître bien la langue*, pas au niveau intellectuel, mais académique. D'ailleurs, ce n'est pas claire la différence entre *niveau intellectuel et académique*. Enfin, nous remarquons qu'il y a un renforcement de l'importance de *connaître bien la langue*. Pourtant, nous ne trouvons pas d'argument expliquant de manière précise une telle à l'affirmation.

En outre, l'enseignante cite une autre habileté nécessaire à l'heure de travailler chez Smart, à savoir la gestion du temps, c'est à dire la bon maîtrise de ce dernier, afin d'accomplir chacune des étapes proposés dans la méthodologie

Extrait de l'interview : question 12 et 12.1

I : Bien. Et bien pour finir, quelles autres habilités avez-vous développées depuis que vous travaillez Chez Smart ?

P : Bon, je crois que j'ai, j'ai appris à être moins, moins, Comment dire?, moins affectée par, par la frustration, moins affectée par le fait que parfois on peut pas tout contrôler, on peut pas tout enseigner; et c'est quelque chose qu'être enseignante m'a appris, pas seulement être à Smart m'a appris ça, mais le fait d'enseigner. Mais disons que Smart m'a appris plutôt à, oui à contrôler un peu mes émotions, contrôler le temps aussi, disons que je profite beaucoup plus le temps en cours, et aussi, elle m'a enseigné à improviser, parce que parfois on doit improviser quand on n'a pas le temps de préparer son cours ; donc j'ai trouvé beaucoup de choses sur internet par exemple, avec des activités qui peuvent être faites dans le cours sans les avoir cherchées avant par exemple.

I : D'accord, quand vous dites au début, bon, vous parlez de la frustration, en fait les contrôle d'émotions, à quoi vous faites référence quand vous dites ça?

P : Oui, par exemple quand on voit quand un élève n'est pas dans le niveau qu'on attend, ehh parce qu'aussi, à cause de ce problème que j'ai dit du temps, alors qu'il vient, donc, ouais, c'est la frustration de voir que ton travail parfois n'atteint pas le résultat que tu attends et disons que, peut-être; oui parfois, on voudrait faire d'autres choses différentes, on voudrait faire une démarche, bah des sorties aux musées, ouais! d'autres choses qui complètent l'enseignement et qui ne sont pas souvent possibles, donc ça aussi parfois, c'est pas très, ouais très amusant.

Première dimension : événement discursif comme texte

Tout d'abord, nous trouvons deux phrases brisées qui donc, n'expriment pas une idée concrète, par exemple *je crois que j'ai, j'ai appris à être moins, moins, Comment dire ?* Ensuite, nous retrouvons l'adjectif *affecté* et puis le complément d'objet indirect *par la frustration* permettant de comprendre le sens de la phrase qu'elle hésite de d'exprimer : j'ai appris à être moins par, par la frustration. Cette hésitation continue, car même dans cette dernière phrase elle continue à dire et à reprendre la préposition *par* (double fois).

Après, l'enseignante continue à développer son idée et pour ce faire, elle exprime les phrases : (...) *moins affectée par le fait que parfois on peut pas tout contrôler, on peut pas tout enseigner*. Dans ces phrases, nous remarquons la représentation impersonnelle d'elle même, dans son discours, car elle se sert du pronom impersonnel (*on*). Pourtant finalement, l'enseignante assure que ce qu'elle a appris c'est le résultat de son travail comme enseignante, non particulièrement comme professeure chez Smart.

Ensuite, pour répondre à la question posée chez Smart, elle démarre la phrase avec la conjugaison du verbe dire au l'impératif (*disons*) pour ajouter que cette institution l'a aidée à contrôler un peu ses émotions et le temps. Puisqu'elle continue à dire : *disons que je profite beaucoup plus le temps en cours*. Nous trouvons qu'avec contrôle du temps, elle se réfère à la gestion du temps. Soulignons qu'elle utilise de nouveau *nous*, avant de dire *je profite beaucoup plus le temps en cours*. À cet égard, l'utilisation presque constante de *disons* montre une pause dans ses idées, dans le but de prendre plus temps pour réfléchir à ce qu'elle vient de dire et ce qu'elle y ajoutera. C'est une façon d'autoréguler ses réponses.

En tout cas, elle continue à mentionner une autre habileté qu'elle y a développée, c'est à dire le fait d'improviser ; tout de suite, elle exprime la raison de cette affirmation : *parce que parfois on doit improviser quand on n'a pas le temps de préparer son cours* ; et nous donne

une conséquence de cette action : *donc j'ai trouvé beaucoup de choses sur internet*. De cette manière, lorsqu'elle se réfère à l'habileté d'improviser, les connecteurs *parce que* et *donc*, ont accompli la fonction de nous faire comprendre la cause d'avoir développé cette habileté en salle de classe et l'une de conséquences en termes de praticité pour l'enseignante. Même, elle nous cite un exemple que continue à renforcer ses idées : *avec des activités qui peuvent être faites dans le cours sans les avoir cherchées avant*.

Analyse première dimension : l'événement discursif comme pratique discursive

Discours (des représentations)

Tout d'abord, c'est à noter que les représentations -d'après Fairclough- ou les positions de sujet -d'après Hall- correspondent aux représentations que l'enseignante trouve que Smart a des professeurs y travaillant.

À ce point-là, nous soulevons que la professeure fait une énumération des caractéristiques identifiant les enseignants chez Smart, lesquelles nous donnent des pistes pour dévoiler les positions que nous présenterons ci-dessous :

- **Répétiteur de contenu** : Nous soulevons cette position de sujet à partir des affirmations telles que : *C'est une personne aussi très adaptée à peut-être, pas à la monotonie, mais à la répétition ; (...) donc, cette personne n'a pas de problème de faire le même cours deux, trois fois par jour (...)*.

-**Bon employé** : Les caractéristiques nous permettant de construire cette représentation sont

: un professeur qui accomplit les attentes des étudiants, en tant que client, c'est une personne qui ne provoque pas de problèmes, ça veut dire au niveau de plaintes, (un professeur) qui construit un rapport Smart-qualité, Smart c'est la meilleure académie de langues.

-Employé générateur de ventes : Cela, à partir des affirmations : (C'est une personne) qui maintient les étudiants , (c'est une personne) qui les encourage à venir; un professeur qui les encourage à venir à Smart, (c'est une personne) qui les encourage à recommander le cours, un travailleur qui provoque plus de ventes dans l'entreprise.

-Animateur : Les caractéristiques nous permettant de construire cette représentation sont : un professeur qui amuse, un professeur dynamique.

-Apprenti-entrepreneur : Ce qui nous amène à soulever cette position, ce sont les phrases (Un professeur) qui construit un rapport Smart-qualité, Smart c'est la meilleure académie de langues.

Styles

Les réponses de l'enseignante se caractérisent par une autorégulation et un autocontrôle constant de ce qu'elle exprime. De cette manière, nous y trouvons une fréquente récurrence à :

a) *Des reformulations des idées portant des modalisations :* C'est une personne aussi très adaptée à peut-être, pas à la monotonie, mais à la répétition, peut-être des leçons; c'est une

méthodologie assez rigide, bah, pas trop rigide mais exigé par l'entreprise; on ne peut pas utiliser une autre, parce que ce n'est pas, disons le produit offert aux étudiants, donc ça aide beaucoup à ou plutôt ça s'arrange(...).

b) *Des euphémismes à travers le choix lexical* : c'est la recherche d'un travailleur qui provoque plus de ventes dans l'entreprise. C'est ainsi que le choix lexical *travailleur qui provoque plus de ventes* devient un euphémisme de vendeur. À cet égard, nous considérons qu'il l'utilise dans le but de minimiser la signification du terme vendeur dans une académie de langues.

c) *Des reprises et des hésitations* : à titre d'exemple nous y remarquons *On présente les sujets du cours à travers, à travers des documents pédagogiques*, apprendre le, le bah, le sujet du cours ; ça dépend, ça dépend de l'étudiant, *vice versa*, donc, donc oui, *il y a des élèves, pour pratiquer, pour disons apprendre le, le bah, le sujet du cours*.

d) *Des idées inachevées* : par exemple (...) ou aussi parfois si on a du...., si on peut préparer une petite vidéo (...); mais bien sûr que parfois il faut, il semble que les étudiants.

e) *Des locutions répétitives reflétant hésitation et permettant reformuler et de modaliser des affirmations faites* : là, nous faisons référence à l'utilisation du verbe dire conjugué à la première personne plurielle au temps verbal impératif : *disons*. À titre d'exemple nous trouvons : *parce que ce n'est pas, disons le produit offert aux étudiants qui étudient ici, et aussi parce que je crois, disons dans le temps (...), de production orale et disons que l'idée c'est de leur fait parler(...), idéalement parce que ça dépend de chaque élève, disons que, et aussi ça dépend (...), de plus de pratique et disons que dans ce cours et plutôt quand il y a; pour pratiquer, pour disons apprendre*.

f) *Des locutions permettant de marquer le début d'un discours maîtrisé par rapport à ce qui se passe au quotidien en salle de classe* : Par exemple, je fais les étudiants se présenter aussi,

je communique les objectifs du cours et voilà je commence à chercher la page, je leur demande quelles sont les pages qu'ils ont à travailler et puis je commence à donner le cours de manière ascendante et voilà.

En outre, nous remarquons que l'enseignante fait un appel à des autres sujets dans le but de justifier ses positions ; à titre d'exemple nous vous présentons : (...) *bien sûr, la connaissance de la langue parce qu'il y a des élèves qui se rendent compte si tu ne maîtrises pas la langue.*

Même, nous trouvons que la professeure se sert souvent de la représentation impersonnelle de son rôle comme enseignante à l'heure de parler de la méthodologie. À titre d'exemple, nous montrons : *On présente les sujets du cours, on peut préparer une petite vidéo.*

En somme, à première vue nous trouvons une professeure qui reconnaît des différentes représentations d'enseignante s'éloignant des rôles qu'elle considère comme son devoir en tant que professeur. Des rôles qui impliquent vendre un produit, maintenir des apprenants dans "l'entreprise", répéter le même cours deux ou trois fois par jour, etc.

Malgré, une telle reconnaissance, elle décide de suivre la méthodologie conçue chez Smart, cela dû à des bénéfices par rapport à la sécurité sociale, à l'arrangement de son horaire, à des projets académiques et à des préférences personnelles liées au public auquel elle aime enseigner. Autrement dit, elle accepte ces conditions parce que, cela lui arrange pour son projet de vie, cela, c'est pratique.

Pourtant, l'enseignante maintient toujours une tension entre le fait de dévoiler des représentations chez Smart qui l'éloignent de son devoir comme professeur et les bénéfices qui lui génèrent le fait d'y travailler. Une telle tension qui se reflète dans ses réponses, dans lesquelles, en somme elle a dû mal à prendre une position, qu'elle soit pour, contre ou de négociation par rapport à la méthodologie caractérisant cette institution. Étant, cela la raison pour laquelle ses réponses sont remplies des hésitations, des reprises, de modalisations, des

corrections à ses idées.

TROISIEME INTERVIEW : ENSEIGNANT ISABELLE⁶

Isabelle (intervieweur) : **IP**.

Intervieweur : **I**

I: Bonjour Mademoiselle.

IP : Bonjour

I : On est le 11 septembre et on fait cette interview. Donc, pour commencer, je voudrais vous demander pourriez vous vous présenter s'il vous plaît ?

IP : Oui, d'accord. Je m'appelle Isabelle Perez. Je suis professeure, professeure des langues : d'anglais, de français et aussi je peux dire que je suis professeure d'espagnol, aussi. Ehh, bon j'ai mes études à l'Université Javeriana. J'ai fais des autres études en traduction aussi et quelle autre chose ? ; et bon actuellement je travail comme professeure de langues ici chez Smart, c'est une école de langues, ici à Bogotá ; et voilà c'est ça que je fais.

I : D'accord. Depuis combien de temps travaillez-vous chez Smart.

IP : Oui, je travaille chez Smart depuis 2016. En 2016, j'ai commencé à donner de cours privés : ça veut dire, je, je suis allée chez les élèves pour donner des cours de français le niveau 1.1, le premier niveau avec le livre Alter-Ego, alors j'ai commencé travailler avec cet élève et après j'ai travaillé aussi comme prof d'anglais chez Smart en donnant des cours privés pour le niveau B2 d'anglais. J'ai commencé à travailler comme ça et après, bon j'ai donné des autres cours (*sic*) dans anglais dans les débutants parce qu'ici en Colombie il y a beaucoup d'élèves, surtout adultes qui

⁶ Prénom fictif créé dans le cadre de ce mémoire dans le but de protéger l'identité de cette enseignante.

veulent apprendre, qui veulent apprendre l'anglais pour le travail et aussi pour voyager dans un autre pays.

I : Bien.

IP : d'accord

I : D'accord. Continuons. Quelles compétences ou habiletés vous ont permis d'obtenir de la place comme enseignante chez Smart ?

I : Oui, bien sûr d'accord, Je... je crois que c'était bien sûre ma compétence dans la langue française, parce que j'ai fait mes études à l'université et j'ai présenté mes examens le DELF, j'ai présenté ça, donc alors surtout ça connaître la langue française et aussi, bien sûre, j'ai une expérience en enseignant les langues, alors ça veut dire je connais certains méthodologies pour l'enseignement du français, de l'anglais aussi.

I : Bien. D'après vous, qu'est-ce qui caractérise un enseignant travaillant chez Smart ?

IP : Un enseignant travaillant chez Smart c'est le service, offrir un bon service aux élèves, eh il faut voir les élèves comme, pas comme clients mais comme des personnes qui veulent apprendre, la langue, une langue étrangère et il faut tenir ça en compte, (*sic*) rendre en compte qu'un élève veut apprendre une langue pour travailler et obtenir ses objectifs.

I : Bien, quelle autre chose ?

IP : Bon, ça c'est une première caractéristique, et aussi, mmm bien sûr connaître et maîtriser. la méthodologie chez Smart, la méthodologie qui a certains pas qu'il faut suivre pour mmm donner des cours.

I : Bien. Ce sont les deux caractéristiques que vous considérez qui caractérise à l'enseignante ?

IP : Oui, connaître la langue, maîtriser la langue, une langue étrangère ; connaître la méthodologie chez Smart et bien sûr utiliser les méthodologies ehhh, pour l'enseignement des langues, n'importe quelles langues étrangères.

I : Bien.

IP : Voilà. Trois choses.

I : Oui, trois choses. D'accord, merci beaucoup. Mademoiselle qu'est-ce que vous faites normalement dans vos cours de français ?

IP : Ah oui. D'accord, normalement Oui, surtout, mon expérience dans le niveau débutant. Avec les débutants, il faut faire beaucoup d'exercices par rapport à la prononciation française, c'est très important et aussi pratiquer la grammaire, la grammaire et qu'est-ce que je fais ? j'utilise pour les débutants beaucoup des images, je crois pour moi, à mon avis, utiliser des images, des photographies dans la salle de classe. C'est très importante pour que les élèves puissent faire une connexion entre les images et les mots en français directement sans traduire, mais alors, c'est, c'est bon s'ils, s'ils peuvent traduire parce qu'ils sont débutants, mais ça ; c'est que je fais ; alors la prononciation c'est très importante, utiliser des images, photographies pour ehh enseigner le vocabulaire et la grammaire.

I : La grammaire...

IP : Comment enseigner la grammaire ? Moi, c'est que je fais, je prépare par avance comment dire ? des diaporamas ou j'écris des phrases, eh hh par exemple, des phrases avec la conjugaison de chaque verbe, j'utilise des couleurs pour qu'il puisse découvrir de la grammaire.

I : D'accord.

IP : C'est ça que je fais.

I : D'accord. Bien, super.

IP. Ok. D'accord.

I : Pourquoi suivez-vous cette méthodologie ou cette démarche ?

IP : Quelle démarche ? en générale ou Smart ?

I : Celle que vous venez de m'expliquer.

IP : D'accord. Pourquoi ? Mmmm. C'est une question un peu... que je dois y penser. Pourquoi suivez-vous cette méthodologie ? pourquoi ? Bon, peut-être, j'ai dit que la prononciation c'est très importante pour qu'ils puissent prononcer correctement, pour connaître la phonétique française, de la langue française; alors je crois que (*sic*) c'est très important enseigner souvent, non pas souvent... renforcer, renforcer de l'enseignement, de la prononciation, ehh afin que les élèves continuent ces niveaux de français, parce que..., pour éviter la fossilisation, je sais pas si ce mot existe, ça existe? D'accord, pour éviter ce type d'erreurs, de fautes phonétiques. Ça c'est par rapport à la prononciation pour qu'ils puissent connaître au début du cours de l'apprentissage d'une langue comment prononcer correctement. Ehh oui, je dire, je peux te dire ça parce que dans mon expérience à c'est que je faite ; j'appris, j'ai pris beaucoup de cours de prononciation française sans savoir le français. Ça c'est que je fais.

I : Bien

IP : Ouais, c'était un peu dur, parce que ma professeure, elle était, bien sûre, elle était française; elle faisait parler, faisait les élèves de niveau quatre, de niveau cinq et moi, je parlais rien de français; mais je l'ai dit, alors je suis débutante et, mais je voudrais savoir comment je peux prononcer correctement; c'était ça, prononciation. Grammaire pourquoi? mmm, je crois que le français c'est similaire à oui l'espagnol, tu vois c'est un peu difficile à apprendre la conjugaison, la conjugaison c'est très compliqué en français; alors, il faut faire beaucoup d'exercices, ehh, ehh exercices de répétition, de mêmes, on dirait de même phrases; de différents, non pas différents, par exemple trois ou quatre phrases avec la même structure (héhéhé), c'est difficile à prononcer; la

même structure pour qu'ils puissent découvrir la grammaire sans expliquer et bon sujet, verbe, complément, tu vois pour découvrir ça pour lui-mêmes, eux-mêmes (héhéhé).

I : Bien Madame, mademoiselle, continuous.

IP : (héhéhé) Pas de souci. D'accord.

I : Pourriez-vous décrire à quoi consiste la méthodologie mise en place chez Smart ?

IP : Oui, bien sûr. Bon, cette méthodologie a trois pas différents. Le premier c'est présentation, la deuxième, c'est pratique, c'est ça, et le troisième, c'est la production. Bon, par rapport à la présentation, c'est qu'on fait c'est que les élèves utilisent le livre, c'est un livre en anglais et en français aussi, d'accord ; (*sic*) alors comme j'ai déjà dit la méthodologie de Smart a trois parts : présentation, pratique et production. Par rapport à la présentation, parfois on présente une image, ça c'est une activité déclencheur, l'activité ou l'échauffement, dans cette activité on présente une image et à partir de cette image les élèves doivent répondre certaines questions pour...., par rapport à l'image; alors ça c'est des images; aussi ehh normalement, on, on présente de dialogues, on présente des dialogues, différents dialogues et les élèves écoutent les dialogues et... on pose des questions par rapport à au vocabulaire, et après il faut identifier dans les dialogues, les différentes, les différentes phrases, des phrases qui font part de, du sujet grammatical, d'accord; Du sujet grammatical que l'élève doit apprendre dans chaque leçon. D'accord que l'élève doit apprendre dans chaque leçon, chaque leçon. D'accord. Ça c'est qu'on fait. Alors, le deuxième, c'est oui la pratique, il faut qu'on explique, explique, la la grammaire, quand ils découvrent la grammaire et moi, c'est que je fais c'est une chose que je fais personnellement, c'est que je pose des questions aux élèves par rapport (*sic*) à les exemples que la grammaire présente, avec ces exemples je pose des questions pour qu'ils puissent, oui, découvrir la grammaire.

I : La règle ?

IP : Oui, voilà c'est ça, la règle pour construire des phrases, disons passé composé ou futur. Ce sont des exemples, et finalement, bon pas finalement, après ils font des exercices et finalement

la production, ça c'est la pratique faire des exercices, des exercices grammaticaux, ça c'est la pratique; et finalement la production consiste à, consiste à faire les élèves parler surtout; donc moi, c'est que je fais, c'est utiliser certaines activités du livre, de chaque livre, aussi moi j'adapte un peu selon le sujet de chaque élève; les sujets c'est..., ne sont pas les mêmes, les sujets sont différents; alors ce que je fais c'est de.... mmmm préparer des... des activités où ils doivent (*sic*) comment ça veut dire? mmm, des activités où un élève a un caractère, un personnage.

I : un jeu de rôles ? un petit peu

IP : Un jeu de rôles. Oui, voilà ! Merci, ça c'est le mot. Un jeu de rôles, ça c'est que je fais, pour qu'ils puissent utiliser ou construire des phrases, des phrases avec la grammaire qu'ils ont appris dans la, la leçon.

I : Bien, donc...

IP : Ça c'est, ça c'est la méthodologie.

I : La méthodologie Chez Smart.

IP : Oui, chez Smart : présentation, pratique et production.

I : Mais, pendant cette explication vous m'avez dit qu'il y a des choses que vous introduisez dans la méthodologie, don ça c'est possible toujours d'introduire des trucs personnels dans la méthodologie.

IP : Bien sûr. Surtout dans la production, pas, pas exactement dans la présentation et la pratique, bah peut-être dans la pratique ou dans la pratique, on peut ehhh, on peut introduire ou (*sic*) donner aux élèves autres exercices, pourquoi? parce que le livre, surtout en ang..., parfois en anglais, les exercices, ça veut dire la pratique, il y a des exercices trop courts, pas très longs exercices ou parfois je considère qu'ils sont faciles pour certains élèves, tu vois?; alors ce que je fais, ça dépend de chaque, chaque élève, si je vois un élève qui est très doué en langues, alors ce que je fais c'est, je dis bon, je vais trouver sur l'internet des exercices un peu difficiles pour lui, oui, un peu

difficiles pour qu'il puisse réfléchir un peu plus et répondre et apprendre ainsi un peu plus aussi, aussi un peu plus ce qu'il a appris par rapport à la grammaire; ehh surtout dans la production, ouais on peut faire ce qu'on veut, évidemment, oui on peut le faire, pourquoi pas? le final, la production, ouais.

I : Bien.

IP : C'est ça !

I : Merci beaucoup. Considérez-vous que cette méthodologie contribue au bon apprentissage du français par les élèves.

IP : Moitié, moitié. Surtout, eh hh la prononciation, la prononciation et la grammaire dans le premier livre, je crois que c'est un peu, peut-être, surtout pour les professeurs, peut-être un peu difficile à ... comment dire? à enseigner chaque... mmm chaque compéte, non! pas compétence, mais pas chaque habileté de langue de, de... de l'apprent, apprentissage d'une langue. Pourquoi ? parce que eh hh on doit avoir six élèves

I : Oui...

IP : Dans un cours, ici chez Smart, six élèves, tu vois et chaque élève a un sujet différent, différent, un sujet différent, différent, un sujet et en anglais c'est un peu difficile, un peu difficile et ça dépend aussi de comment (*sic*) les élèves comprend, I mean...

I : Je veux dire.

IP : Je veux dire comment les élèves... oui (*sic*) comprendrent plus rapide.

I : Ouais...

IP : Mais il ya des autres qu'il faut donner des autres explications, beaucoup d'exemples pour qu'ils puissent comprendre en anglais, je n'imagine pas en français ça comment fonctionne, ça fonctionne tu vois, c'est difficile... dans ce cas là surtout approfondir sutout dans la prononciation,

je crois, et la grammaire aussi ; c'est pas facile d'apprendre rapidement en cours, tu vois un sujet grammaticale, plus cinc sujets (*sic*) grammaticales.

I : Oui...

IP : sujets grammaticaux, alors c'est beuacoup je crois, parfois pour les élèves

I : Bien...

IP : C'est moitié, moitié.

I : mmmm

IP : C'est moitié, moitié, parce qu'ils peuvent ammm parler et apprendre un nouveau sujet, mais pas approfondir. Il faut pratiquer, pratiquer, pratiquer tout le temps pour comprendre bien un sujet. C'est mon opinion.

I : Bien.

IP : C'est que je pense.

I : Bien, bien.

IP : D'accord.

I : Continuons mademoiselle. Que pensez-vous que Smart attend de vous en tant qu'enseignant de français ?

IP : En tant qu'enseignante de français Smart, attend que je donne des cours de français, que je donne des cours de français, que j'utilise la méthodologie d'une manière correcte, correctement tous les méthodologies ; que, aussi je crois que je dois m'adapter à... et avoir un, un balance entre les élèves qui ont beaucoup de difficultés pour l'apprentissage d'une langue; je dois leur comprendre; ehh, oui leur comprendre tout le processus qu'il doivent faire pour l'apprentissage du français surtout et bien sur pour l'anglais ;mais surtout pour le français, il faut comprendre bien

tous les , oui le processus de chaque, de chaque élève. Ahh par rapport à le ... mon, mon rôle, oui mon rôle dans la... l'académie il faut, il faut, ouais comme j'ai déjà dit, donner, donner -excuse-moi- un bon service, comprendre les élèves et quelle autre chose ...

I : Qu'est-ce que ça veut dire donner un bon service ?

IP : Oui, un bon service, pour moi comme professeur, faire attention au comment chaque élève comprendre une langue, peut-être en donnant beaucoup des exercices, faire de recommandations à chaque élève selon son niveau de français et les choses qu'il doit faire pour pratiquer, pour améliorer son compétence dans cette langue.

I : Oui..

IP : Oui, c'est ça le service. Quelle autre chose ? Oui je crois... oui, c'est tout, c'est tout. C'est ça

I : C'est que Smart attend de vous ?

IP : oui.

I : mmmm Vous identifiez-vous à de telles attentes ? Ou dans ce cas-là dans ces attentes ?

IP : Oui, moi oui, j'étais observée par la coordinatrice dans le premier cours que j'ai donné ici et elle m'a dit que, moi, mon service, la manière comment j'enseigne, et surtout mon comment dire? mon comportement, ma façon d'être avec les élèves est positive; pourquoi? parce que les élèves peuvent être en confiance, ehh oui en confiance et (ils) n'ont pas beaucoup de peur pour apprendre. Oui ! c'est ça.

I : Oui.

IP : Je m'identifie beaucoup par rapport au service que je dois donner, bien sûr dans l'enseignement.

I : Mmmm. D'après vous quelle connaissance ou habiletés deviennent les plus importantes à l'heure d'être enseignante chez Smart ?

IP : Mmmm. D'accord. Quelles connaissances ? Bien sûr, maîtriser bien la langue, connaître oui, la langue en général, à mon avis, c'est bon pas traduire dans la, la langue maternelle des élèves. Moi, je crois qu'une habileté, c'est par rapport au vocabulaire, le vocabulaire, c'est pas, par exemple quand les élèves te posent une question ou qu'est-ce que ça veut dire ce mot, il faut être doué, donner des définitions dans la même langue en français dans ce cas-là, en français ou en anglais. Moi, ce que je fais, moi, j'adore lire le dictionnaire, le dictionnaire monolingue.

I : Oui.

IP : Ça c'est que je fais, chez moi, je lis beaucoup de dictionnaires et j'utilise le dictionnaires en ligne, parce que si les élèves parfois (*sic*) ils tentent à traduire.

P : Ils essaient de traduire ?

IP : Merci. Ils essaient de traduire à l'espagnol tout le temps, et moi ce que je fais ... non, il faut expliquer, exprimer ou donner la définition en français ou en anglais; s'il y a un mot très difficile, il faut, il faut savoir utiliser le langage corporel pour qu'ils puissent comprendre et aussi utiliser des images; mais par rapport aux habilet... habiletés, je crois que c'est ça; et bien sûr par rapport à la langue, le vocabulaire, connaître la grammaire et quelle autre chose? ehh peut-être, quelle autre chose? peut-être ma personnalité peut influencer, influencer les élèves, la motivation ça, peut augmenter la motivation pour l'apprentissage, mon attitude, ma façon d'être à la salle du cours; ça c'est très important.

I : Bien.

IP : Être aussi, je crois être gaie, heureuse pour enseigner ça, ça aide.

I : Être heureuse, oui donner souris, tu vois ? avoir une bonne attitude ; ça aide beaucoup.

IP : Bien. Une autre chose ?

IP : C'est bon.

I : C'est bon. Bien. Quelles autres habiletés avez-vous développées depuis que vous travaillez chez Smart ?

IP : Depuis que je travaille

I : Chez Smart.

IP : Travail en équipe, parce que c'est bon un avantage de donner de cours, de cours, cours privés c'est, c'est bon, que je peux ehhh. D'accord des autres habiletés que j'ai développées ehh chez Smart sont le travail en équipe et la bonne gestion du temps ; moi avant quand je donnais les cours privés, je me souviens que je donnais (*sic*) beaucoup des explications par rapport au vocabulaire, la grammaire; ici comme j'ai beaucoup (*sic*) des étudiants il faut, il faut donner des explications brèves. C'est ça. Deux choses.

I : Bien, Et ça marche bien pour les étudiants, les explications plus petites.

IP : Oui, les explications simples pour qu'ils puissent comprendre rapidement et facilement ce que, ce qu'ils, surtout dans le vocabulaire et la grammaire ; oui ça fonctionne ça marche bien.

I : Bien. Donc, d'autres habiletés au niveau administratif, ou d'autres apprentissages dans l'académie ?

IP : Dans l'académie, oui travailler avec des collègues, ça c'est très enrichissante pour moi, parce que j'apprends beaucoup, j'apprends pas seulement de la manière comme chacun enseigne une langue, mais aussi comment se communiquer, comment utiliser..., comment communiquer effectivement et aussi comment, oui, donner des opinions, donner comment dire des feedbacks? Rétroalimentation ?

I : Rétroalimentation.

IP : Rétroalimentation, oui, et ça c'est très important de se communiquer au niveau, se communiquer très bien avec les collègues, et quelle autre chose? Peut-être comprendre ou connaître, ehh le programme, le programme pas sur l'internet, mais le programme dans l'ordinateur pour que les élèves puissent s'inscrire, dans une nouvelle classe, leçon. Quelle autre chose ? Oui, il y a un programme spécial qui c'est le sicard, ça c'est un programme qui ici on utilise pour que les élèves puissent s'inscrire et aussi toutes les démarches administratives par rapport à l'organisation des examens (*sic*) finals, de... comment dire?... Des quiz ?

I : oui, des quiz.

IP : Des quiz, les évaluations. Quelle autre chose. C'est tout, c'est tout.

I : Ok. Une autre chose à dire, par rapport à la méthodologie et par rapport à l'apprentissage ? Il y a une manière différente comme vous considérez les étudiants par rapport à comme l'institution...

IP : Je crois que peut-être dans la salle de classe il faut qu'aille d'accord, à mon avis il faut qu'il ait ehh pas six élèves, moins que ça, peut-être la moitié ou quatre élèves dans la salle de classe pour encore une fois approfondir chaque sujet grammatical et pour que les élèves puissent comprendre un peu plus ce qu'ils doivent apprendre et aussi ehh, je crois que c'est très important faire des activités concernant la culture française , peut-être la ça fonctionne un peu en anglais il y a des activités qui se déroulent dans le cinéma, la salle de cinéma; ce sont des activités où les élèves puissent partager avec (*sic*) ses camarades, ehh ça nous donne la, la la convivialité et en français, ça c'est très intéressant à faire comment dire, faire des activités , dehors la salle de cours, la salle de classe pour qu'ils puissent connaître la culture française en général.

I : D'accord, merci beaucoup mademoiselle.

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte

Extrait de l'interview : Question 3

I : D'accord. Continuons. Quelles compétences ou habiletés vous ont permis d'obtenir d'ela place comme enseignante chez Smart?

I : Oui, bien sûr. d'accord, Je... je crois que c'était bien sûre ma compétence dans la langue française, parce que j'ai fait mes études à l'université et j'ai présenté mes examens le DELF, j'ai présenté ça, donc alors surtout ça, connaître la langue française et aussi, bien sûre , j'ai une expérience (sis) en enseignant les langues, alors ça veux dire je connais certains méthodologies pour l'enseignement du franáis, de l'anglais aussi.

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte

Tout d'abord nous trouvons de clarté et de sécurité à l'heure de répondre à la question: je crois que c'était bien sûre ma compétence (...). Remarquons l'utilisations de l'adverbe bien et l'adjectif sûre que réaffirme sa sécurité pour répondre à cette question.

Puis, comme les autres enseignantes, Isabelle considère que les habiletés qui lui ont permis de travailler chez Smart sont:

- d) Avoir un diplôme comme enseignant.
- e) Posséder un diplôme attestant le niveau de langue C1.
- f) Expérience.

Des compétences qui correspondent aux exigences demandées chez Smart pour tout professeur ayant profil le plus haut -master- dans cette institution. Ce profil est proportionnel au salaire gagnant par les professeurs.

PERFILES	REQUISITOS DEL CARGO	
MASTER	Academico	Profesional en licenciatura, filología, traducción
		Homologables con Celta o TKT (3 Modulos Banda 3)
		DAEFLE (Francés)
		Prueba internacional C1 vigente
	Experiencia Laboral	Experiencia laboral en grupos certificada mayor de 25 meses

(PEI Smart, 2016. p.379)

C'est à dire que l'enseignante fait de la confusion entre les habiletés qu'elle possède pour enseigner et les exigences de l'entreprise pour être embauchée.

Extrait de l'interview : Question 4

I : Bien. D'après vous, qu'est-ce qui caractérise un enseignant travaillant chez Smart ?

IP : Un enseignant travaillant chez Smart c'est le service, offrir un bon service aux élèves, eh il faut voir les élèves comme, pas comme clients mais comme des personnes qui veulent apprendre, la langue, une langue étrangère et il faut tenir ça en compte, (sic) rendre en compte qu'un élève veut apprendre une langue pour travailler et obtenir ses objectifs.

I : Bien, quelle autre chose ?

IP : Bon, ça c'est une première caractéristique, et aussi, mmm bien sûr connaître et maîtriser la méthodologie chez Smart, la méthodologie (sic) qui a certains pas qu'il faut suivre pour mmm donner des cours.

I : Bien. Ce sont les deux caractéristiques que vous considérez qui caractérise à l'enseignante ?

IP : *Oui, connaître la langue, maîtriser la langue, une langue étrangère ; connaître la méthodologie chez Smart et bien sûr utiliser les méthodologies ehhh, pour l'enseignement des langues, n'importe quelles langues étrangères.*

I : *Bien.*

IP : *Voilà. Trois choses.*

Analyse de la première dimension: événement discursif comme texte
--

<p>Nous soulevons un discours autorégulé où l'enseignante supervise ses réponses en forme et contenu. Remarquons que la première caractéristique qui arrive à son esprit est celle d'offrir un bon service aux élèves, puis, en tentant de décrire comme apercevoir les élèves, elle reformule son discours et affirme: <i>il faut voir les élèves comme, pas comme clients</i>; tout de suite elle ajoute : <i>mais comme des personnes qui veulent apprendre</i>. Cela nous montre que de manière inconsciente l'enseignante établit la relation <i>service-clients</i>.</p>
--

<p>Ensuite, l'enseignante continue à caractériser un enseignant travaillant chez Smart, des caractéristiques qui rendent compte de l'importance qu'elle octroie à la maîtrise de méthodologie: <i>connaître la méthodologie chez Smart et bien sûr utiliser les méthodologies</i>.</p>
--

Extrait de l'interview: Question 5

I : *Oui, trois choses. d'accord. Merci beaucoup. Mademoiselle qu'est-ce que vous faites normalement dans vos cours de français ?*

IP : *Ah oui. D'accord, normalement oui, surtout, mon expérience dans le niveau débutant. Avec les débutant, il faut faire beaucoup d'exercices par rapport à la prononciation française, c'est très important et aussi pratiquer la grammaire, la grammaire et qu'est-ce que je fais? j'utilise*

pour les débutants beaucoup (sic) des images, je crois, pour moi, à mon avis, utiliser des images, des photographies dans la salle de classe, c'est très importante pour que les élèves puissent faire une connexion entre les images et les mots en français directement sans traduire, mais alors, c'est, c'est bon s'ils, s'ils peuvent traduire parce qu'ils sont débutants, mais ça ; c'est que je fais; alors la prononciation c'est très importante, utiliser des images, photographies pour ehh enseigner le vocabulaire et la grammaire.

I : *La grammaire...*

IP : *Comment enseigner la grammaire ? Moi, c'est que je fais, je prépare par avance comment dire ? des diaporamas ou j'écris des phrases, eh hh par exemple, des phrases avec la conjugaison de chaque verbe, j'utilise des couleurs pour qu'il puisse découvrir de la grammaire.*

I : *D'accord.*

IP : *C'est ça que je fais.*

I : *D'accord. Bien, super.*

IP : *Ok. D'accord.*

<p style="text-align: center;">Première dimension : événement discursif comme texte.</p>
<p>Dans cette réponse, nous remarquons :</p> <ul style="list-style-type: none">a) Plus d'hésitations et des reprises lorsqu'il s'agit de construire une réponse plus élaborée. À titre de d'exemple nous trouvons les phrases : <i>c'est, c'est bon s'ils, s'ils peuvent (...)</i>b) L'enseignante se pose elle même des questions dans le but d'éviter des silences lorsqu'elle pense à sa réponse et comme stratégie pour faire des connexions dans les réponses qu'elle offre. Par exemple nous avons les questions <i>Pourquoi ?</i>, comment

enseigner la grammaire?

- c) Un contrôl grammatical car elle a des vides en français. Par exemple nous trouvons les phrases : *pour éviter la fossilisation, je sais pas si ce mot existe.*

Enfin nous soulignons que l'enseignante, tout d'abord énonce ses réponses et après ,de manière organisée explique ses réponses.

Extrait de l'interview: question 6

I: Pourquoi suivez-vous cette méthodologie ou cette démarche?

IP: Quelle démarche? en générale ou Smart?

I: Celle que vous venez de m'expliquer.

IP: D'accord. Pourquoi ? Mmmm. C'est une question un peu... que je dois y penser. Pourquoi suivez-vous cette méthodologie ? pourquoi ? Bon, peut-être, j'ai dit que la prononciation c'est très importante pour qu'ils puissent prononcer correctement, pour connaître la phonétique française, de la langue française ; alors je crois que (sic) c'est très important enseigner souvent, non pas souvent... renforcer, renforcer de l'enseignement, de la prononciation, ehh afin que les élèves continuent ces niveaux de français, parce que..., pour éviter la fossilisation, je sais pas si ce mot existe, ça existe ? D'accord, pour éviter ce type d'erreurs, de fautes phonétiques. Ça c'est par rapport à la prononciation pour qu'ils puissent connaître au début du cours de l'apprentissage d'une langue comment prononcer correctement. Ehh oui, je dire, je peux te dire ça parce que dans mon expérience à... c'est que je faite; j'appris, j'ai pris beaucoup de cours de prononciation française sans savoir le français. Ça c'est que je fais.

I: Bien

IP: Ouais, c'était un peu dur, parce que ma professeure, elle était, bien sûre, elle était française; elle faisait parler, faisait les élèves de niveau quatre, de niveau cinq et moi, je parlais rien de français; mais je l'ai dit, alors je suis débutante et, mais je voudrais savoir comment je peux prononcer correctement; c'était ça, prononciation. Grammaire pourquoi? mmm, je crois que le français c'est similaire à oui l'espagnol, tu vois c'est un peu difficile à apprendre la conjugaison, la conjugaison c'est très compliqué en français; alors, il faut faire beaucoup d'exercices, ehh, ehh exercices de répétition, de mêmes, on dirait de même phrases; de différents, non pas différents, par exemple trois ou quatre phrases avec la même structure (héhéhé), c'est difficile à prononcer; la même structure pour qu'ils puissent découvrir la grammaire sans expliquer et bon sujet, verbe, complément, tu vois pour découvrir ça pour lui-mêmes, eux-mêmes (héhéhé).

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte

L'enseignante se pose de nouveau la question qu'on lui a demandé dans le but de gagner du temps pour réfléchir à sa réponse *pourquoi? parce que le livre(...)*, évidemment, oui on peut le faire, pourquoi pas? . Dans cette même optique, parfois elle répète le dernier mot en vue de surveiller sa réponse immédiatement précédente et ainsi reformuler son idée si nécessaire.

Dans sa réponse, l'enseignante aussi a besoin de poser des questions à son interlocuteur en vue de s'assurer qu'il la suit et de chercher son approbation : *je considère qu'ils sont faciles pour certains élèves, tu vois?*

Nous soulevons encore l'auto-régulation de l'enseignante à l'heure de répondre, lorsque dans son discours elle répète de temps en temps 'oui' : *et final, la production, ouais.*

Extrait de l'interview : Question 7

I : *Bien Madame, mademoiselle, continuons.*

IP : *(Héhéhé) Pas de souci. D'accord.*

I : *Pourriez-vous décrire à quoi consiste la méthodologie mise en place chez Smart ?*

IP : *Oui, bien sûr. Bon, cette méthodologie a trois pas différents. Le premier c'est présentation, la deuxième, c'est pratique, c'est ça, et le troisième, c'est la production. Bon, par rapport à la présentation, c'est qu'on fait c'est que les élèves utilisent le livre, c'est un livre en anglais et en français aussi, d'accord ; (sic) alors comme j'ai déjà dit la méthodologie de Smart a trois parts : présentation, pratique et production. Par rapport à la présentation, parfois on présente une image, ça c'est une activité déclencheur, l'activité ou l'échauffement, dans cette activité on présente une image et à partir de cette image les élèves doivent répondre certaines questions pour, par rapport à l'image; alors ça c'est des images; aussi ehh normalement, on ,on présente de dialogues, on présente des dialogues, différents dialogues et les élèves écoutent les dialogues et... on pose des questions par rapport à au vocabulaire, et après il faut identifier dans les dialogues, les différentes, les différentes phrases, des phrases qui font part de, du sujet grammatical, d'accord; Du sujet grammatical que l'élève doit apprendre dans chaque leçon. D'accord que l'élève doit apprendre dans chaque leçon, chaque leçon. D'accord. Ça c'est qu'on fait. Alors, le deuxième, c'est oui la pratique, il faut qu'on explique, explique, la la grammaire, quand ils découvrent la grammaire et moi, c'est que je fais c'est une chose que je fais personnellement, c'est que je pose des questions aux élèves par rapport (sic) à les exemples que la grammaire présente, avec ces exemples je pose des questions pour qu'ils puissent, oui, découvrir la grammaire.*

I : *La règle ?*

IP : *Oui, voilà c'est ça, la règle pour construire des phrases, disons passé composé ou futur. Ce sont des exemples, et finalement, bon pas finalement, après ils font des exercices et finalement la production, ça c'est la pratique faire des exercices, des exercices grammaticaux, ça c'est la pratique; et finalement la production consiste à, consiste à faire les élèves parler surtout; donc moi, c'est que je fais, c'est utiliser certaines activités du livre, de chaque livre, aussi moi j'adapte un peu selon le sujet de chaque élève; les sujets c'est..., ne sont pas les mêmes, les sujets sont différents; alors ce que je fais c'est de.... mmmm préparer des... des activités où ils doivent (sic) comment ça veut dire? mmm, des activités où un élève a un caractère, un personnage.*

I : *Un jeu de rôles ? un petit peu*

IP : *Un jeu de rôles. Oui, voilà ! Merci, ça c'est le mot. Un jeu de rôles, ça c'est que je fais, pour qu'ils puissent utiliser ou construire des phrases, des phrases avec la grammaire qu'ils ont appris dans la, la leçon.*

I : *Bien, donc...*

IP : *Ça c'est, ça c'est la méthodologie.*

I : *La méthodologie Chez Smart.*

IP : *Oui, chez Smart : présentation, pratique et production.*

Mais, pendant cette explication vous m'avez dit qu'il y a des choses que vous introduisez dans la méthodologie, don ça c'est possible toujours d'introduire des trucs personnelles dans la méthodologie.

IP: *Bien sûr. Surtout dans la production, pas, pas exactement dans la présentation et la pratique, bah peut-être dans la pratique ou dans la pratique, on peut ehhh, on peut introduire ou (sic) donner aux élèves autres exercices, pourquoi? parce que le livre, surtout en ang..., parfois en anglais, les exercices, ça veut dire la pratique, il y a des exercices trop courts, pas très longs exercices ou parfois je considère qu'ils sont faciles pour certains élèves, tu vois?; alors ce que je*

fais, ça dépend de chaque, chaque élève, si je vois un élève qui est très doué en langues, alors ce que je fais c'est, je dis bon, je vais trouver sur l'internet des exercices un peu difficiles pour lui, oui, un peu difficiles pour qu'il puisse réfléchir un peu plus et répondre et apprendre ainsi un peu plus aussi, aussi un peu plus ce qu'il a appris par rapport à la grammaire; ehh surtout dans la production, ouais on peut faire ce qu'on veut, évidemment, oui on peut le faire, pourquoi pas? le final, la production, ouais.

I : *Bien.*

IP : *C'est ça*

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte

D'abord, nous trouvons une reconnaissance des trois moments composant la séquence PPP. En fait, elle énumère cette séquence : *cette méthodologie a trois pas différents. Le premier c'est présentation, la deuxième, c'est pratique, c'est ça, et le troisième, c'est la production;* puis elle introduit une autre phrase qui lui permet d'organiser sa réponse et ensuite, elle explique en détail en quoi chaque étape consiste.

De cette manière, l'enseignante prend le temps pour expliquer chacune des étapes. C'est à noter que pendant la description, l'enseignante représente ses actions de manière impersonnelle, c'est à dire en utilisant le pronom on : *on présente de dialogues, on présente des dialogues*, ou encore avec la forme *il faut* : *Il faut identifier dans les dialogues (...)*. Cela nous montre une certaine prise de distance de la séquence PPP.

Extrait de l'interview : Question 8

I : Merci beaucoup. Considérez-vous que cette méthodologie contribue au bon apprentissage du français par les élèves.

IP : Moitié, moitié. Surtout, ehhh la prononciation, la prononciation et la grammaire dans le premier livre, je crois que c'est un peu, peut-être, surtout pour les professeurs, peut-être un peu difficile à ... comment dire? à enseigner chaque... mmm chaque compéte, non! pas compétence, mais pas chaque habileté de langue de, de... de l'apprent, apprentissage d'une langue. Pourquoi ? parce que ehhh on doit avoir six élèves

I : Oui...

IP : Dans un cours, ici chez Smart, six élèves, tu vois et chaque élève a un sujet différent, différent, un sujet différent, différent, un sujet et en anglais c'est un peu difficile, un peu difficile et ça dépend aussi de comment (sic) les élèves comprend, I mean..

I : Je veux dire.

IP : Je veux dire comment les élèves... oui (sic) comprendrent plus rapide.

I : Ouais...

IP : Mais il y a des autres qu'il faut donner des autres explications, beaucoup d'exemples pour qu'ils puissent comprendre en anglais, je n'imagine pas en français ça comment fonctionne, ça fonctionne tu vois, c'est difficile... dans ce cas là surtout approfondir surtout dans la prononciation, je crois, et la grammaire aussi; c'est pas facile d'apprendre rapidement en cours, tu vois un sujet grammaticale, plus cinc sujets (sic) grammaticales.

I : Oui...

IP : sujets grammaticaux, alors c'est beaucoup je crois, parfois pour les élèves

I : Bien...

IP : C'est moitié, moitié.

I : mmmm

IP : C'est moitié, moitié, parce qu'ils peuvent ammm parler et apprendre un nouveau sujet, mais pas approfondir. Il faut pratiquer, pratiquer, pratiquer tout le temps pour comprendre bien un sujet. C'est mon opinion.

I : Bien.

IP : C'est que je pense.

I : Bien, bien.

IP : D'accord.

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte

Dans cette réponse il y a plusieurs hésitations et reprises avant de trouver les idées que rendront mieux compte de son opinion : *Surtout, ehhh la prononciation, la prononciation (...), c'est un peu, peut-être, surtout pour les professeurs, peut-être un peu difficile à ...(...)* C'est ainsi que cette enseignante peut exprimer tant d'idées avant de trouver la plus juste pour elle.

Comme nous l'avions déjà averti auparavant, parfois elle a déjà une idée figée dans sa tête et même avant de la dire, elle la coupe et reformule son idée : *chaque compéte, non ! pas compétence, mais pas chaque habileté de langue.*

Extrait de l'interview : Question 9

Continu ons mademoiselle. Que pensez-vous que Smart attend de vous en tant qu'enseignant de français ?

IP : En tant qu'enseignante de français Smart, attend que je donne des cours de français, que je donne des cours de français, que j'utilise la méthodologie d'une manière correcte, correctement tous les méthodologies ; que, aussi je crois que je dois m'adapter à... et avoir un, un balance entre les élèves qui ont beaucoup de difficultés pour l'apprentissage d'une langue; je dois leur comprendre; ehh, oui leur comprendre tout le processus qu'il doivent faire pour l'apprentissage du français surtout et bien sur pour l'anglais ; mais surtout pour le français, il faut comprendre bien tous les , oui le processus de chaque, de chaque élève. Ahh par rapport à le ... mon, mon rôle, oui mon rôle dans la... l'académie il faut, il faut, ouais comme j'ai déjà dit, donner, donner - excuse-moi- un bon service, (sic) comprendre les élèves et quelle autre chose ...

I : Qu'est-ce que ça veut dire donner un bon service ?

IP : Oui, un bon service, pour moi comme professeur, faire attention au comment chaque élève comprendre une langue, peut-être en donnant beaucoup des exercices, faire de recommandations à chaque élève selon son niveau de français et les choses qu'il doit faire pour pratiquer, pour améliorer (sic) sa compétence dans cette langue.

I : Oui...

IP : Oui, c'est ça le service. Quelle autre chose ? Oui je crois... oui, c'est tout, c'est tout. C'est ça

I : C'est que Smart attend de vous ?

IP : oui.

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte
Dans cette réponse nous trouvons des phrases subordonnées, car le mode verbal de

préférence c'est le subjonctif présent, par exemple nous trouvons des phrases telles que: *que je donne des cours de français, que j'utilise la méthodologie d'une manière correcte, correctement tous les méthodologies.*

Dans ce cas-la ces phrases comportent une nuance d'obligation: *que j'utilise la méthodologie d'une manière correcte.* C'est à dire que l'enseignante aperçoit les attentes de Smart comme des exigences qu'elle doit accomplir et non comme son devoir-être en tant qu'enseignante.

C'est ainsi que nous reconnaissons deux sujets soulevés à l'intérieur de cette réponse : dans la première partie, la professeur s'est référée au fait de s'adapter à la méthodologie Smart, ce qui veut dire pour elle, la maîtriser et l'utiliser en salle de classe. Puis, dans la deuxième partie, comprendre le processus des élèves.

Quoi qu'il en soit, l'enseignante utilise de formes grammaticales ayant la valeur d'obligation :

-Au présent de l'indicatif, avec une représentation personnelle (pronom sujet je) : *je dois leur comprendre.*

-Présent de l'indicatif, avec une représentation du sujet impersonnelle : *il faut comprendre bien (...)*

En somme, ce que nous venons de décrire renforce l'idée que l'enseignante aperçoit les attentes de Smart comme une obligation qu'elle doit accomplir.

Extrait de l'interview: Question 10

I: mmmm Vous identifiez-vous à de telles attentes? Ou dans ce cas-là dans ces attentes ?

IP: Oui, moi oui, j'étais observée par la coordinatrice dans le premier cours que j'ai donné ici et elle m'a dit que, moi, mon service, la manière comment j'enseigne, et surtout mon comment dire? mon comportement, ma façon d'être avec les élèves est positive; pourquoi? parce que les élèves peuvent être en confiance, ehh oui en confiance et (ils) n'ont pas beaucoup de peur pour apprendre. Oui!, c'est ça.

I: Oui.

IP : Je m'identifie beaucoup par rapport au service que je dois donner, bien sûr dans l'enseignement.

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte

Dans cette réponse l'enseignante montre que son identification est liée aux attentes que Smart a des professeurs. Ainsi, puisque pour Smart sa façon d'enseigner accomplisse les attentes de cette entreprise, elle considère qui s'y identifie.

Compte tenu de la réponse précédente ou l'enseignante considère les attentes de Smart comme des exigences qu'elle est obligée à accomplir, cette réponse ratifie que la professeure octroie à Smart la faculté de décider par elle ce qui signifie être un bon professeur.

Par ailleurs, nous continuons à remarquer une surveillance par rapport au vocabulaire dont l'enseignante veut se servir, car elle présente quelques vides à l'heure de parler : *et surtout mon comment dire? (...).*

En outre, nous remarquons que l'enseignante se pose elle-même la question *pourquoi*, lorsqu'elle veut élargir sa réponse : *pourquoi ? parce que les élèves peuvent être en confiance*. À ce sujet, nous considérons qu'il s'agit d'une manière comme l'enseignante peut parler de ce qu'elle se sent fière, dans ce cas-là que ses apprenants soient à l'aise dans ses

COURS.

Extrait de l'interview : Question 11

I : Mmmm. D'après vous quelle connaissance ou habiletés deviennent les plus importantes à l'heure d'être enseignante chez Smart?

IP : Mmmm. D'accord. Quelles connaissances ? Bien sûr, maîtriser bien la langue, connaître oui, la langue en général, à mon avis, c'est bon pas traduire dans la, la langue maternelle des élèves. Moi, je crois qu'une habileté, c'est par rapport au vocabulaire, le vocabulaire, c'est pas, par exemple quand les élèves te posent une question ou qu'est-ce que ça veut dire ce mot, il faut être doué, donner des définitions dans la même langue, en français dans ce cas-là, en français ou en anglais. Moi, ce que je fais, moi, j'adore lire le dictionnaire, le dictionnaire monolingue.

I : Oui.

IP : Ça c'est que je fais, chez moi, je lis beaucoup de dictionnaires et j'utilise le dictionnaire en ligne, parce que si les élèves parfois (sic) ils tentent à traduire.

P : Ils essaient de traduire ?

IP : Merci. Ils essaient de traduire à l'espagnol tout le temps, et moi ce que je fais ... non, il faut expliquer, exprimer ou donner la définition en français ou en anglais; s'il y a un mot très difficile, il faut, il faut savoir utiliser le langage corporel pour qu'ils puissent comprendre et aussi utiliser des images; mais par rapport aux habilet... habiletés, je crois que c'est ça; et bien sûr par rapport à la langue, le vocabulaire, connaître la grammaire et quelle autre chose? ehh peut-être, quelle autre chose? peut-être ma personnalité peut influencer, influencer les élèves, la motivation ça,

peut augmenter la motivation pour l'apprentissage, mon attitude, ma façon d'être à la salle du cours; ça c'est très important.

I : Bien.

IP : Être aussi, je crois être gaie, heureuse pour enseigner ça, ça aide.

I : Être heureuse, oui donner souris, tu vois ? avoir une bonne attitude; ça aide beaucoup.

IP : Bien. Une autre chose ?

IP: C'est bon.

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte

Comme stratégie pour gagner du temps l'enseignante se repose la question « *Quelles connaissances ?* » Ensuite, puisque pour elle la question est évidente, elle utilise la modalisation "*Bien sûr*". Il est à noter que la professeure est sûre de ce qu'elle exprime, car elle utilise des phrases telles que *à mon avis (...), Moi, je crois(...)*, d'ailleurs elle utilise des exemples pour justifier son point de vue : *par exemple quand les élèves (...), Moi, ce que je fais (...), moi, j'adore lire (...)*.

Dans ce même optique, nous trouvons l'utilisation du pronom tonique *toi* pour renforcer sa position de sécurité vers ce qu'elle exprime. C'est ainsi que l'enseignante parle d'une de stratégies qu'elle utilise pour développer l'habileté de savoir expliquer un mot inconnu par l'étudiant sans faire une traduction à sa langue maternelle.

Tout de suite, nous remarquons que même si l'enseignante trouve certains comportements comme positifs pour les apprenants, elle ne les a pas pu bien incorporer en classe, pour cela

elle utilise une forme impersonnelle pour décrire cette à titre d'exemple nous trouvons *Il faut, il faut savoir utiliser le langage corporel (...)*

Extrait de l'interview : Question 12

I : *C'est bon. Bien. Quelles autres habiletés avez-vous développées depuis que vous travaillez chez Smart ?*

IP : *Depuis que je travaille.*

Chez Smart.

IP : *Travail en équipe, parce que c'est, bon, un avantage de donner de cours, de cours, cours privés c'est, c'est bon, que je peux ehhe. D'accord des autres habiletés que j'ai développées ehhe chez Smart sont le travail en équipe et la bonne gestion du temps ; moi avant quand je donnais les cours privés, je me souviens que je donnais (sic) beaucoup des explications par rapport au vocabulaire, la grammaire ; ici comme j'ai beaucoup (sic) des étudiants il faut, il faut donner des explications brèves. C'est ça. Deux choses.*

I : *Bien, Et ça marche bien pour les étudiants, les explications plus petites.*

IP : *Oui, les explications simples pour qu'ils puissent comprendre rapidement et facilement ce que, ce qu'ils, surtout dans le vocabulaire et la grammaire ; oui ça fonctionne ça marche bien.*

I : *Bien. Donc, d'autres habiletés au niveau administratif ou d'autres apprentissages dans l'académie?*

IP : *Dans l'académie, oui travailler avec des collègues, ça c'est très enrichissante pour moi, parce que j'apprends beaucoup, j'apprends pas seulement de la manière comme chacun enseigne une langue, mais aussi comment se communiquer, comment utiliser..., comment communiquer*

*effectivement et aussi comment, oui, donner des opinions, donner comment dire des feedbacks ?
Rétroalimentation ?*

I : *Rétroalimentation.*

IP : *Rétroalimentation, oui, et ça c'est très important de se communiquer au niveau, se communiquer très bien avec les collègues, et quelle autre chose ? Peut-être comprendre ou connaître, ehh le programme, le programme pas sur l'internet, mais le programme dans l'ordinateur pour que les élèves puissent s'inscrire, dans une nouvelle classe, leçon. Quelle autre chose? Oui, il y a un programme spécial qui c'est le sicard, ça c'est un programme qui ici on utilise pour que les élèves puissent s'inscrire et aussi toutes les démarches administratives par rapport à l'organisation des examens (sic) finals, de... comment dire ?... Des quiz ?*

I : *oui, des quiz.*

IP : *Des quiz, les évaluations. Quelle autre chose. C'est tout, c'est tout.*

I : *Ok. Une autre chose à dire, par rapport à la méthodologie et par rapport à l'apprentissage ? Il y a une manière différente comme vous considérez les étudiants par rapport à comme l'institution...*

IP : *Je crois que peut-être dans la salle de classe il faut qu'aille d'accord, à mon avis il faut qu'il ait ehh pas six élèves, moins que ça, peut-être la moitié ou quatre élèves dans la salle de classe pour encore une fois approfondir chaque sujet grammatical et pour que les élèves puissent comprendre un peu plus ce qu'ils doivent apprendre et aussi ehh, je crois que c'est très important faire des activités concernant la culture française, peut-être la ça fonctionne un peu en anglais il y a des activités qui se déroulent dans le cinéma, la salle de cinéma; ce sont des activités où les élèves puissent partager avec (sic) ses camarades, ehh ça nous donne la, la la convivialité et en français, ça c'est très intéressant à faire comment dire, faire des activités, dehors la salle de cours, la salle de classe pour qu'ils puissent connaître la culture française en général.*

I : D'accord, merci beaucoup mademoiselle.

Analyse de la première dimension : événement discursif comme texte

Au début de cette réponse, nous remarquons que l'enseignante n'est pas sûre de ce qu'elle veut dire, raison pour laquelle elle hésite avant de s'exprimer et finalement elle ne donne pas d'arguments à sa première affirmation : *travail en équipe, parce que c'est, bon, une avantage de donner de cours, de cours, cours privés c'est, c'est bon, que je peux ehhh.*

Puis, l'enseignante présente des autres arguments valables pour répondre à cette question et enfin, reprend le travail en équipe, d'une façon plus claire : *a c'est très enrichissant pour moi, parce que j'apprends beaucoup, j'apprends pas seulement de la manière comme chacun enseigne une langue, mais aussi comment se communiquer, comment utiliser..., comment communiquer effectivement.*

Nous remarquons aussi l'auto-régulation par rapport au choix lexical duquel elle s'en sert : *omment dire des feedbacks? Rétroalimentation ? comment dire?... Des quiz?*

Finalement cette professeure trouve d'autres habiletés qu'elle a développé depuis son travail dans cette institution, lesquelles elle raconte en détail, toujours en surveillant la bonne forme grammaticale de s'exprimer.

Analyse deuxième dimension : l'événement discursif comme pratique discursive

Discours (représentations)

À continuation, nous vous présentons les positions de sujet repérées d' Isabelle :

Serviteur : cette position de sujet devient assez remarquable dans réponses comme : *c'est le service, offrir un bon service aux élèves. Il faut, il faut, ouais comme j'ai déjà dit, donner, donner (...) bon service, un bon service, pour moi comme professeur (...), Je m'identifie beaucoup par rapport au service que je dois donner, bien sûr dans l'enseignement.*

Expert dans la langue cible : Pour cette enseignante la connaissance de la langue cible est devenu un facteur essentiel dans son ébauche et sa permanence dans l'institution. à titre d'exemples, nous trouvons des phrases comme : *connaître la langue, maîtriser la langue, une langue étrangère.*

Expert dans la méthodologie Smart : Le fait de bien connaître la méthodologie Smart devient une caractéristique primordiale pour cette enseignante. Ainsi, nous soulevons des phrases telles que : *(...) bien sûr connaître et maîtriser la méthodologie chez Smart, la méthodologie qu'il faut suivre pour mmm donner des cours, connaître la méthodologie chez Smart et bien sûr utiliser les méthodologies ehhs, pour l'enseignement des langues, n'importe quelles langues étrangères.*

Enseignant-objet : Pour cette enseignante les opinions de Smart par rapport à son travail lui permettent de confirmer si elle s'identifie ou non avec les attentes de cette institution. De cette manière, c'est Smart qui décide si elle doit ou non aux rôles qu'elle y exécute comme professeur. À ce sujet nous remarquons des phrases comme : *(Smart attend) que j'utilise la méthodologie d'une manière correcte, correctement toutes les méthodologies, je crois que je dois m'adapte.*

Enseignant-compréhensible : Une caractéristique à laquelle cette professeure donne importance, c'est le fait de comprendre le processus de chaque apprenant, dans le but de favoriser son rapprochement à la langue. Comme des exemples pour cette catégorie, nous vous montrons ci-contre : (...) *leur comprendre tout le processus qu'ils doivent faire pour l'apprentissage du français* (...), *il faut comprendre bien* (...) *le processus de chaque, de chaque élève.*

Enseignant-motivant : la motivation est un autre facteur que cette professeure considère essentielle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Comme des exemples de cette représentation nous trouvons : *la motivation ça, peut augmenter la motivation pour l'apprentissage, mon attitude, ma façon d'être à la salle du cours; ça c'est très important.*

Enseignant-travailleur en équipe : C'est une des habiletés que l'enseignante souligne avoir développé depuis qu'elle travaille chez Smart. Dans cette optique, nous trouvons des exemples tels que : *D'accord des autres habiletés que j'ai développées ehh chez Smart sont le travail en équipe .*

Enseignant simplificateur de connaissances : Lorsque l'enseignante se réfère à des habiletés développées chez Smart, elle souligne le fait d'expliquer d'une forme plus simple les contenus par rapport à comme elle le faisait auparavant. Comme des exemples nous vous présentons ci-contre : *j'ai beaucoup (sic) des étudiants il faut, il faut donner des explications brèves, oui, les explications simples pour qu'ils puissent comprendre rapidement et facilement*

Styles

Le style de cette enseignante comporte différentes caractéristiques selon le degré de sécurité qu'elle ait par rapport aux idées qu'elle souhaite exprimer ; ainsi nous remarquons ceci :

- a) Si l'enseignante est sûre, elle introduit ses opinions avec des expressions telles que *à mon avis (...), je pense (...), je trouve (...)* et en plus, elle peut utiliser le pronom tonique *moi*. Dans ce même optique, l'enseignante modalise son opinion avec la locution adverbiale *bien sûr* et continue à expliquer ses opinions. Même la professeure peut donner des exemples dans le but d'augmenter ses réponses.
- b) Si l'enseignante n'est pas sûre de ce qu'elle exprime, elle commence à hésiter dans ces réponses en utilisant des sons comme *ehh, mmm* les silences deviennent plus souvent (*comment utiliser...*) elle peut élargir le dernier groupe de consonnes (*premièrrreee*) ou de voyelles (*çaaaa*). L'enseignante commence aussi à utiliser des formes impersonnelles pour se référer à ses propres actions *il faut savoir utiliser le langage corporel*.

Par ailleurs, normalement, la professeur essaie de justifier ses avis ; pour ce faire elle utilise des connecteurs tels que *parce que* ou *car*, elle peut aussi se poser la question *pourquoi?* ou *quelle autre chose? parmi d'autres* et tout de suite donner ses arguments.

À ce sujet, nous soulignons aussi que l'enseignante peut répéter la question qu'on vient de lui poser dans le but de réfléchir à ce qu'elle veut répondre sans que cela implique un espace sans conversation ou de silence.

Finalement, nous remarquons une auto-régulation portant sur la forme et le contenu des réponses, dans le but, d'un côté de superviser que ses réponses ne nuisaient pas Smart; et d'un autre côté que le vocabulaire et les structures grammaticales utilisés étaient les les adéquates. Cette surveillance est aussi marquée par l'allocution "oui", afin d'assurer -elle-

même- que sa formation discursive et performance n'ont pas de fautes.

4.3 IDENTIFICATION DES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES

Compte tenu de la théorie présentée par Stuart Hall selon laquelle l'identité est un processus résultant de l'articulation ou point de rencontre entre le processus d'assujettissement et le processus de subjectivation (2003) ; ci-dessous nous vous montrerons les identités professionnelles enseignantes repérées chez les professeurs travaillant au siège Chapinero, chez Smart.

Ces identités professionnelles enseignantes sont le résultat de l'analyse des représentations des professeurs repérées dans le discours institutionnel parlant sur la méthodologie chez Smart ; et le contraste de ces représentations à celles des enseignants, identifiées dans l'interview qui nous les avons faites dans le cadre du processus de subjectivation.

C'est ainsi qu'ayant repéré les identités professionnelles des enseignants travaillant chez Smart, nous répondons partiellement à notre défi de recherche : *Comment la méthodologie régulant la pratique enseignante d'un professeur de FLE au sein de l'institution Smart, siège Chapinero, se rapporte-t-elle à la construction de ses identités professionnelles enseignantes ?*

Enseignante # 1: Marie Antoinette

Positions de sujet Smart	Positions de sujet enseignante
En résumé les représentations des enseignants chez Smart correspondent à	Les représentations avec lesquelles l'enseignante s'identifie sont :

<p>quatre classifications principales :</p> <p>Professeur-objet : Celui qui suit des ordres, n'ayant pas d'option de proposer ou de négocier d'autres démarches méthodologiques en salle de classe.</p> <p>Surveillant d'un processus : Puisqu'il s'agit d'un processus de production en série, Smart espère compter avec des enseignants s'occupant de surveiller que chaque étape de la méthodologie soit réalisée et en plus, dans les temps prévus.</p> <p>Apprenti-entrepreneur : Cela concerne les habiletés pour gérer bien le cours de français, aussi bien que la connaissance entrepreneuriale : dans le but de : a) maintenir dans l'institution les élèves qui se sont déjà inscrit à travers la motivation en salle de classe, b) capter de nouveaux élèves, c) consolider Smart comme le meilleur lieu pour apprendre le français et l'anglais, d) consolider la marque Smart dans le marché national. À l'intérieur de cette classification, nous plaçons des représentations comme</p>	<p>Un guide.</p> <p>Enseignant-motivant.</p> <p>Improvisateur.</p> <p>Apprenti-entrepreneur.</p> <p>Animateur.</p> <p>Enseignant- flexible.</p> <p>Les représentations que la professeur repère, mais avec lesquelles elle ne s'identifie pas sont :</p> <p>Serviteur :</p> <p>Vendeur.</p> <p>Enseignant- répétiteur des actions.</p>
---	---

serviteur et vendeur.

Enseignants de FLE : cela concerne le rôle que les professeurs jouent en salle de classe comme enseignantes. À cet égard nous les reconnaissons en tant que *transmetteur de connaissances, leader, novateur, animateur-dynamique et modérateur-Contrôleur.*

C'est ainsi que tout d'abord María Alejandra assume une position de négociation vers la méthodologie y conçue. De cette manière, elle reconnaît les étapes caractérisant la méthodologie, elle les suit d'une manière générale; mais lorsqu'elle a l'opportunité d'ajouter des autres éléments, au profit de *l'auto-motivation* et de la *motivation* des apprenants, elle les y incorpore; autrement dit elle *modifie* certains aspects de la méthodologie de classe. De ce fait, cette enseignante devient *flexible*.

À cette lumière, María Alejandra comprend la motivation comme l'ensemble d'actions qui permettent, d'un côté éviter *l'ennuie* qui lui provoque le fait de répéter les mêmes actions dans les cours; et d'un autre côté *la frustration* qui pourrait entraîner pour les élèves le fait d'apprendre une nouvelle langue étrangère.

À cet égard, María Alejandra se sert de la technologie dont elle dispose pour faire entrer en salle de classe des éléments

	<p>caractérisant ses préférences personnelles et qui peuvent provoquer un espace de <i>confiance</i> et convivialité avec les apprenants. Dès lors, Marie Antoinette s'identifie aussi au rôle d'animatrice.</p> <p>Quant au rôle d'enseignant, María Alejandra se considère avant tout un <i>guide</i> qui accompagne l'apprenant dans son processus d'apprentissage de la langue française. Un tel processus où elle ne fait pas tout le temps un travail d'enseignement de la grammaire mais un travail d'accompagnement.</p> <p>D'ailleurs, l'enseignante souligne comme habileté développée depuis son travail chez smart, le fait de pouvoir <i>improviser</i>, car elle ne peut pas connaître le nombre d'apprenants qu'elle aura en cours; ainsi que les sujets à y travailler, que quelques minutes avant de le démarrer.</p> <p>En outre, Marie Antoinette met en relief que tout professeur de Smart doit avoir son esprit ouvert dans le but de reconnaître d'autres manières d'enseigner pour s'en servir, cela sans négliger sa <i>propre personnalité</i>.</p> <p>Même, l'enseignante souligne le fait</p>
--	---

	<p>d'apercevoir comme la méthodologie de Smart lui ordonne de</p> <p>C'est à souligner que pour Smart, <i>la motivation</i> est aussi une qualité remarquable, notamment pour les <i>vendeurs</i> ; car sa correcte stimulation entraînerait des apprenants ayant le désir de revenir chez Smart pour prendre des cours et même, ces apprenants pourraient en recommander l'institution.</p> <p>De ce fait, même si María Alejandra et l'institution repèrent des qualités visant à y maintenir les apprenants, les motivations sont différentes.</p> <p>En somme, compte tenu de ce que nous venons d'exprimer María Alejandra ne s'identifie ni à la position de sujet <i>enseignant-objet</i>, ni à celle de <i>serviteur</i>. En revanche, elle s'identifie à quelques positions de sujet qui la placent d'une certaine manière comme <i>apprenti-entrepreneur</i> et à l'intérieur des rôles <i>d'enseignant de FLE</i> établis par Smart.</p>
--	---

Enseignante # 2 : Polinette

Positions de sujet Smart	Positions de sujet enseignante
<p>En résumé les représentations des enseignants chez Smart correspondent à quatre classifications principales :</p> <p>Professeur-objet : Celui qui suit des ordres, n'ayant pas d'option de proposer ou de négocier d'autres démarches méthodologiques en salle de classe.</p> <p>Surveillant d'un processus : Puisqu'il s'agit d'un processus de production en série, Smart espère compter avec des enseignants s'occupant de surveiller que chaque étape de la méthodologie soit réalisée et en plus, dans les temps prévus.</p> <p>Apprenti-entrepreneur : Cela concerne les habiletés pour gérer bien le cours de français, aussi bien que la connaissance entrepreneuriale : dans le but de: a) maintenir dans l'institution les élèves qui se sont déjà inscrit à travers la motivation en salle de classe, b) capter de nouveaux élèves, c) consolider Smart comme le meilleur lieu pour apprendre le français et l'anglais, d)</p>	<p>Ci-dessous nous vous présentons les représentations d'enseignante que Polinette repère du discours de Smart.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répétiteur de contenu. -Serviteur. -Improvisateur. -Employé générateur de ventes. -Animateur. Apprenti-entrepreneur. <p>Comme nous avons déjà dit auparavant, l'enseignante reconnaît des positions de sujet explicites dans le discours parlant sur la</p>

consolider la marque Smart dans le marché national. À l'intérieur de cette classification, nous plaçons des représentations comme *serviteur* et *vendeur*.

Enseignants de FLE : cela concerne le rôle que les professeurs jouent en salle de classe comme enseignantes. À cet égard nous les reconnaissons en tant que *transmetteur de connaissances, leader, novateur, animateur-dynamique et modérateur-Contrôleur*.

méthodologie chez Smart.

Or, même si elle prend distance vers des positions de sujet telles que *bon employé, employé générateur de ventes et apprenti-entrepreneur* ; elle s'identifie d'une certaine manière avec des positions telles que *répétiteur de contenus, animateur et improvisateur*.

De ce fait, l'enseignante s'éloigne des représentations la plaçant à l'intérieur de rôles entrepreneuriales ; elle se rapproche plus à celles qui concernent l'enseignement. Pourtant, il nous faut souligner que le fait de s'identifier à son rôle d'enseignante lui pose des problèmes, étant cela raison pour laquelle nous utilisons la modalisation '*plus*' dans la phrase : *elle se rapproche plus à celles qui concernent l'enseignement*.

En tout cas, elle décide de continuer à travailler chez Smart et donc, d'accepter les consignes qui lui sont assignés, même si elle reconnaît que les objectifs de l'institution s'opposent au devoir qu'elle trouve comme enseignante.

À cet égard, nous considérons que Polinette

	s'identifie à la représentation d' <i>enseignant-objet</i> , car elle décide librement de suivre les consignes établies chez Smart, négligeant son malaise comme enseignante.
--	---

Enseignante # 3: Isabelle

Positions de sujet Smart	Positions de sujet enseignante
<p>En résumé les représentations des enseignants chez Smart correspondent à quatre classifications principales :</p> <p><i>Professeur-objet</i> : Celui qui suit des ordres, n'ayant pas d'option de proposer ou de négocier d'autres démarches méthodologiques en salle de classe.</p> <p><i>Surveillant d'un processus</i> : Puisqu'il s'agit d'un processus de production en série, Smart espère compter avec des enseignants s'occupant de surveiller que chaque étape de la méthodologie soit réalisée et en plus, dans les temps prévus.</p> <p><i>Apprenti-entrepreneur</i> : Cela concerne les</p>	<p>Les positions de sujets avec lesquelles s'identifie Isabelle sont :</p> <p><i>Serviteur</i></p> <p><i>Expert dans la langue cible</i></p> <p><i>Expert dans la méthodologie Smart</i></p> <p><i>Enseignant-objet</i></p> <p><i>Enseignant-compréhensible</i></p> <p><i>Enseignant-motivant</i></p> <p><i>Enseignant-travailleur en équipe</i></p>

habiletés pour gérer bien le cours de français, aussi bien que la connaissance entrepreneuriale : dans le but de : a) maintenir dans l'institution les élèves qui se sont déjà inscrit à travers la motivation en salle de classe, b) capter de nouveaux élèves, c) consolider Smart comme le meilleur lieu pour apprendre le français et l'anglais, d) consolider la marque Smart dans le marché national. À l'intérieur de cette classification, nous plaçons des représentations comme *serviteur* et *vendeur*.

Enseignants de FLE : cela concerne le rôle que les professeurs jouent en salle de classe comme enseignantes. À cet égard nous les reconnaissons en tant que *transmetteur de connaissances, leader, novateur, animateur-dynamique et modérateur-Contrôleur*.

Tout d'abord nous trouvons que cette professeure s'identifie avec la représentation de *serviteur*, ce qui signifie pour elle faire attention à la façon comme chaque étudiant apprend une langue étrangère et de cette manière, créer des stratégies pour les aider dans ce processus.

Ainsi, l'enseignante détourne la représentation initiale de *serviteur* établi par Smart, dont le but était offrir une bonne service afin de maintenir et capter des apprenants chez Smart et de ce fait positionner sa marque.

Ensuite, l'enseignante penche ses identifications à celle d'enseignant de FLE, experte dans la langue cible qui enseigne. Représentation qui en fait devient une caractéristique essentielle qui lui a rendu possible de travailler dans cette institution et en plus de continuer à le faire.

Dans cette même optique, nous trouvons que cette professeure s'identifie à une représentation que la place comme *enseignant-motivant*, encore une fois dans le but de favoriser le processus d'apprentissage

	<p>de ses apprenants. Même, cette professeure soulève une autre position lui permettant de contribuer au bon apprentissage de ses élèves, la représentation d'<i>enseignant-compréhensible</i>.</p> <p>Pour terminer les positions de sujet liée au rôle d'enseignante de FLE, cette professeure assure que la simplification du contenu étudié en salle de classe lui permet de faire une bonne gestion de temps au détriment d'un approfondissement dans le sujet abordé.</p> <p>En outre, nous trouvons une enseignante qui remarque l'importance de bien connaître la méthodologie Smart et d'en servir pour mener à bien les apprentissages des élèves. De cette manière nous soulevons une représentation <i>d'enseignant-expert</i> dans la méthodologie Smart.</p> <p>De plus, puisque cette enseignante octroie à la méthodologie Smart la licence de décider ce qu'on doit faire en salle de classe et de quelle manière, nous la plaçons à l'intérieure d'une représentation <i>d'enseignant-objet</i>.</p> <p>À ce sujet, l'enseignante met en relief les attentes que Smart érige sur les</p>
--	--

	<p>apprenants comme celles qu'elle doit impérativement accomplir. En conséquence ses identifications comme enseignante dépendent de l'approbation ou non que cette institution fasse de ces rôles en salle de classe.</p>
--	---

4.4. DES RAPPORTS ENTRE LES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES ET LA MÉTHODOLOGIE

Maintenant, nous répondrons à la deuxième question de notre défi de recherche, à savoir *Comment la méthodologie régulant la pratique enseignante d'un professeur de FLE se rapporte-t-elle à la construction de ses identités professionnelles enseignantes ?*

Tout d'abord, nous signalons, qu'en effet il existe de rapports entre le discours institutionnel parlant sur la méthodologie et la construction individuelle des identités professionnelles des enseignantes interviewées.

Ces rapports ne sont pas si simples, comme dans une relation de cause-conséquence ; mais ils sont le résultat d'un complexe tissé duquel rend compte l'ordre du discours de l'événement discursif dominant que nous avons analysé.

Cet ordre du discours qui nous montre :

- a) L'hybridation de caractéristiques appartenant aux textes *injonctifs, publicitaires, entrepreneuriales et pédagogiques*. Autrement dit les *genres* qui nous permet de dévoiler la manière comme l'institution et les enseignants agissent et interagissent, et

donc, la façon comment ils tissent leurs relations sociales à partir de leurs besoins spécifiques.

Dans ce cadre, nous ne remarquons pas le même rapport social lorsque la méthodologie soulève l'importance de suivre un ordre -en se servant du texte injonctif- et le rapport lorsque l'institution expose les avantages d'étudier chez Smart -texte publicitaire-.

- b) *Les discours* avec lesquels se représentent les enseignants travaillant chez Smart. Des positions de sujet (Hall, 1996) qui placent l'enseignant à l'intérieur de quatre catégories bien définies : *enseignant-objet, surveillant, apprenti-entrepreneur -y compris vendeur- et enseignant-transmetteur de connaissances* où nous trouvons aussi le rôle de *leader, novateur, animateur-dynamique et modérateur-contrôleur*.
- c) *Les styles* particuliers que la méthodologie vise à faire adopter par les enseignants, autrement dit, le modèle de professeur que Smart a besoin pour réussir à positionner la marque Smart dans le marché.

En somme, l'identification de l'ordre du discours de la méthodologie conçue chez Smart rend possible la découverte d'une méthodologie qui devient la métaphore d'un modèle de production en série des compétences langagières où les enseignants jouent différents rôles pour réussir à fabriquer le produit ou l'offrir, les apprenants sont conçus comme clients et l'institution comme une entreprise.

Dans cette optique, les enseignants sont appelés à accomplir différents rôles pendant les cours de français ; des rôles qui leur placent à l'intérieur des grilles discursives et sociales (Hall, 2003) car la formation discursive de cet événement leur constitue comme des sujets (Fairclough, 1992). Pourtant, bien que ces positions de sujet dont ils sont interpellés leur dise ce qu'ils sont, les enseignants ont toujours l'option de décider les refuser, négocier ou encore accepter (Hall, 1996)

À ce sujet, ci-après nous vous montrerons ci-après comment l'ordre du discours de la méthodologie conçue chez Smart a imprégné la construction de l'identité professionnelle enseignante des professeures interviewés.

Construction de l'identité professionnelle enseignante chez Marie Antoinette

Tout d'abord l'événement discursif analysé a réussi à faire que cette enseignante adopte d'une manière générale la méthodologie conçue chez Smart. Ainsi, même si en classe il y a deux, trois ou six apprenants, elle va toujours reconnaître la séquence présentation, pratique, production comme la plus appropriée pour donner ses cours dans une heure trente. De plus, cette enseignante continuera à reconnaître comme les seuls objectifs du cours possibles à enseigner ceux qui apparaissent dans la méthode Alter Ego.

À ce sujet, nous remarquons que chacune des ordres adressés à l'enseignante dans le mode d'emploi où elle est reconnue de manière explicite ou implicite comme un acteur sociale capable de réaliser une action, a modelé sa manière particulière d'enseigner le français. Ainsi, sa manière particulière d'enseigner le français se reflète aussi dans les habiletés qu'elle a développée depuis qu'elle travaille chez Smart : l'improvisation

De plus, la méthodologie Smart souligne que les apprenants devront comprendre les sujets grammaticaux par eux-mêmes à partir du document déclencheur présenté dans la première étape. Or, bien que cela ne s'accomplisse pas dans tous les cours, notamment s'il y a six élèves en classe, pour Marie Antoinette ce petit extrait du discours de Smart, lui a permis de se placer dans la grille discursive et sociale d'une guide.

En outre, le choix lexical concernant le discours d'entreprise présent dans la méthodologie de cette institution, influence la reconnaissance de certaines caractéristiques permettant à Marie Antoinette de fidéliser plus d'apprenants. Des caractéristiques telles que l'ouverture d'esprit et la flexibilité à l'heure s'approprier du discours méthodologique de l'institution.

Finally, in the same perspective, the discourse of the company promotes motivating and dynamic actions, proper of an *animateur* who seeks to convince his learners that Smart is the best option to learn French.

Construction de l'identité professionnelle enseignante chez Polinette

To begin with, we underline that Polinette is aware of the capacities that have allowed her to integrate the team of teachers at Smart, such as her knowledge of the language and her expertise as a teacher; however, since she does not really identify with her role of teacher, we find that this discursive event accentuates in her the image of a teacher who needs to be guided by a series of orders allowing her to carry out her work in the different roles assigned to her.

In this way, the first strategy used in this discursive event to make *prendre une position* to Polinette close to the discursive grid of *enseignant-objet*, and to her turn who puts the concept of methodology in the place of the *savant*, is the exchange of knowledge, which we observe several times in the use. Another discursive mechanism that contributes to placing -at first sight- the teacher as an object, but, in fact, it is a taking of position in order to succeed in her personal projects; these are the orders addressed to teachers in the framework of the imperative text that we recognize throughout the discursive event.

In addition, the representation of *transmetteur de connaissances*, identified in the discourse of Smart influences the identification of Polinette with that of *enseignant-répétiteur*, because among the characteristics of these latter, we find the fact of limiting oneself to transmitting certain

connaissances de manière simple ; ainsi dans la représentation de Polinette c'est toujours la même action, sauf qu'en plus elle ajoute la répétition des contenus les fois qu'il soit nécessaire de le faire.

Finalement le choix lexical concernant le discours d'entreprise présent dans la méthodologie de cette institution, influence la reconnaissance de certaines caractéristiques permettant à Polinette d'équilibrer le fait d'enseigner de manière répétitive et l'une des buts de l'apprenti-entrepreneur, notamment dans la représentation de vendeur : maintenir les apprenants qui étudient déjà dans l'institution et contribuer à capter des autres. Ainsi, elle assume la représentation d'animatrice en classe.

Construction de l'identité professionnelle enseignante chez Isabelle

Tout d'abord l'événement discursif analysé a réussi à faire que cette enseignante adopte la méthodologie conçue chez Smart. De cette manière, même si elle reconnaît que la séquence présentation, pratique, production ne permet pas d'approfondir les explications de sujets, ce qui d'ailleurs cause de problèmes pour certains étudiants, elle continue toujours à la mettre en place, car à ses yeux, cette méthodologie est la plus appropriée pour donner ses cours dans une heure trente.

Dans cette mesure, la stratégie de légitimation mythopoesis (Fairclough, 2003) a réussi à ancrer dans l'esprit de cette enseignante qu'en effet, il y a des professeurs qui à cause de leurs mauvaises habitudes en salle de classe, ont été les responsables de causer le tournant méthodologique mis en place chez Smart.

Tournant méthodologique qui a rendu possible l'optimisation de la qualité académique de l'institution, ainsi que l'image des enseignants ; raison pour laquelle elle doit être fournie de nombreuses consignes qui lui indiquent la manière correcte d'enseigner le français.

De plus, la recontextualisation du lexique concernant l'entreprise, pousse à cette enseignante la reconnaissance de certaines tâches administratives comme une connaissance nécessaire comme enseignante.

Également, cette recontextualisation du modèle d'entreprise présent dans la méthodologie Smart lui permet de comprendre qu'il y a d'autres qualités que les enseignants doivent tenir en compte afin de mener à bien ses cours, telles que le désir de servir et de motiver les apprenants pour qu'ils continuent dans l'institution.

CONCLUSIONS

Cette recherche nous permet de tirer des conclusions par rapport à :

1. L'analyse de résultats que nous avons faite, après avoir repéré les identités professionnelles enseignantes de chaque professeur interviewé et après avoir analysé le rapport de la méthodologie conçue chez Smart et la construction de telles identités.
2. Le rôle de l'ACD dans notre recherche.

Ainsi, nous vous présenterons en premier lieu les conclusions tirées après avoir répondu à notre défi de recherche. Puis nous vous parlerons du rôle de l'analyse critique du discours dans notre recherche.

Concernant le défi de recherche :

1. En vue d'identifier les identités professionnelles enseignantes, nous avons mis en exergue *l'ordre du discours* de la méthodologie conçue chez Smart, ce qui a induit la mise en relief

des trois dimensions dont Fairclough (1992, 1995, 2003) parle : l'événement discursif comme *texte, la pratique discursive et la pratique sociale* y compris ses trois formes de sémiose, à savoir *les genres, les discours -ou les représentations- et les styles* ; cela dans le processus d'assujettissement. De plus, dans le but de nous assurer de la posture et des identifications des enseignants face à ce discours traitant de la méthodologie, nous avons réalisé une nouvelle analyse portant sur la première dimension de leurs interviews ; ce qui nous a aussi permis de mettre en exergue les discours et les styles y figurant.

2. Puisque les identités professionnelles enseignantes sont construites à partir de préalables socio-culturels, historiques, académiques, professionnels, psychologiques, etc. ressentis de manière individuelle par les enseignantes ; celles que nous avons repérées auparavant ne correspondent qu'à un moment particulier de leur vie.

3. L'identification, la négociation ou le rejet d'une position de sujet donnée dans un événement discursif particulier est directement proportionnel au cumul d'expériences vécues par chaque enseignant au cours de sa vie.

4. Le choix lexical, les structures grammaticales, les expressions, les reprises et les hésitations dont les enseignantes se sont servis pour répondre aux questions posées ne sont pas le fruit du hasard, mais ils rendent compte d'un engagement ou d'une identification soit à une idée, soit à une représentation ; raison pour laquelle l'analyse de l'événement discursif portant sur la première dimension est devenue essentielle, pour ensuite repérer l'ordre du discours de l'événement discursif analysé.

5. Au fil de l'analyse des données dans le processus de subjectivation, nous trouvons différents mécanismes du discours qui nous ont permis de repérer si l'une des enseignantes s'identifiait ou non à une position de sujet donnée. Parmi ces mécanismes nous remarquons :

- L'utilisation du pronom sujet 'je' pour assumer une posture ou une identification.

- L'utilisation du pronom sujet 'on', de l'adjectif démonstratif *cette* suivi du nom *personne* '*cette personne*' pour prendre de la distance avec une posture ou une représentation donnée.
- L'utilisation du pronom 'vous' en vue de rapprocher l'interlocuteur au contexte de l'enseignante et ainsi, essayer de se mettre dans sa peau.
- L'utilisation des verbes, des expressions ou des mots pour modaliser est devenu remarquable à l'heure d'interpréter l'engagement des enseignantes à leurs discours.
- La plupart du temps, les enseignantes se sont servies de l'articulateur *donc* pour faire une liaison entre une phrase et une autre, en négligeant sa fonction comme introducteur d'une relation sémantique de cause-conséquence.

6. Dans le processus de subjectivation, il convient de souligner la différence entre les positions qu'elles repèrent dans le discours de Smart et et auxquelles elles ne s'identifient pas, par rapport à celles qu'ils y sont mise en relief et auxquelles elles s'identifient.

7. Les enseignantes ont donné une nouvelle signification à leur rôle entrepreneuriale chez Smart. Pour elles, le fait d'être *serviteurs* ne se réduit seulement pas à bien réaliser leur travail dans le but de maintenir les apprenants dans l'institution, d'attirer plus de clients ou de positionner la marque Smart ; mais, pour elles, être serviteurs consiste à comprendre le processus d'apprentissage de ses élèves et donc trouver des stratégies pour les encourager à devenir des utilisateurs du français.

Concernant l'ACD dans notre recherche

1. Dans le discours parlant de la méthodologie nous reconnaissons des représentations des enseignants dépourvus de toute responsabilité sociale, politique et éthique. En revanche, nous trouvons un discours qui modèle un type d'enseignant capable de se servir de ses connaissances et habiletés pour générer des profits économiques aux propriétaires de Smart.

2. Les enseignantes assument une position contestataire face à la pratique sociale dévoilée dans discours dominant lorsqu'elles réussissent à faire dialoguer la méthodologie Smart et leur réflexion par rapport à la manière la plus adéquate d'aider les apprenants dans leur processus d'apprentissage.
3. Une action transformatrice en salle de classe exige d'abord la reconnaissance au sens large du discours dominant (ses intentions, ses représentations du monde, d'autrui, ses stratégies discursives, etc.) ; puis, il est indispensable d'identifier comment les enseignants assument le discours dominant (s'ils s'y identifient, le négocient ou les rejettent).
4. Lors d'après avoir identifié la portée du discours dominant dans les discours contestataires, il nous vient le moment de choisir la meilleure façon de faire entrer en salle de classe le discours permettant de comprendre l'importance de baser la pratique enseignante sur les piliers de la responsabilité sociale, politique et éthique.

BIBLIOGRAPHIE

- BLIN, J.-F. (1997) *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.
- CATTONAR, B. (2001) *Les identités professionnelles enseignantes : ébauche d'un cadre d'analyse*. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (10), 2-30
- DEKEYSER, R. (2007) *Practice in a second language: perspective from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press.
- DUBAR, C. (1996) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, Collection U, Série Sociologie.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press
- FAIRCLOUGH, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. London: Logman Group Limited.

- FAIRCLOUGH, N. (2003) *Analysing discourse*. London: Routledge
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London : Pinguin group.
- FREIRE, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (Lilian Ronzoni Trad.) México: Siglo XXI.
- HALL, S., Du Gay, P. (1996). Who needs identity. *Questions of cultural identity*. New Delhi: Sage publications.
- HALL, S. (2010). Etnicidad: identidad y diferencia. En *Sin garantías, trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. (Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich, Trad.) (pp 339-386). Popayán: Envió editores.
- MARTÍNEZ, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- PARDO, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: OPR-DIGITAL.
- PUREN, C.(2012). Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. Présenté edition numérisé au format pdf. Édition originale papier : Paris : Nathan-CLEINTERNATIONAL. 302p.
- RESTREPO, E. (2012). Identidades: conceptualizaciones y metodologías. En *intervenciones en teoría cultural* (pp 130-151). Popayán: Universidad del Cauca.
- WODAK, R., et MEYER (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

ANEXES

Analyse de résultats **Mode d'emploi** **Pour le développement de la méthodologie Smart**

Portée: coordinateurs et enseignants du Smart

En los últimos años se ha discutido la posibilidad de brindar un giro metodológico para el mejoramiento y optimización del servicio prestado en la institución. De este proceso depende la calidad académica y la imagen que, como profesionales de la educación, queremos demostrar al momento de compartir con nuestros estudiantes en el salón de clase.

IMPORTANTE: Este instructivo tiene como objetivo evitar hábitos que, a pesar que pueden ser válidos para la enseñanza de idiomas, no hacen parte de nuestro deber ser como institución; además de soslayar una interpretación apresurada de nuestro modelo de negocio expresado en el modelo de clase que actualmente ofrecemos. Principalmente queremos a) impedir que el estudiante perciba su tiempo de atención docente limitado a 10 o 15 minutos de clase y b) mejorar su experiencia a través del tiempo global de clase. De esta manera, se buscará mantener un ambiente interactivo independientemente del momento en el que se encuentre el estudiante en su programa.

Antes de comenzar con los momentos de la clase, es de vital importancia recordar que todo el tiempo los estudiantes deben realizar el mismo tipo de actividad de clase para que el profesor, en su rol de líder, evite dar clases individuales que generen desgaste, falta de interés y participación. El primer momento de la sesión consiste, de acuerdo al protocolo de saludo a los estudiantes establecido en 2016 por DSA, en presentar la clase cordialmente con las siguientes frases: “en esta clase vamos a repasar y en esta vamos a avanzar”. Éstas se deben indicar en el idioma de estudio; para estudiantes principiantes de A1, se pueden decir en su lengua materna. El propósito de seguir este protocolo es afianzar nuestro posicionamiento de marca Smart y plantar en la mente del estudiante el propósito de aplicar nuestra metodología: saber, repasar y avanzar a su propio ritmo asistiendo a una sesión de clase semipersonalizada donde aprenderá, a parte de su propio objetivo comunicativo, entre 1 y 5 objetivos comunicativos más.

El segundo momento, consiste en ofrecer una **presentación** funcional desde los contenidos temáticos que cada estudiante tenga asignado durante 15 minutos (pueden ser menos y están sujetos a la cantidad de estudiantes que haya en el salón). Estos contenidos deben abordarse de manera dinámica y deben introducirse con algún ejercicio de conversación o de escucha antes de proseguir con la explicación formal de los temas. Los ejercicios de escucha son para todos los estudiantes y deben reproducirse de manera abierta. Es decir, no pueden haber estudiantes realizando ejercicios de comprensión auditiva individuales; todos deben hacer escucha de los ejercicios de sus compañeros a través de la herramienta del televisor. El orden de reproducción se realiza de manera ascendente siguiendo el número de páginas que corresponden para la sesión, en el caso de los programas de francés, o por número de clase, en el caso de inglés.

En el tercer momento, la práctica, se sugiere que se tomen 30 minutos de la clase para que los estudiantes desarrollen, de forma deductiva, los ejercicios ubicados en la parte inferior de los cuadros de gramática, en el caso de inglés, o el s'exercer, en la lección de francés. Después de este ejercicio de inferencia, de los contenidos reflejados en la actividad de escucha, el profesor procederá a resolver las dudas que generen los mismos y a realizar, de manera prudente, las explicaciones o ejemplificaciones pertinentes. Debe tener en cuenta la sugerencia de los objetivos comunicativos que aparecen en los títulos grises del material de francés y en grammar Box de los materiales de inglés. Es de vital importancia que los estudiantes reciban una retroalimentación sobre las razones que conlleva realizar un ejercicio bajo esta modalidad, enfatizando en el hecho de la metodología tiene un propósito deductivo e innovador. Además cada ejercicio tiene una razón de ser y está ligado a un macro proyecto académico que relaciona las clases dictadas en todas las sedes de *Smart* ubicadas en Bogotá y Medellín.

Cabe señalar que esta parte de la clase puede causar un choque cultural debido a la costumbre de la mayoría de nuestros estudiantes a la toma de clases bajo metodologías tradicionales en las que se espera que el docente realice una explicación completa de los contenidos programáticos del material en cuestión. Nuestra propuesta es diferente y está encaminada a formar nuestros estudiantes en la autonomía y la consciencia de su propio proceso. Nuestro deber docente, como miembros de esta institución , consiste en ser innovadores y estar siempre en disposición para solventar la posible resistencia que este cambio de enfoque pueda provocar. Por lo tanto, por ninguna razón se debe perder la confianza en nuestros estudiantes. Debemos asumir la clase con plena seguridad que ellos son seres dotados con la capacidad cognitiva suficiente para asumir los retos propuestos en *Smart*.

4. Finalmente, en el cuarto momento, los 45 minutos restantes (no menos de esto) de la clase están destinados para dos cosas; 1) el desarrollo de ejercicios grupales tales como snapshot, writing, reading y speaking, para el caso de inglés, o los ejercicios de expresión oral y expresión escrita, para el caso de francés y 2) La retro alimentación de la clase donde el profesor pregunta a los estudiantes cómo se sintieron y qué sugerencias tienen para mejorar la clase. Esta última parte es

muy importante puesto que es parte del buen servicio que como profesores debemso prestar y porque es una herramienta muy útil para medir el nivel de credibilidad y confianza que tiene el estudiante en su profesor. Este momento de la clase se le conoce como **producción**: el profesor debe conseguir que sus estudiantes participen activamente de los ejercicios grupales, invitándolo a expresarse y a mejorar sus competencias comunicativas y sociales en el idioma que está aprendiendo. En esta parte, el profesor tiene el rol de moderador y controla lo que se está diciendo por medio de la retroalimentación y buen consejo acerca de cómo generar una buena comunicación entre compañeros con sus profesores.

El uso de la herramienta tecnológica (pantalla y computador con conexión a internet) es imperativo, pues la institución ha invertido en materiales para sus clases. Esta inversión debe ser honrada con la óptima utilización de los mismos. Además el uso de herramientas tecnológicas y adaptación ergonómica del espacio de clase hace parte importante de nuestro PEI.

LOS PUNTOS REDACTADOS EN ESTE INSTRUCTIVO SERÁN SOMETIDOS A EVALUACIÓN POR EL COORDINADOR DE SEDE Y EL DIRECTOR DE PROGRAMAS ACADÉMICOS. DE NO ACATARSE A CABALIDAD, SE TOMARÁ COMO UN ACTO DE SUBORDINACIÓN A UNA ORDEN DE SU JEFE DIRECTO Y, POR TANTO, SERÁ CAUSAL DE UN PROCESO DISCIPLINARIO.