

Déritualisation et normes interactionnelles. Entre stratégie pédagogique et revendication identitaire

Brahim AZAOUI

Université Paul Valéry - Montpellier III
Praxiling UMR 5267 CNRS
Route de Mende, 34090 Montpellier, France
brahim.azaoui@gmail.com

The aim of this paper is to discuss teachers' and students' motivations in breaking turn-taking rules. Our study is based on a multimodal analysis of a corpus composed of filmed interactions led by the same teacher in two different instructional contexts (teaching of French as a first and as a second language) and of video-recordings of students confronted with extracts of lessons they participated in. The analysis shows how and when the teacher reacted to the students' disruption of interactional norms, but also how and why the students broke this conversational organization. The analysis of our data enables us to understand that the teacher's motivations are twofold: her reaction contributes to the progress of the lesson plan and allows her to protect the students' face. As for the students, the disrespect of the norms is consistent with a desire to construct their identity as individuals rather than as mere students.

Keywords:

turn-taking organization, turn-taking disruption, classroom interactions, French as L1/L2, strategies.

1. Introduction

Le Professeur: Continuons. Ainsi, pour vous donner un exemple qui n'est guère qu'une illustration, prenez le mot front ...

L'élève: Avec quoi le prendre?

Le Professeur: Avec ce que vous voudrez, pourvu que vous le preniez, mais surtout n'interrompez pas.

La Leçon (Ionesco 1954: 125-126)

En cours individuel, comme chez Ionesco, ou dans l'enseignement de masse, les interactions didactiques requièrent un certain respect des tours de parole. D'ailleurs si besoin, nombre de contrats de classe échafaudés par les enseignants, avec ou sans la complicité de leurs élèves se chargent de le rappeler. Les raisons sont simples: cela évite la prise de parole sauvage et apprend aux élèves à savoir s'écouter, à respecter le droit de parole de l'autre, bref: à vivre ensemble. Etre un bon élève, c'est notamment connaître cette règle de vie en communauté, ou du moins, montrer qu'on la connaît en l'appliquant scrupuleusement (Perrenoud 1994). C'est en cela que Mondada (1995: 66) peut avancer qu'"un savoir (...) formulé en violant les règles de la prise de parole, n'est pas retenu en tant que tel: réussir signifie dès lors énoncer un savoir académiquement correct dans un format interactionnellement adéquat". La modalité d'intervention (i.e. respecter la norme interactionnelle), serait donc aussi importante que la réponse donnée.

Or, nos résultats, issus d'une étude doctorale sur l'agir professoral abordé sous un angle foncièrement multimodal (Azaoui, 2014c), nous conduisent à relativiser les propos de Mondada. En effet, si les éléments retenus pour le bien de cette contribution révèlent plusieurs exemples de mise en œuvre de cette norme interactionnelle, ils mettent également au jour, et c'est là son originalité, une sorte de tolérance pour des écarts à l'organisation des échanges, voire une reconnaissance positive de l'intervention usurpatrice.

Notre étude, qui repose sur une approche empirico-inductive et ethnographique des classes de français langue première et seconde, se veut multimodale en ce sens que nous considérons la parole, les gestes manuels et les mimiques faciales de l'enseignante en charge de ces deux enseignements.

L'analyse de notre corpus d'interactions didactiques nous permettra d'observer la/les motivation/s de l'enseignante à contrevenir parfois à cette règle en acceptant certaines interruptions, ainsi que d'éventuelles traces d'une gestion de la norme interactionnelle adaptée selon les publics (élèves francophones et allophones). Nous verrons ensuite que cette pratique participe d'une double stratégie didactique qui consiste (i) à faire progresser le cours dans le sens souhaité par l'enseignante, (ii) à protéger la face des participants apprenants. Nous terminerons en analysant la parole d'élèves de cette même enseignante, ce qui fournira un contrepoint intéressant à l'analyse des actions professorales en montrant comment leur déréalisation participe de la construction de leur identité d'individu.

2. Cadrage théorique

2.1 Interactions didactiques, organisation des échanges et répertoire didactique

Les interactions sont un phénomène complexe qui met en œuvre tout un système de règles. Elles renvoient à ce que certains nomment un contrat de parole ou de communication (Charaudeau 1993) qui précise quoi dire, quoi faire et de quelle manière. Pour ce qui est de la forme, on doit aux conversationnalistes (Sacks et al. 1974) la mise au jour d'une organisation des échanges qui suit des contraintes plus ou moins fortes selon le contexte de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni 1990; Traverso 2006). Le système de tour de parole repose sur divers procédés multimodaux: Kendon (1967) et Goodwin (1981) notamment ont remarquablement étudié la fonction du regard dans la distribution de la parole; Kerbrat-Orecchioni (1990) rappelle le rôle des signaux verbaux, phonétiques et prosodiques pour marquer les changements de tour. Selon Beal-Hill (2010) toutefois, certains indices peuvent être inopérants dans un contexte français:

Les stratégies de remplissage des pauses par de petits mots (comme "euh..." ou "ben") ou par des conjonctions de coordination ("et aussi", "mais") ne sont en général pas très efficaces dans le contexte français pour protéger son tour" (2010: 101).

Des "ratés" dans les interactions peuvent toutefois avoir lieu. Certains peuvent être involontaires, tels les chevauchements, éléments inhérents aux interactions didactiques polylogales (Bouchard 1998), et ne prêtent alors pas véritablement à conséquence à moins d'être répétés. D'autres en revanche, peuvent relever de l'"offense conversationnelle"¹ (ibid.: 176) qu'il convient de réguler lors des interactions quotidiennes ou en contexte didactique. Il en est ainsi des interruptions qui se produisent lorsqu'un locuteur 2 (et/ou 3, etc.) prend la parole du locuteur 1 tout en sachant pertinemment que celui-ci n'a pas fini son tour de parole (Kerbrat-Orecchioni 1990: 173). Nous envisagerons dans cet article uniquement les hétéro-interruptions. Celles-ci peuvent plus ou moins porter atteinte à la face des interactants selon que l'on considère le contexte de l'interaction (le nombre et statut des interactants, le lieu physique, etc.), la fonction qu'elles revêtent (de coopération ou non) ou encore l'auteur de l'interruption. Un travail de figuration (Goffman 1974) peut être mis en œuvre par l'offenseur ou tout autre interactant pour réparer cet incident.

Les interactions didactiques reposent également sur ce principe de tours de parole. La situation de communication définit toutefois l'enseignant comme seul arbitre *a priori* des questions de distribution/prise de parole. Mais, comme le rappelle Bouchard (1999 : 11), les interactions de classe étant un "polylogue inégal ritualisé", la succession des tours de parole peut s'opérer "sauvagement pendant quelque temps" (ibid.). Bien qu'il puisse y avoir une forme de contrôle, par les élèves, du respect de l'organisation conversationnelle, l'enseignant en demeure le garant légitimé par l'institution et la société. L'école s'appuie sur lui pour faire respecter en classe cette norme interactionnelle, composante des normes scolaires que nous définirons comme l'ensemble des savoirs et savoir-faire linguistiques/disciplinaires, des comportements et des compétences interactionnelles que l'institution attend de l'élève et dont l'enseignant est un des garants. Les procédés employés pour organiser la distribution des tours sont identiques à ceux que l'on observe dans les conversations courantes, comme le montre notamment Foerster (1990) pour ce qui est du regard et des gestes de pointage.

Ces procédés relèvent des pratiques de transmission de l'enseignant (Cicurel 2011), qui renvoient plus globalement à l'agir professoral, cet ensemble d'actions verbales ou non verbales produites par l'enseignant, dans un contexte donné face à un public donné, pour transmettre savoir et savoir-faire.

L'enseignant dispose pour cela d'un répertoire didactique (Bigot et al. 2004; Cadet & Causa 2005; Causa 2012) lui permettant de réguler au mieux les

¹ André-Larochebouvy (citée par Kerbrat-Orecchioni 1990: 175) note que, sauf à en abuser, l'hétéro-interruption est un procédé tout à fait admis dans les conversations.

modalités et le contenu des interventions de ses élèves. Ce répertoire, non observable directement, repose sur un ensemble de pratiques de transmission (Cicurel 2002) héritées de ses formations, de ses expériences d'apprenant ou encore de la culture éducative (Beacco et al. 2005; Cadet 2006). Pour avoir accès à ce répertoire nous avons choisi de nous intéresser à sa pratique sous l'angle de la construction des normes scolaires.

2.2 Contextes et cultures éducatives

Le contexte scolaire peut avoir son impact sur la pression exercée par ces contraintes. D'ailleurs, la didactique propre à chaque situation d'enseignement peut également influencer sur la construction de ces normes. Les contextes didactiques qui nous intéressent sont de deux ordres: le français langue seconde (FLS) et le français langue première (FL1). Le FLS renvoie à une pluralité pédagogique et sociolinguistique. En France, le FLS (ou français de scolarisation – FLSco, Verdelhan-Bourgade 2002) est enseigné auprès d'un public d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Ces élèves sont pris en charge, dans la mesure du possible, en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants – UPE2A (Ministère de l'Education Nationale 2012). Ils doivent alors composer avec au minimum deux cultures éducatives (Beacco et al. 2005), parfois fort opposées, par exemple en termes de "normes relationnelles: les règles sociales de la classe, les règles de parole, les postures corporelles et vestimentaires" (Cicurel 2003: 33). Aussi, les EANA ne sont *a priori* pas au fait des normes interactionnelles qui ont cours à l'école française, bien que certaines similitudes puissent être attendues avec les systèmes scolaires étrangers à ce niveau: autorité légitimée du professeur, organisation des tours de parole, acceptabilité de l'intervention dans sa forme et son contenu.

Pour ce qui est du FL1 (Simard et al. 2010), les élèves sont *a priori* accoutumés à ce fonctionnement depuis l'école élémentaire, voire depuis la maternelle². L'enseignant peut donc s'appuyer sur un déjà-là normatif, dans le sens défini préalablement. Certains sociologues de l'éducation (voir notamment Verhoeven 2012) notent toutefois la difficulté dans laquelle se trouvent actuellement les enseignants dans la mesure où ce supposé déjà-là normatif est singulièrement affaibli et n'offre au final qu'un support de travail instable et fragile à l'enseignant. Verhoeven explique ce recul notamment par l'arrivée massive d'un public scolaire nouveau, avec de nouvelles attentes vis-à-vis de l'école et de nouvelles définitions des normes scolaires.

Partant de ces réflexions et constats, peu importe le contexte évoqué, l'enseignant a un double message à transmettre: disciplinaire et normatif; ce dernier relevant davantage du curriculum caché (Perrenoud 1994). S'il y a un écart constaté à ces normes, et, pour ce qui nous concerne particulièrement

² <http://eduscol.education.fr/cid48416/devenir-eleve.html>.

ici, les normes interactionnelles, l'enseignant est donc censé intervenir. Aussi, toute tolérance répétée à ces écarts renseigne sur la pratique enseignante: quelle conception de l'enseignement révèle-t-elle? Quel objectif pédagogique sous-tend cette action? Quelles implications pédagogiques cette tolérance peut-elle avoir? Le contexte d'enseignement a-t-il une influence sur la tolérance ou non aux écarts normatifs?

3. Méthodologie

3.1 *Collecter et annoter les interactions didactiques*

Sur le plan méthodologique, notre recherche doctorale nous a conduit à préférer une démarche ethnographique qui privilégie le contact avec le terrain et une approche inductive des données collectées. Le corpus retenu pour cette contribution provient d'interactions filmées dans un établissement secondaire de la ville de Montpellier (France). L'enseignante enseigne à la fois le français langue seconde (FLS) en UPE2A et le français langue première (FL1) à des élèves français, ou tout au moins francophones. Nous l'avons enregistrée dans chaque contexte dans le but d'observer dans quelle mesure les contextes et publics influençaient ses pratiques de transmission (Cicurel, 2011), étudiées sous l'angle de la co-construction des normes scolaires.

Nous avons collecté plus de 15 heures de film de classe sur une année scolaire – 10h de classe FLS et 5h de classe FL1 – que nous avons toutes visionnées. Quatre séances ont été transcrites et annotées intégralement avec le logiciel libre de droit ELAN (Sloetjes & Wittenburg 2008; Lausberg & Sloetjes 2009). Lors de ce travail nous avons pris en compte plusieurs éléments multimodaux (Azaoui 2014a):

- Les fonctions de la parole enseignante: féliciter, encourager, désapprouver, etc.
- Les dimensions gestuelles: gestes coverbaux et emblèmes. En nous appuyant sur l'approche de McNeill (1992), nous avons retenu les définitions suivantes des gestes coverbaux et emblèmes.
 - Les gestes coverbaux sont de quatre types:
 - déictique: gestes de pointage;
 - battement: mouvement vertical ou horizontal de la main;
 - iconique: geste représentant un objet concret ou une action;
 - métaphorique: geste représentant un concept, une idée.
 - Quant aux emblèmes, retenons ici que ce sont des gestes codés culturellement.

Pour ce qui est des mimiques, nous avons considéré divers éléments tels que les sourires, froncement de sourcils, l'orientation du regard, etc.

Les fonctions gestuelles (animateur, informateur, évaluateur) sont basées sur les travaux de Tellier (2008) sur le geste pédagogique. Nous avons appliqué cette typologie aux mimiques faciales, en y intégrant également la fonction "affective".

Nous avons ensuite opéré une double analyse qualitative et quantitative des données rassemblées. Le logiciel ELAN a facilité le travail quantitatif sur les occurrences verbales ou mimo-gestuelles. Les interactions verbales ont été analysées dans une approche globale des discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni 2005). Dans cet article, il s'agira des discours relevant de la co-construction des normes scolaires et plus particulièrement des normes relatives à la prise de parole.

3.2 Des corpus hétéroscopiques pour croiser les regards

Pour appréhender l'action enseignante, il est intéressant de croiser les regards des principaux acteurs (Bucheton & Dezzutter 2008). Dans cette optique, nous avons complété ces données par des séances d'hétéroscopie avec des élèves des classes filmées. Nous avons souhaité leur soumettre les vidéos de classe pour recueillir les dires des premiers intéressés de l'action de l'enseignante. Schütz (1987: 23) nous rappelle en effet que pour chacun des partenaires de l'échange "le corps de l'autre, ses gestes, son allure, et l'expression de son visage sont directement observables (...) comme les symptômes des pensées de l'autre". Les élèves interprètent l'action enseignante, parole incluse, comme autant d'indices de ses intentions, même si parfois celles-ci peuvent demeurer obscures.

4. Résultats

La méthodologie retenue nous a permis de faire ressortir des éléments intéressants des corpus. Nous avons organisé nos résultats en deux temps: (1) des exemples analysés montrent que les interactions de classe s'organisent selon les normes interactionnelles telles que présentées précédemment, que ce respect soit le fait des élèves eux-mêmes ou celui de l'enseignante. (2) Nous avons relevé des situations qui présentaient des offenses conversationnelles. Nous avons étudié les motivations de l'enseignante à tolérer ou réprover ce manquement aux normes interactionnelles, analyse que nous avons croisée avec les commentaires de trois élèves francophones émis lors de séances d'hétéroscopie.

4.1 Respecter et faire respecter les normes interactionnelles

4.1.1 Une autogestion par les élèves

Si l'on considère le volume des échanges ayant cours dans une séance de cours, les corpus que nous avons à notre disposition montrent que, dans la grande majorité des cas, l'organisation de la parole suit les règles mises au

jour par Sacks et al. (1974): le locuteur 1 (l'enseignant) distribue la parole; le premier locuteur à parler remporte le tour; le changement de tour s'effectue lors d'un point de transition (Traverso 1999), etc.

Le découpage des interventions verbales de l'enseignante en IPU (Inter-Pausal Units), segments de parole délimités par des pauses silencieuses de 200 ms minimum, permet d'observer que les élèves sont sensibles aux indices de pause intra-tour (André-Larochebouvy 1984) ou de fin de tour et saisissent cette opportunité pour prendre la parole. Ainsi, la figure 1 montre une capture d'écran des pistes annotées avec le logiciel ELAN sur un corpus FL1. Concentrons-nous sur le premier segment "E" (enseignant) ainsi que la ligne "a1", et plus précisément au chevauchement ayant lieu à 42min. 31 s. Ce que nous voyons, c'est que l'élève a1 interrompt l'enseignante. L'écoute fine de ce chevauchement nous permet de nous rendre compte que lorsque a1 prononce "AStuce", son intervention ne coupe pas celle de l'enseignante de façon fortuite. Elle s'effectue lors d'une pause intra-tour de l'enseignante, que nous n'avons pas signalée car elle est inférieure à 200 ms.

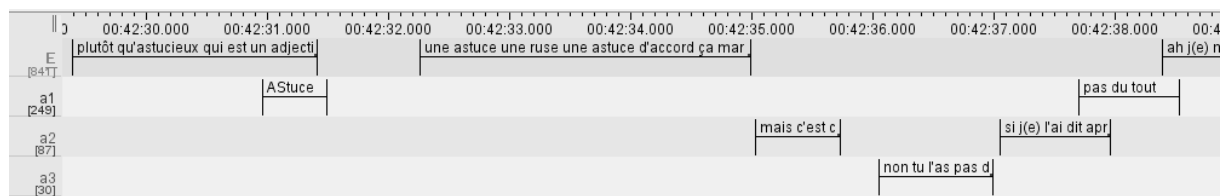


Figure 1: Exemple d'interventions respectant les règles d'alternance

Son intervention à ce moment précis est révélatrice de l'attention que les élèves prêtent à ces indices, prosodiques ou autres, de changement de tour. Son interruption ici peut également se comprendre dans le sens où le premier segment de phrase de l'enseignante ("plutôt qu'astucieux qui est un adjectif") était fini; l'élève a inféré, sur la base de la conjonction "plutôt que", la suite de son intervention et anticipé sur sa requête: proposer une alternative grammaticale à "astucieux".

Ce qui est assez intéressant à souligner est que le respect des règles d'alternance se vérifie dans les deux contextes d'enseignement. Il semblerait que la culture éducative à ce niveau-là n'ait pas fondamentalement d'impact.

4.1.2 L'enseignante, garant multimodal de l'organisation interactionnelle

Cette gestion est prise en charge par l'enseignante lorsque la prise de parole devient plus "sauvage". Dans le premier exemple retenu "M-FLS10 - Attends s'il te plaît", tiré du corpus filmique FLS, l'échange s'organise autour de la question des élections présidentielles en France.

(1) M-FLS10 - "Attends, s'il te plait" (14'38-14'47)

- 01 E: une fois que le premier tour est passé//
 02 Anouar: X le deuxième tour après:: euh:: XX//
 03 Antonio: et en Espagne c'est pas comme ça//
 04 E: attends attends attends attends s'il te plait attends
 05 Anouar: madame
 06 E: oui
 07 Anouar: et la deuxième après 15 jours de la premi/er/ tour

L'enseignante tolère une interruption coopérative de la part d'Anouar (ligne 2) mais rappelle Antonio à l'ordre lorsqu'il tente de ravir la parole à Anouar (ligne 3). Elle canalise les interventions et rappelle les règles de prise de parole ("attends", ligne 4). En parallèle, elle ménage les faces des élèves: celle d'Anouar, en protégeant son territoire que tente de violer Antonio, et celle d'Antonio avec l'utilisation notamment de la formule de politesse "s'il te plait" (ligne 4), qui pourrait paraître inattendue en ce que la requête de l'enseignante relève du contrat de communication de classe. Si l'on prête attention à la prosodie, on s'aperçoit qu'elle module également sa voix pour que celle-ci contrebalance l'éventuelle violence qu'Antonio percevrait dans le rappel à l'ordre. Enfin, sur le plan gestuel (fig.2), elle produit un emblème pour interrompre la prise de parole non permise: son bras gauche est légèrement tendu, la paume de sa main est tournée vers l'extérieur. Il s'agit d'un geste de refus ou d'autoprotection (Calbris & Porcher 1989: 176), mais la surface de paume présentée à la personne concernée est habituellement plus grande. Ici, le geste peut être considéré comme adouci, la main offrant une surface autoprotectrice réduite, la paume étant à peine visible par l'interlocuteur.



Figure 2: Geste interrompant la prise de parole non permise

Ses stratégies multimodales (prosodique, lexicale et gestuelle) lui permettent de ne pas inhiber la spontanéité des interventions des élèves et de leur signifier qu'ils sont libres de participer à la progression du cours dans le respect de la parole des autres. A noter que si l'enseignante tolère l'interruption d'Anouar, c'est qu'elle l'intéressait particulièrement puisque le contenu permet de faire progresser le cours en complétant l'information apportée préalablement par l'enseignante. En revanche Antonio, et cela explique en partie l'interruption de l'enseignante, apportait un complément certes pertinent et en rapport avec la thématique des échanges (la politique), qui ouvrait cependant une digression interculturelle que l'enseignante ne souhaitait pas voir initiée ici.

4.2 Regards croisés sur les offenses conversationnelles validées. Entre stratégie pédagogique et revendication identitaire

4.2.1 Hétéro-interruptions validées: une stratégie pédagogique

La succession des tours de parole peut s'effectuer sauvagement sans que pour autant l'enseignante n'intervienne pour remettre de l'ordre à cette organisation chaotique. Dans cet exemple (M-FLM2 - Il a crevé l'œil), Youssef interrompt l'enseignante (ligne 7) pour apporter une rectification à l'information de Justin (ligne 4). Le texte de l'*Odyssée* rapporte en effet qu'Ulysse ne tue pas Polyphème mais lui crève son œil unique, sans quoi la scène comique entre Polyphème et ses frères ne peut avoir lieu. L'enseignante valide ("effectivement", ligne 6) cette intrusion en reprenant la correction proposée.

(2) M-FLM2 - "Il a crevé l'œil" (3'53-4'00)

01 E: le dieu des mers Poséidon est fâché toujours fâché il est
 02 TOUjours fâché toujours mécontent +++ parc(e) que +++ pour
 03 quelles raisons + oui
 04 Justin: Ulysse il a tué son fils le cyclope
 05 E: alors il a tué// il a cre- il a bon il a euh::: X oui
 06 effectivement il a crevé l'œil
 07 Youssef: crevé l'œil

La principale motivation est pédagogique. Rappelons à la suite de Cicurel (1994) que tout enseignant s'appuie sur les interventions des élèves pour construire progressivement le cours dans un jeu de collaboration énonciative. Sans celles-ci, point d'évolution. L'enseignant doit donc accepter que le contrat de parole puisse être rompu s'il souhaite la participation des élèves. Cette tolérance est certainement d'autant plus facile que l'interruption s'est faite aux dépens de l'enseignante dont la compétence s'évalue parfois aussi à la capacité à s'effacer sur le plan énonciatif en faveur des élèves.

Dans l'extrait 3, "M-FLS10 - C'est l'imparfait", les élèves sont en train de travailler sur un texte lu par l'enseignante. Elle leur a demandé de relever des mots ou expressions qu'ils ne connaissent pas pour en discuter collectivement. Dans cet exemple, il y a trois hétéro-interruptions, toutes effectuées au détriment d'une même élève, Habiba: lignes 7, 21 et 27:

(3) M-FLS-10- "C'est l'imparfait" (48'18-48'42)

01 E: que- quelqu'un comprend ça ils allaient
 02 Antonio: ah ++ <ellos ellos fueron no>
 03 Carlos: <si>
 04 Antonio: XX XX
 05 E: oui
 06 Habiba: c'est euh:::/://
 07 Antonio: c'est futur madame ou /im/parf/a/
 (...)
 17 E: voilà oui
 18 Habiba: c'est ++++ c'est imparfait
 19 E: c'est imparfait de quel verbe
 20 Habiba: le verbe//
 21 Antonio: aller
 22 Habiba: aller

23 Carlos: aller
 24 E: aller tout à fait donc ils allaient c'est au passé hein
 25 +++ à l'imparfait +++ bien ensuite d'autres mots + oui
 26 Habiba: poli
 27 Antonio: (balai, baleine?)
 28 E: attends attends Habiba intervient elle a levé la main
 29 Antonio faudrait qu(e) tu apprennes ça aussi

La première a lieu suite à la requête initiale de l'enseignante (ligne 1). Deux élèves hispanophones (lignes 2, 3 et 4) discutent en espagnol du sens que cela peut avoir pendant qu'Habiba lève la main pour répondre. L'enseignante lui donne la parole "oui" (ligne 5), ce que confirme l'orientation du regard et de la tête vers cette élève (fig.3³) mais c'est Antonio (ligne 7) qui répond. La deuxième interruption, qui se produit à la ligne 21, relève du même procédé de violation de territoire: Habiba remporte le droit à la parole en parlant en premier (ligne 20), ce que valide l'enseignante en tournant le regard vers elle (fig. 4). Alors qu'elle commence son intervention, Antonio lui subtilise la parole (ligne 21). S'ensuit une reprise de la réponse par Habiba puis Carlos (lignes 22 et 23). La vidéo montre que l'enseignante effectue une validation multimodale de l'intrusion d'Antonio (fig.5): elle oriente son regard vers lui (cliché a), donc elle en fait son coénonciateur (Goodwin, 1996). Elle reprend verbalement son intervention (clichés b, c, d) pour la valider (ligne 24) tout en effectuant un hochement vertical de la tête (clichés b, c, d, e). Le message de l'enseignante est ici double: elle confirme le contenu informationnel de l'intervention d'Antonio, ce qui lui permettra de poursuivre la leçon ("bien ensuite d'autres mots", ligne 25) mais elle valide également son interruption qui lui a valu un commentaire approbateur ("tout à fait", ligne 24). Aussi, nous pensons qu'il existe un lien de cause à effet entre la validation de l'interruption à la ligne 7 et celle à la ligne 21 dans la mesure où la première ayant été validée, Antonio n'a aucune raison de ne pas la reproduire.

³ Seule la main de l'élève Habiba est dans le champ de la caméra. Les élèves Antonio et Carlos sont également hors champ.

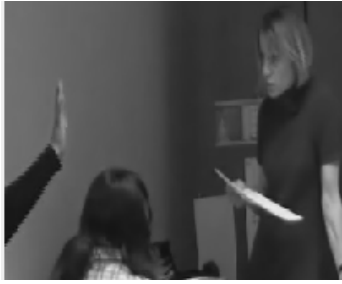


Figure 3: Attribution de la parole à Habiba (ligne 5)



Figure 4: Attribution non verbale de la parole à Habiba (lignes 19/20)

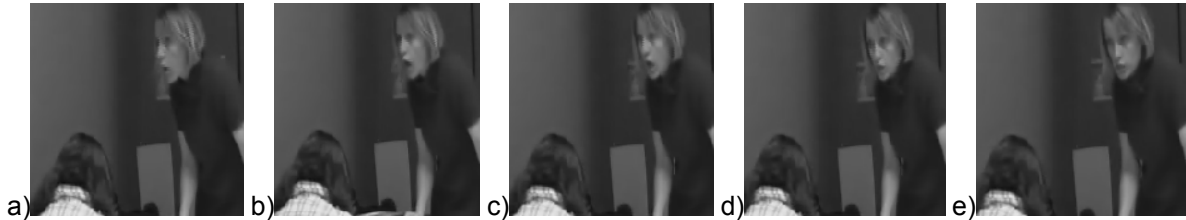


Figure 5: Validation multimodale de l'intrusion d'Antonio

En revanche, et peut-être est-ce là une prise de conscience par l'enseignante des violations validées précédemment, la troisième interruption d'Antonio (ligne 27) n'est pas tolérée (ligne 28). L'enseignante effectue tout un travail de figuration (Goffman 1974) lors de son intervention aux lignes 28 et 29. Elle repose les conditions de la prise de parole et profite de cette intervention pour féliciter indirectement le comportement scolaire d'Habiba en la citant comme exemple à suivre. Dans un mouvement inverse, elle tente de rééquilibrer la situation en réparant la face de Habiba, qu'elle a perdue à deux reprises avec la complicité de l'enseignante, et en critiquant le comportement non conforme d'Antonio (ligne 29). Ce travail de figuration, soulignons-le, est essentiel à l'"équilibre rituel" (Goffman 1974: 21). Il permet en l'occurrence d'éviter la rupture avec l'élève offensée: il semble que l'enseignante ait suffisamment "tiré sur la corde", elle se doit de rattraper la situation en réparant la face d'Habiba malmenée jusqu'ici. En plus du caractère réparateur de cet acte, plus globalement, l'intervention de l'enseignante lui donne l'opportunité de revenir sur le métier d'élève (Perrenoud 1994) en rappelant la règle de modalité (Grice 1979; Cicurel 2011) dont le respect est attendu dans toute interaction.

Au final, cet exemple montre comment l'enseignante redessine unilatéralement les frontières de ce qu'elle considérera comme acceptable en termes de normes d'interaction. Quel que soit le contexte pédagogique, l'observation des rituels conversationnels est fonction de la seule parole enseignante. La récurrence de cette pratique en FLS et en FL1 nous conduit à rapprocher cette action au "style professoral" tel que l'entend Cicurel (2011), à savoir l'invariant des pratiques de transmission d'un contexte à un autre.

Selon nous, cette révision des règles d'alternance, in situ, répond à une logique pédagogique non révélée. Tel un curriculum caché (Perrenoud 1994), elle échappe aux élèves, qui sont alors tiraillés entre un appel au respect des normes interactionnelles et le message implicite que la prise de parole sauvage est tolérée, sans pour autant savoir ni pourquoi ni quand.

4.2.2 Exister dans la résistance aux normes. Regards d'élèves

Nous pourrions nous en tenir ici et affirmer qu'il arrive à l'enseignante de brouiller les pistes, sans trop savoir si finalement cette analyse est également partagée par les élèves. Or, ceux sont eux les premiers concernés. C'est bien tout l'intérêt des séances d'hétéroscopie que nous avons organisées pour recueillir la parole des élèves sur les actions de leur enseignante. D'autre part, il nous semble nécessaire de souligner que cette démarche, si on l'envisage d'un point de vue formateur, a l'intérêt non négligeable d'amener les élèves à voir la classe/se voir autrement, à prendre conscience de ce qui s'y déroule. Habituellement, ils la vivent mais ont rarement, si ce n'est jamais, l'occasion de prendre du recul sur l'action à laquelle ils participent.

Pour ce qui est du propos de cet article, les extraits des propos d'élèves⁴ de sixième que nous présentons nous permettent de croiser notre analyse de l'action enseignante avec leur regard.

(4)

01 Mélanie: Je trouve qu'elle dit qu'il ne faut pas parler sans lever la
02 main et y'en a plein qui font ça et elle dit rien

(5)

01 Amandine: Des fois quand on parlait sans lever la main elle nous
02 grondait mais quand c'était Hector//
03 Claire: oui mais Hector le truc c'est qu'elle peut rien faire pour eux
04 mais pour vous si elle vous le dit vous lèverez la main

(6)

01 Claire: Au début de l'année je le faisais souvent de lever la main
02 avant de parler mais là je le fais plus parce que maintenant
03 elle me le dit souvent ça me saoule quand elle me le dit en
04 plus

Que nous disent ces discours? Tout d'abord, nous pouvons noter l'ambivalence entre d'une part un rappel des normes interactionnelles et, d'autre part, la tolérance affichée pour certaines offenses conversationnelles. Les extraits 4 et 5 nous révèlent un point nouveau qui mérite notre attention: l'existence d'une norme interactionnelle à deux vitesses, adaptée selon le public. Si Mélanie et Amandine ressentent de toute évidence de l'injustice dans cette pratique: "y'en a qui font ça et elle dit rien" ou "elle nous grondait mais quand c'est Hector", Claire décrit différemment la situation. Cette élève propose une analyse assez pertinente, bien que contestable sur le fond, de la

⁴ Leurs prénoms ont été modifiés.

situation et de l'intention de l'enseignante. Selon elle, l'enseignante ne "peut plus rien faire pour eux [certains élèves peu impliqués, voire perturbateurs]" alors qu'elle peut encore agir avec d'autres pour lesquels rien n'est perdu. Elle évoque sans ambages le dilemme auquel est parfois confronté tout enseignant: vouloir faire progresser *tous* les élèves de la classe ou concentrer ses efforts sur les élèves qui peuvent encore s'en sortir, qui peuvent *a minima* apprendre le métier d'élève.

Ce que révèlent également ces propos, c'est que le non-respect des normes interactionnelles est employé comme acte de rébellion par les apprenantes. Cette "déréalisation" (Moore & Simon 2002) est doublement motivée. D'abord par le désir de se faire entendre. Ces élèves expriment le désir d'être reconnues comme interactants compétentes; elles revendiquent un statut interlocutif en dépit de leur niveau scolaire supposé faible. Prendre la parole, au sens littéral du terme, leur permet donc d'exister en faisant entendre leur voix. Ensuite, cet acte est un acte de résistance à la pression professorale, comme le mentionne Claire (extrait 6): "mais là je le fais plus parce que maintenant elle me le dit souvent ça me saoule quand elle me le dit en plus". Ce commentaire aurait tout à fait pu être prononcé par un adolescent, hors contexte pédagogique. La résistance à ces normes renvoie étrangement à une crise d'adolescence qui marque le passage à une autre étape. Ici, il s'agit de s'opposer à un parent symbolique, l'enseignant, pour se défaire des habits de l'élève, sujet scolaire et revêtir ceux du sujet social qu'est également tout élève.

5. Conclusion

L'étude des extraits de corpus précédents ont permis de rappeler la nécessité de s'intéresser à la multimodalité des échanges de classe si l'on souhaite en saisir toute la complexité et les enjeux (voir aussi Azaoui 2014a).

Cette approche nous a permis de rappeler que l'organisation des interactions didactiques suit peu ou prou la structure des échanges telle que l'ont définie Sacks et al. (1974). La réalité polylogale de ces échanges attire néanmoins notre attention sur certaines spécificités de ces échanges, que gèrent localement et collectivement les acteurs.

Notre travail a fourni l'occasion d'observer que les écarts aux normes interactionnelles et la tolérance à ces offenses renvoyaient à deux stratégies que mettent en œuvre parallèlement enseignant et apprenants. Si l'enseignante cherche à faire apprendre le métier d'élève en exigeant le respect des normes interactionnelles, elle n'en tolère pas moins les écarts à ces normes, voire les valide. Nous avons vu que ces pratiques contradictoires relèvent du style professoral de l'enseignante: elle déroule ces stratégies pédagogiques aussi bien en FLS qu'en FL1 afin de faire progresser la leçon vers le but envisagé; la tolérance aux écarts participe donc d'un projet

d'enseignement. Nos analyses offrent l'opportunité de souligner que l'enseignante reconfigure unilatéralement les frontières des normes d'interaction en fonction de ce qui lui servira ou non dans sa programmation.

Si l'on observe ces ratés du point de vue des apprenants comme nous y engage le corpus vidéo d'hétéroscopie, nous nous apercevons qu'ils participent de stratégies de déréalisation interactionnelle. Par ce biais, les apprenants revendiquent un rôle interlocutif, une identité de sujet-apprenant désireux de participer à la construction des échanges. C'est dans la transgression que se joue une partie de l'identité des apprenants.

Nous le voyons, la construction des normes scolaires et des interactions est un travail collectif duquel il serait vain d'exclure l'apprenant. Il convient de construire avec lui les normes interactionnelles pour qu'il puisse les conscientiser et leur donner du sens. Si ce travail ne peut être fait régulièrement dans le feu des échanges de classe, la démarche d'hétéroscopie que nous avons employée se prête à un tel travail de conscientisation.

Dans le prolongement de cette réflexivité (Schön 1994), il nous paraît essentiel de fournir à l'enseignant expérimenté un recul sur sa pratique⁵, notamment en ayant recours aux démarches vidéoscopiques. Déjà l'autoscopie fournit un support de formation continue intéressant (Linard & Prax 1978; Peraya 1990; Bourron & Denneville 1995). La démarche réflexive d'autohétéroscopie, que nous empruntons aux travaux de la philosophe Isabelle Joly (2011), constitue un autre aspect de la démarche méthodologique que nous avons développée ailleurs (Azaoui 2014b). Appliquée à la didactique, elle consiste à soumettre à l'enseignante filmée les vidéos des séances d'hétéroscopie réalisées avec ses apprenants, ce qui offre l'opportunité de se percevoir à travers le regard de l'autre. A la suite de Perrenoud (2001: 200), nous pensons que la parole des élèves, qu'il faut bien évidemment considérer avec précaution tant elle peut renvoyer à des enjeux qui dépassent l'analyse de l'action professorale, peut être un support de formation pertinent, propice à faire progresser la réflexivité sur la pratique. D'aucuns s'interrogeraient sur les questions éthiques que l'autohétéroscopie pourrait soulever. Il convient donc de rappeler l'importance de réfléchir en amont à un protocole d'accompagnement respectueux de l'enseignant informateur, le premier critère étant de vérifier "si l'enseignant veut bien entendre" (*ibid.*). Une fois ces précautions prises, nous pensons, en tant qu'enseignant titulaire du second degré et chercheur en didactique des

⁵ Précisons qu'il n'est pas question de traiter ici de la formation continue des enseignants. L'évocation de l'ensemble de notre corpus vidéoscopique permet de préciser que cette réflexion s'insère dans un travail plus global sur l'agir professoral, dont cette contribution n'est qu'un extrait.

langues, que cette pratique a des avantages indéniables en ce qu'elle permet de révéler "la face la plus cachée de l'habitus" (*ibid.*).

BIBLIOGRAPHIE

- André-Larochebouvy, D. (1984). *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Paris: Didier.
- Azaoui, B. (2014a). Sortir du modulaire. Pour une approche multimodale des variations de l'agir enseignant. In J. Sauvage, N. Auger & C. Dodane (éds.), *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 67-68 (pp.17-39). Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée.
- Azaoui, B. (2014b). Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français? *Diversité*, 177, 130-134.
- Azaoui, B. (2014c). *Co-construction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse non publiée, Université Paul Valéry, Montpellier III.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.
- Beal-Hill, C. (2010). *Les interactions quotidiennes en français et en anglais: de l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*. Bern: Peter Lang.
- Bigot, V., Blondel, E., Cadet, L. & Causa, M. (2004). La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE. *Marges linguistiques*, 7. Saint-Chamas: M.L.M.S. Editeur.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, Grenoble: ELLUG. Accessible en ligne http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf.
- Bouchard, R. (1999). Le dialogue pédagogique: unités pragmatiques et procédés énonciatifs. In J.-M. Barbéris (éd.), *Le français parlé variétés et discours* (pp.69-98). Montpellier: Presses universitaires de Montpellier. Accessible en ligne: http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_2.pdf.
- Bourron, Y. & Denneville, J. (1995). *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Bucheton, D. & Dezzutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: Modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 36-51. Accessible en ligne http://acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf.
- Cadet, L. & Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp.158-181). Paris: PUF.
- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris: Didier.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique: une notion complexe. In M. Causa (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements* (pp.15-72). Bruxelles: De Boeck.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation de classe. In J.-F. Halté (éd.), *Inter-actions: l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Université de Metz. Accessible en ligne <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, 2, 93-104.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164. Accessible en ligne <http://aile.revues.org/801>.
- Cicurel, F. (2003). Les figures du maître. *Le français dans le monde*, 326, 33-34.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Foerster, C. (1990). Et le non-verbal? In L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Foerster (éds.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 72-93). Paris: Hatier.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. London: Academic press.
- Goodwin, C. (1996). Transparent vision. In E. Ochs, E.A Schegloff & S. Thompson (éds.), *Interaction and grammar* (pp. 370-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Ionesco, E. (1954). *La cantatrice chauve* suivi de *La leçon*. Paris: Gallimard.
- Joly, I. (2011). *Le corps sans représentation. De Jean-Paul Sartre à Shaun Gallagher*. Paris: L'Harmattan.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome I*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Lausberg, H. & Sloetjes, H. (2009) Coding gestural behavior with the NEUROGUES-ELAN system. *Behavior research methods, instruments and computers*, 41(3), 841-849.
- Linard, M. & Prax, I. (1978). Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe. *Revue française de pédagogie*, 43, 5-30.
- McNeill, D. (1992). *Hands and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Ministère de l'Education Nationale. (2012). *Bulletin Officiel n°37 du 11/11/2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012*. Paris: MEN/DGESCO. Accessible en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. In J. Buttet Sovilla & G. de Weck (éds.), *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 22, 55-89.
- Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenant. In D. Coste (dir.), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. Accessible en ligne <http://aile.revues.org/1374>.
- Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire*, 25, 7-9.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditions.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions logiques.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck.

- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category – ELAN and ISO DCR. In *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq (éds.), *Le Français dans le monde, recherche et application*, 44, 40-50.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.
- Traverso, V. (2006). Repères pour la comparaison d'interactions dans une perspective interculturelle. *Les carnets du Cediscor*, 9. Accessible en ligne <http://cediscor.revues.org/617>.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris: PUF.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 45 (1&2), 95-121. Caen: CERSE.

Annexe

Conventions de transcription

E	enseignante	MAJUSCULES	emphase vocalique
mot souligné	chevauchement	:::	allongement vocalique;
//	hétéro-interruption	XX	segment inaudible
-	auto-interruption	(e)	son non prononcé
/er/	transcription phonétique	++	pause
<...>	intervention en langue d'origine		