

L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue

Catherine MULLER

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

Département Sciences du langage et français langue étrangère

Université Stendhal Grenoble 3, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9

catherine.muller9@gmail.com

I examine how stimulated recall interviews can be a way to access interactional norms in the second language classroom. The notion of norm both implies regularity and prescription. I consider that teachers themselves determine what is in the norm and what is not. My theoretical framework is influenced by teacher cognition. This paper focuses on teachers' representations, beliefs, and knowledge. The data I analyze consist in two transcripts from stimulated recall interviews conducted with an experienced teacher and a novice one. My research questions are the following: What is the nature of the interactional norms internalized by these teachers? How do these norms appear in their discourse? Are these norms justified or are they taken for granted? The two teachers tend to typify their actions and to express precepts. They are aware of cases of discrepancy with their internalized norms and try to justify them. Different sources can be found for internalized norms: education, training and experience. Finally, the teachers tend to legitimize their discourse and their action due to the specific situation of communication.

Keywords:

stimulated recall interview, classroom interaction, interactional norms, language classroom, typification, teacher cognition.

1. Introduction

Selon Cicurel, l'enseignant de langue "n'a d'autre choix que de construire son agir en fonction de sa réserve d'expériences, de ce qu'il connaît et reconnaît et qui a fini par devenir 'sa' norme" (2011: 227). Nous voudrions nous interroger ici sur la façon dont les entretiens d'auto-confrontation révèlent les normes intériorisées par les professeurs à propos des interactions didactiques. Pour cela, nous analyserons un corpus composé d'entretiens au cours desquels deux enseignantes de français langue étrangère (FLE), l'une novice, l'autre chevronnée, commentent des extraits filmés de leurs cours. Ce dispositif réflexif encourage les professeures à verbaliser leurs pratiques. Elles sont amenées à se positionner sur le caractère plus ou moins typique de leurs actions, de celles des apprenants, mais également de la forme d'interaction.

Après avoir présenté la notion de normes interactionnelles, nous exposerons le dispositif méthodologique, puis nous procéderons à une analyse des données en trois temps. Le critère de fréquence et l'approche prescriptive, tous deux présents dans la notion de norme, se superposent souvent et c'est ainsi que les enseignantes naviguent d'une typification de l'action à l'expression de préceptes. Il conviendra de se demander comment les

enseignantes réagissent face à ce qu'elles perçoivent comme des écarts avec les normes qu'elles se sont constituées. Pour terminer, nous nous interrogerons sur les sources des normes intériorisées en mobilisant la notion d'autorité.

2. Les normes interactionnelles intériorisées en classe de langue

2.1. Les normes interactionnelles

La notion de norme peut renvoyer à deux dimensions distinctes. La première s'appuie sur le caractère usuel, régulier ou fréquent. C'est ici le critère d'habitude qui est retenu. On pense à ce qui est le plus routinier ou typique dans une certaine situation. La seconde approche est davantage prescriptive. Cette définition concerne les règles ou les conventions, auxquelles on peut se plier, obéir ou bien que l'on peut chercher à remettre en cause. La norme dans ce sens constitue une incarnation de l'autorité.

Le contexte qui nous intéressera ici est celui de cours de langue. Nous nous interrogerons sur les normes interactionnelles, c'est-à-dire les normes concernant le déroulement ou les modalités des interactions en classe de langue. Cela signifie que les normes langagières, de même que la question du rapport à l'erreur, seront exclues de notre propos. Nous n'aborderons pas les normes qui permettent de juger de l'acceptabilité d'un énoncé, mais plutôt les normes concernant l'acceptabilité d'une pratique interactionnelle ou éventuellement d'une pratique didactique.

2.2. Des normes concernant les interactions didactiques

La classe de langue dispose de ses propres conventions et les recherches sur la communication dans ce contexte ont permis de dégager des caractéristiques régulières, ainsi que des formats d'échanges propres aux interactions didactiques. On pense notamment aux travaux de Sinclair & Coulthard (1975) qui ont révélé le schéma IRE (initiative de l'enseignant, réponse de l'apprenant, évaluation de l'enseignant), apparaissant de façon récurrente dans la communication didactique. Dabène (1984) a mis en évidence les trois fonctions principales de l'enseignant en classe de langue: l'animation, l'évaluation et la transmission d'informations. Rivière (éd.) (2012) s'interroge sur les spécificités des interactions didactiques. Si l'on observe des régularités, des variations apparaissent également. Mais d'une façon générale, on peut considérer que les normes pragmatiques des interactions didactiques s'écartent de celles de la communication ordinaire. Cicurel (2011: 37) considère ainsi que les échanges en classe de langue remettent en cause les maximes conversationnelles de Grice ([1975] 1979):

"[...] l'interaction en classe apparaît presque subversive, en tout cas par rapport à la pratique ordinaire du langage: on peut y mentir, ou du moins se dispenser de dire vrai, traîner dans la résolution d'un problème, mettre exagérément l'accent sur la formulation" (Cicurel 2011: 37).

Ces caractéristiques singulières trouvent leur explication dans la visée d'apprentissage constamment présente.

2.3. *Approche retenue*

Dans le cadre de cette étude, nous n'analyserons pas des interactions didactiques, mais des discours sur ces échanges, plus précisément des entretiens d'auto-confrontation au cours desquels un enseignant réagit à la vidéo de ses cours. Comme le souligne Woods (1996: 178), les professeurs intériorisent à différents degrés les structures qu'ils expérimentent¹. C'est alors que des normes peuvent être intériorisées, le plus souvent de façon inconsciente.

Notre approche sera focalisée sur le point de vue des enseignants et la façon dont ils intériorisent des normes concernant le fonctionnement des interactions en classe de langue. Nous tâcherons de montrer comment des traces de ces normes apparaissent dans leur discours. Une attention particulière sera portée à ce qui relève de la norme et ce qui s'en écarte selon les enseignants. Dans le second cas de figure, nous chercherons à comprendre comment les écarts avec la norme sont interprétés et éventuellement justifiés. Nous poserons également la question de l'origine des normes.

C'est une perspective émique qui sera ici privilégiée, dans la mesure où nous considérons que les enseignants eux-mêmes déterminent ce qui relève de la norme et de l'écart avec la norme. Il s'agit d'une recherche centrée sur les participants, au cours de laquelle nous nous focaliserons sur la compréhension des événements par les participants en contexte (Woods 1996: 15)². Cette démarche ethnographique s'inscrit dans le champ de recherche appelé *teacher cognition*.

2.4. *Recherches sur la pensée enseignante*

L'expression *teacher cognition*, utilisée pour désigner les recherches anglo-saxonnes (Woods 1996; Borg 2003), peut être traduite en français par "pensée enseignante" (Cicurel & Aguilar 2014). Cette approche vise à comprendre le point de vue interne des enseignants. Des entretiens et des enregistrements de cours permettent d'étudier la perspective des professeurs (Woods 1996: 19).

Ce courant de recherche accorde un intérêt particulier aux croyances, aux convictions, aux représentations ainsi qu'aux théories implicites des enseignants concernant l'enseignement/apprentissage des langues (Woods 1996). Tochon emploie pour sa part l'expression "modèles implicites" (1993: 68). Cambra Giné (2003) désigne par "RCS" le système constitué des

¹ "Experienced structures can be internalized to different degrees".

² "Participant-centred research: focus on participants' understanding of events in context".

représentations, des croyances et des savoirs des enseignants. Dans le cadre de ses recherches sur l'agir professoral, qui s'inscrivent dans cette même mouvance, Cicurel souligne l'importance "des 'théories personnelles' [des enseignants] qui se sont construites au cours de leur formation et de leurs expériences" (Cicurel 2011: 115).

Ces différentes notions (croyances, convictions, représentations, théories ou modèles implicites, savoirs, théories personnelles) sont intimement liées à celle de norme intériorisée. En effet, les normes intériorisées constituent des formes de théories, en partie communes aux enseignants de langues et en partie singulières. Elles sont souvent implicites et il faut attendre des situations particulières comme des entretiens pour qu'elles soient explicitées. On peut les désigner par croyances, convictions, représentations ou savoirs, selon leur degré d'objectivation. Bien souvent, il s'agit aussi de modèles, définis par Causa comme

[...] un ensemble de références théoriques et pratiques que les futurs enseignants se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative par imprégnation, observation et imitation (2012: 39).

Des "modèles de référence antérieurs et intériorisés (consciemment ou pas)" (Causa 2012: 28) resurgissent lors des premiers pas dans l'enseignement. C'est en ce sens que Causa mobilise la notion de répertoire didactique dans le cadre de la formation initiale des enseignants, en considérant les modèles intériorisés à la fois comme "des points de repère – et, par conséquent, les points de départ, de la construction d'un répertoire didactique" (Causa 2012: 16). Cicurel a également recours à la notion de "modèle" pour définir le répertoire didactique: "des habitudes d'enseignement calquées sur des modèles de référence" (2011: 219). On peut aussi considérer que le répertoire didactique s'appuie sur les normes intériorisées.

Nous avançons que les normes intériorisées sont mobilisées par l'enseignant aussi bien lors de la phase de planification que lors des prises de décision en cours où il est amené à improviser (Tochon 1993; Perrenoud 1996; Woods 1996; van Lier 1996). Dans de telles situations, les routines engrangées au fil de l'expérience permettent au professeur de ne pas se laisser déstabiliser (Tochon 1993: 95) et de focaliser son attention sur d'autres éléments que ceux déjà incorporés (Cicurel 2011: 154).

C'est notamment à travers des verbalisations dans le cadre d'entretiens d'auto-confrontation qu'il est possible d'accéder à la pensée des enseignants et, partant, à leurs normes intériorisées.

3. Dispositif méthodologique

3.1. Le recours à des entretiens d'auto-confrontation

Le dispositif d'auto-confrontation consiste à confronter un acteur à des traces de son activité en présence d'un interlocuteur. La parole est donnée au participant afin qu'il interprète lui-même son expérience. Au cours de l'entretien, le praticien est amené à mettre en mots son action. Cette auto-analyse rétrospective des pratiques est particulièrement développée dans le champ de l'analyse du travail (Clot & Faïta 2000; Faïta & Vieira 2003; Duboscq & Clot 2010).

Dans le cadre de l'analyse des interactions, Pomerantz (2005) valorise également le recours à des données ethnographiques. Les entretiens d'auto-confrontation permettent de solliciter les interlocuteurs en tant qu'informateurs de tel ou tel aspect de l'interaction. Grâce à ce discours sur l'action, il est possible de retrouver le courant des pensées, des réactions et des interprétations des locuteurs au cours d'une interaction.

Une telle approche apparaît aussi en contexte didactique (Woods 1996: 29; Friedrich & Plazaola-Giger 2005; Bigot & Cadet (éds.) 2011; Cicurel 2011; Vinatier 2012; Bulea & Bronckart 2012; André 2013). Elle peut être désignée sous différents termes: "autoscopie" (Linard & Prax 1984), "rappel stimulé" (Tochon 1993). La vidéo, support mnésique, a pour rôle "de ramener le travail de l'enseignant au centre de l'entretien" (André 2013: 40). De tels dispositifs réflexifs, complémentaires à l'analyse des interactions didactiques, permettent d'accéder aux croyances et aux convictions méthodologiques des professeurs (Cicurel 2007: 219; Cicurel 2011: 41). Ils rendent également visibles des "savoirs cachés" et des "savoirs d'action" (Veyrunes & Delpoux 2012: 259).

L'entretien d'auto-confrontation se présente comme un "récit interactif" (Bulea & Bronckart 2012: 138). Pour André, il s'agit d'"une mise en récit de soi-même" (2013: 55). L'interprétation de l'enseignant y occupe une place importante (Woods 1996: 85, 214). Mais ce retour sur l'expérience passée implique également des jugements et une auto-évaluation de son action (Cicurel 2011).

Quelques précautions sont nécessaires lorsque l'on analyse de tels entretiens. Il convient tout d'abord de se garder de naïveté et de tenir compte de la situation de communication spécifique, bien souvent inédite pour l'enseignant. Se regarder à l'écran conduit fréquemment à des émotions fortes chez les participants. De plus, le professeur peut chercher à transmettre une certaine image auprès de son interlocuteur. En ce sens, les verbalisations des pratiques ne peuvent constituer une simple restitution de l'action. Woods (1996: 71) souligne également les écarts qui peuvent exister entre ce qui est dit et ce qui est fait. Il considère que ces moments de contradiction sont particulièrement intéressants à analyser.

3.2. *Présentation du corpus*

Les entretiens que nous allons analyser font partie du corpus dont dispose le groupe de recherche Interactions didactiques et agir professoral (IDAP), au sein du laboratoire Diltec, à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

La première série d'entretiens d'auto-confrontation a été réalisée avec une enseignante de FLE chevronnée, que nous appellerons Christine³. Elle dispose d'une vingtaine d'année d'expérience et enseigne, au moment de l'enregistrement, le FLE dans un contexte universitaire en France à un public d'étudiants chinois. L'entretien a été réalisé un mois après les cours. L'enquêtrice est étudiante en Master 2 Recherche.

La seconde série d'entretiens d'auto-confrontation met en scène une enseignante de FLE novice, que nous avons renommée Valérie⁴. Actuellement étudiante en Master 2 Recherche, comme l'enquêtrice qu'elle connaît bien, elle dispose d'une expérience de 4 années dans l'enseignement du FLE. Dans le cours enregistré, elle intervient en tant que bénévole dans un centre de formation à destination d'apprenants adultes. L'entretien se déroule au cours de l'après-midi qui suit l'observation de classe.

3.3. *Questions de recherche et méthode d'analyse*

Dans les deux séries d'entretiens, nous étudierons plus spécifiquement ce qui relève selon les enseignantes interrogées de la norme et ce qui s'en écarte au niveau de l'interaction verbale. Quelle est la nature des normes interactionnelles intériorisées par les enseignantes? Comment ces normes apparaissent-elles dans leur discours? Sont-elles justifiées ou considérées comme allant de soi?

Les deux dimensions de la norme que nous avons énoncées plus haut seront prises en compte. La notion de typification développée par Schütz (1987) et reprise par Filliettaz (2002) puis Cicurel (2011) sera mobilisée. À travers son expérience, l'acteur élabore un monde allant de soi, constitué d'objets typiques qui ne sont en principe pas remis en question. Qu'est-ce qui est considéré comme "typique" et comme "atypique" par les enseignantes lorsqu'elles réagissent au film de leur classe? Nous nous appuierons d'une part sur les marques de typification, soulignant des processus habituels et routiniers, et d'autre part sur les marques de mise à distance, rendant compte d'une singularité.

³ Ce corpus a été recueilli par Hélène Ginabat dans le cadre de son mémoire de Master 2 Recherche et nous la remercions vivement pour la mise à disposition de ses données.

⁴ Ce corpus a été recueilli par Laurence Corny dans le cadre d'un séminaire de Master 2 Recherche et nous tenons également à la remercier chaleureusement pour cette mise à disposition.

La seconde approche, axée davantage sur les traces de prescription ou d'auto-prescription, prendra appui sur le repérage des modalités déontiques. Nous chercherons à montrer comment le discours normatif est linguistiquement ancré et analysable. L'énonciation de règles peut prendre la forme de maximes ou de préceptes. Les professeurs sont également susceptibles de faire référence à des théories. D'une façon générale, une attention particulière sera accordée aux processus énonciatifs (Kerbrat-Orecchioni [1999] 2009). La perspective adoptée est compréhensive et interprétative (Cambra Giné 2003); elle se fondera sur les significations construites par les enseignantes elles-mêmes.

4. De la typification de l'action à l'expression de préceptes

4.1. La typification de l'action

Les entretiens d'auto-confrontation comportent un certain nombre de marques de typification, comme les adverbes "souvent" ou "toujours". Dans l'extrait suivant, la typicalité est marquée par l'emploi à deux reprises de la locution adverbiale "en général":

- (1) **Valérie: en général** les dix premières minutes euh::: c'est une conversation un p'tit peu: sans objectif particulier euh: soit on résume un p'tit peu c'qui s'est passé le week-end soit euh mais **en général** c'est une conversation je prends un peu un prétexte de la fenêtre ou quoi que ce soit pour essayer de de reprendre contact en fait c'est une façon de reprendre contact après une semaine euh voilà⁵

Valérie décrit ici à destination de l'enquêtrice le commencement du cours. À travers l'emploi du marqueur de typicalité "en général", l'enseignante produit un discours généralisant qui rend compte d'habitudes. La norme porte sur la nature de l'interaction lors des "dix premières minutes". À l'aide du présentatif "c'est", elle produit une équivalence entre le début du cours et "une conversation", c'est-à-dire un genre interactionnel. Le terme de "conversation" est employé au sens de "conversation familière" ou de "conversation à bâtons rompus"⁶ et non dans son sens générique d'interaction.

L'enseignante légitime son action par un motif d'action: "pour essayer de de reprendre contact en fait c'est une façon de reprendre contact après une semaine euh voilà". C'est par la formulation qu'elle arrive à une explication qui lui convient. L'objectif ici n'est pas linguistique ("un p'tit peu: sans objectif particulier") mais bien relationnel. Valérie pose la question de la prise de contact et trouve une solution à travers un rituel, que l'on pourrait qualifier de

⁵ Les conventions de transcription figurent dans les annexes. Nous avons ajouté des caractères en gras pour mettre en évidence les phénomènes saillants de l'analyse.

⁶ Van Lier (1996: 175) a montré que les interactions en classe ne pouvaient jamais être entièrement conversationnelles. La relation apprenant/enseignant est fondamentalement asymétrique et c'est ce à quoi s'attendent l'ensemble des participants. Cependant, des moments spontanés d'interaction conversationnelle sont susceptibles d'apparaître.

conversationnel ou de didactique. La règle, qui n'est pas énoncée explicitement, est la suivante: "au début du cours il faut reprendre contact".

4.2. Typification de l'action et auto-prescription

On voit ainsi apparaître, en lien avec la typification de l'action, les traces d'une auto-prescription chez les enseignantes:

- (2) **Christine:** voilà alors là euh + et ben là oui j'encourage (*rire*) + qu'est-ce qu'on peut faire penser c'est bien c'est bien voilà ça veut dire analyser + **on valorise toujours euh une réponse qui même approximative hein**

L'adverbe "toujours" introduit une typification et permet de formuler la maxime suivante: "on valorise toujours euh une réponse qui même approximative". Christine généralise son discours mais elle énonce également une norme qui porte sur le *feedback* positif à communiquer aux apprenants. Cette question de l'évaluation concerne les rôles interactionnels et entre dans le cadre de la relation didactique. L'évaluation des apprenants peut constituer une source de dilemmes pour les enseignants (Muller 2014) et ici Christine se positionne en faveur de l'encouragement des apprenants. Le pronom "on" ne renvoie pas à une action conjointe enseignant/apprenant; il inscrit le discours dans une communauté de pratiques. L'interjection "hein" manifeste l'approbation que l'enseignante recherche auprès de l'enquêtrice.

Dans l'exemple suivant, Christine navigue également entre typification de l'action et auto-prescription:

- (3) **Christine:** je leur laissais l'initiative de le faire **comme d'habitude** parce que ils **doivent** savoir comment dire qu'on lit un sujet et ça justement je les tanne par rapport à ça savoir lire un sujet et bien comprendre + savoir ce qu'on leur demande et c'est pour ça que aussi + je les laisse prendre l'initiative **il faut pas leur mâcher tout le boulot** + parce qu'ils sont grands (*rires*)

La norme énoncée consiste à laisser de l'autonomie aux apprenants, à favoriser leurs interventions initiatives, sans les solliciter explicitement. Cette règle concerne les rôles interactionnels et la relation didactique. On observe ici encore une typification de l'action ("comme d'habitude"), accompagnée d'une référence à une prescription ("il faut pas leur mâcher tout le boulot") et d'une justification de la règle ("parce qu'ils sont grands"). Des modalités déontiques apparaissent: "ils doivent", "il faut pas". L'enseignante semble se référer à une autorité qu'elle ne cite pas. Cette pratique et cette expression d'une nécessité peuvent également être le fruit d'une réflexion personnelle. L'extrait manifeste les convictions de Christine concernant l'importance de l'autonomie dans l'apprentissage, question largement abordée en didactique des langues (van Lier 1996: 92). On rejoint ici Borg & Al-Busaidi (2012) qui s'intéressent à la façon dont cette notion est conceptualisée par les enseignants.

4.3. L'expression de préceptes

Les enseignantes sont amenées à formuler des maximes. On observe des traces d'auto-prescription à travers l'usage de modalités déontiques et d'adverbes. Ces préceptes apparaissent comme l'incarnation d'une autorité:

- (4) **Christine: il faut absolument** que tout le monde soit dynamique et que si quelqu'un parle si ils n'arrivent pas à comprendre leur camarade et bien au moins que moi j'utilise la parole et pour pour les mettre en liaison en français

Christine énonce ici une règle concernant le dynamisme de l'interaction et son propre rôle dans l'interaction en tant qu'enseignante. L'usage de modalités déontiques ("il faut absolument") renvoie à une conviction méthodologique forte.

Dans l'extrait suivant, Valérie fait part de ses préceptes à propos de la nature de l'interaction en classe de langue:

- (5) **Valérie:** quand le thème est la conversation euh moi je suis beaucoup plus à l'aise si je connais si je sais que le THEME les intéresse ++ parce que pour que ça marche **il faut** qu'il y ait **quand même** euh:: la conversation c'est quelque chose d'assez qui **doit** être assez fluide assez euh on raconte pas sa vie: mais enfin bon ça **doit** être un peu personnel: parler un peu d'actualité: euh euh c'est parler à bâtons rompus y a pas vraiment de bon alors faire un cours avec ça c'est **compliqué il faut quand même** qu'il y ait une certaine un **cadre**

Elle approfondit une question déjà abordée dans l'extrait 1 à travers la notion de genre interactionnel. La norme énoncée ici concerne le thème interactionnel, qui doit intéresser les apprenants, et la nature de l'interaction, à savoir une conversation à bâtons rompus.

Deux règles contradictoires sont formulées: "la conversation c'est quelque chose d'assez qui doit être assez fluide"; "il faut quand même qu'il y ait une certaine un cadre". La locution adverbiale "quand même", énoncée à deux reprises, et précédée de la modalité déontique "il faut", apparaît comme l'expression de l'autorité, qui interdirait une liberté totale dans la conversation. C'est le verbe "doit" qui est employé deux fois pour renvoyer à la notion opposée, à savoir la fluidité et l'implication personnelle. Les connecteurs "mais" et "bon" manifestent les tiraillements de l'enseignante. Celle-ci rencontre un dilemme: doit-elle s'orienter vers la liberté de la conversation à bâtons rompus ou vers le cadre de l'interaction en classe, avec présélection du thème? Ces deux représentations semblent difficilement compatibles et c'est ce qu'elle exprime avec l'adjectif "compliqué".

Le substantif "cadre" que Valérie emploie mérite que l'on s'y attarde. Dans ses représentations, un cours doit être cadré, un professeur ne peut enseigner sans cadre. Il va donc être amené à définir un cadre de référence, lorsque l'institution ne lui en impose pas un. Le cadre renvoie à la notion d'autorité et

peut permettre de légitimer ses actions. L'enseignant ne peut pas agir comme un individu qui n'est pas enseignant⁷.

Valérie apparaît tiraillée par rapport à la conversation. Elle exprime une envie spontanée de développer la relation interpersonnelle avec les apprenants à travers un échange à bâtons rompus, mais quelque chose derrière la pousse à faire autre chose que ce dont elle a envie. L'autorité, ou le "surmoi enseignant", l'empêche de laisser la conversation s'engager. Il peut s'agir ici d'une question d'image de soi. Valérie voudrait éviter de mettre en danger sa figure d'enseignante. En passant dans une autre modalité, celle de la conversation, elle sortirait du cadre. Rien ne l'empêcherait de le faire, si ce n'est ses représentations. L'autorité qu'elle a intériorisée est la suivante: on ne peut abandonner la figure d'enseignant.

Cependant, des écarts avec les normes interactionnelles intériorisées sont susceptibles d'apparaître.

5. Les écarts avec les normes interactionnelles intériorisées

Dans cette section, nous allons nous intéresser aux moments où les enseignantes perçoivent des écarts entre ce qui se passe dans la séquence vidéo qu'elles observent et les normes qu'elles ont intériorisées. En effet, ce qu'elles observent dans les extraits filmés peut correspondre ou non aux normes qu'elles se sont forgées. Elles peuvent considérer leurs pratiques comme plus ou moins typiques. Les normes étant intériorisées, il semblerait que les deux enseignantes aient bien conscience d'écarts ou de variations. Nous voudrions comprendre comment elles justifient ce qui pourrait apparaître comme des entorses aux règles.

Valérie a ici recours au conditionnel pour marquer l'écart entre sa propre pratique et la norme qu'elle a intériorisée:

- (6) **Valérie:** là je sais que je n'attends **pas assez** c'est-à-dire que **je devrais leur laisser plus de temps + c'est mon défaut** j'ai tellement peur alors je sais pas tellement peur qu'elles se noient (*rires*) que ou qu'elles aient peur ou je n'sais pas leur peur me fait peur en tout cas je ne les laisse pas assez mariner entre guillemets dans une espèce de + de sans repère il **faudrait** l'exercice ce s'rait ça ce **s'rait** qu'elles acceptent de s'perdre un peu et de se et de trouver après d'accord + ce temps je je finalement je peut-être que je je sens trop leur trouille ou j'en sais rien mais je + je le mène pas jusqu'au bout et c'est pas la première fois que je me fais la réflexion et c'est quelque chose que je n'arrive pas à faire + enfin

Plusieurs occurrences apparaissent: "je devrais", "il faudrait", "ce s'rait". La norme qui apparaît implicitement derrière ces autocritiques pourrait être formulée ainsi: "l'enseignant doit laisser du temps aux apprenants lorsqu'il leur pose des questions de compréhension". Cette règle, que Valérie a pu se forger au cours de sa formation en didactique du FLE et au fur et à mesure de

⁷ Bien entendu, l'enseignant n'est pas le seul à avoir besoin d'un cadre, c'est également le cas d'autres professions.

sa pratique, concerne au niveau interactionnel le temps entre les tours de parole. Cette conviction peut aussi s'appuyer sur la psychologie de l'apprentissage. Et c'est bien la conscience de la norme qui la conduit à exprimer des jugements négatifs envers sa pratique qui consiste à ne pas attendre suffisamment: "pas assez", "c'est mon défaut", "c'est quelque chose que je n'arrive pas à faire". Le dernier élément apparaît comme un constat d'échec. Valérie justifie ici son approche, qui s'écarte de ce qu'elle considère comme faisant autorité dans l'enseignement des langues, par une peur: "j'ai tellement peur". C'est donc une émotion qui justifie pour elle le fait de s'éloigner des préceptes intériorisés. La remarque de Valérie peut aussi être liée au fait que l'enquêtrice suit la même formation en didactique du FLE qu'elle-même.

Dans l'exemple suivant, Christine typifie la pratique qu'elle observe dans la séquence vidéo:

- (7) **Christine:** là encore dans ce que je suis en train de dire **j'essaye toujours** de trouver de leur donner des pistes d'utilisation des pistes de réflexion euh d'ouvrir des portes ++ parce que là **on n'a pas le temps** non plus euh d'organiser de faire faire à vingt étudiants des saynètes où on va pouvoir leur faire utiliser tout ça sinon on n'avance pas et **c'est vrai que les objectifs de communication parfois on les zappe un peu** parce qu'on a beaucoup de contenu en sciences économiques en vocabulaire spécialisé à voir + et le travail à l'écrit aussi + ce qui fait que **normalement là ce qu'on devrait faire c'est une saynète pour appliquer** + mais on va pas avoir le temps + donc j'essaye de leur trouver une stratégie pour qu'ils l'utilisent + dans la vie quotidienne + ou là dans les saynètes qu'on a faites

Elle exprime un principe méthodologique ("j'essaye toujours de trouver de leur donner des pistes d'utilisation des pistes de réflexion") qui la conduit cependant à procéder à une autocritique: "c'est vrai que les objectifs de communication parfois on les zappe un peu". Ce reproche adressé à elle-même est formulé comme une concession ("c'est vrai") et Christine a recours à plusieurs minimisateurs ("parfois", "un peu"). La norme apparaît clairement à travers l'usage du conditionnel: "normalement là ce qu'on devrait faire c'est une saynète pour appliquer". Elle concerne les objectifs de communication et le déroulement de l'interaction. Cet extrait révèle les représentations de Christine concernant l'organisation d'un cours.

L'enseignante a bien conscience d'écarts avec la norme, dans la mesure où elle reconnaît que l'activité qu'elle visionne à l'écran n'applique pas ce précepte. Cet écart est justifié par un manque de temps ("on n'a pas le temps"), par l'effectif de la classe ("à vingt étudiants") et par d'autres objectifs ("on a beaucoup de contenu en sciences économiques en vocabulaire spécialisé à voir + et le travail à l'écrit aussi"). L'enseignante formule explicitement le risque de l'application de la norme: "sinon on n'avance pas". On le voit, Christine est ici tiraillée entre deux approches. D'une part, elle a la contrainte de respecter un programme, et d'autre part, elle souhaiterait

développer des objectifs de communication. Ce dilemme (Cambra Giné 2003: 266) conduit à la mise en place de la stratégie énoncée au début de l'extrait.

On pourrait avancer que les enseignants ont tendance à justifier différemment les écarts qu'ils perçoivent avec les normes, selon que la norme a été imposée (c'est le cas de certains courants méthodologiques), ou que l'enseignant se l'est lui-même forgée. Dans le premier cas de figure, des contraintes matérielles extérieures auront tendance à être mises en avant, comme le temps ou les effectifs. En effet, les enseignants peuvent s'approprier les normes à un plus ou moins grand degré. Dans le second cas de figure, ce sont des émotions, des raisons liées à la personnalité du professeur qui peuvent être invoquées.

6. Les sources des normes intériorisées

Nous voudrions nous interroger pour terminer sur les origines des normes formulées par les deux enseignantes. Cette question mérite d'être mise en relation avec la notion d'autorité, non pas en termes de relation éducative, mais d'autorités sur lesquelles se fonderait l'agir professoral.

Quelque chose fait autorité aux yeux des professeurs et dicte leur action. Quelque chose d'autre que le soi s'exprime. Quelque chose d'extérieur qui dépasse le sujet. Quelles sont les sources de cette autorité? Quelles sont les autorités auxquelles l'enseignant se réfère? Quelle est la voix méthodologique que l'enseignant fait entendre à travers son discours, qu'il connaît ou qu'il ne connaît pas? Qu'est-ce qui impose cette autorité?

Nous aimerions ici comprendre comment se sont construites les normes intériorisées. D'où tirent-elles leur légitimité? D'où viennent les auto-prescriptions des enseignants? Qu'est-ce qui fait que dans ce contexte cet individu mobilise un principe plutôt qu'un autre? Vastes questions, pourrait-on nous rétorquer, mais nous allons tenter d'apporter des éléments de réponse à travers l'analyse du corpus.

6.1. La formation

Lorsque le cadre institutionnel est contraignant, l'autorité peut être menaçante, mais ce n'est pas le cas dans les deux environnements de notre corpus. Qu'est-ce qui peut donc imposer cette autorité? On pense aux savoirs et aux autorités externes, comme la méthodologie ou le programme. Cela renvoie à la façon dont l'enseignant interprète les discours officiels souvent prescriptifs. Dans ce cadre, il convient de souligner l'influence des représentations qui conduisent parfois à des formes abâtardies de principes méthodologiques. Van Lier ([1988] 1990: 166) souligne l'importance des idéologies et des croyances associées aux méthodologies. Des dogmes méthodologiques voient le jour, qui peuvent s'éloigner largement des principes dont ils tirent leur source. C'est le cas de l'approche communicative qui a été transformée en

doxa: "il faut faire parler les apprenants". Cela pose la question de la transmission des principes et des techniques par les formateurs de formateurs.

Dans l'extrait suivant, Valérie fait clairement référence à sa formation:

- (8) **Valérie:** XXX finalement c'est assez là je remets leur texte dans le contexte général **si tu veux c'est ce qu'on appelle le le l'hypertexte quoi c'est ça hein?** + dans la structure générale j leur dis voilà d'où sort les feuilles que j'vous que vous avez entre les mains pour qu'elles visualisent que bon ça ça elles existent dans ce contexte de fascicule là et j leur montre tu vois voilà + mais bon si tu veux c'est vrai ça j le dis maintenant j le fais mais + c'est pas quelque chose que j'ai planifié avant de le faire + disons que sur le coup j me dis qu ça peut les aider pour la compréhension du sens voilà donc ça m vient comme ça + **voilà donc j me rends compte qu'on fait des choses qu'on apprend en cours quand même c'est pas plus mal (rires)**

Elle décrit ici son action ("je remets leur texte dans le contexte général") et la nomme: "c'est ce qu'on appelle le le l'hypertexte quoi c'est ça hein?". La demande d'approbation manifeste la connivence entre l'enseignante et l'enquêtrice. Valérie reprend un concept abordé en cours et met ainsi en valeur le lien entre ses pratiques et sa formation. Le principe énoncé ici concerne la mise en contexte du document. Comme le souligne Woods (1996: 236), les enseignants interprètent les concepts théoriques et pédagogiques. L'extrait se termine par une forme de boutade ("voilà donc j me rends compte qu'on fait des choses qu'on apprend en cours quand même c'est pas plus mal (rires)") qui semble exprimer la satisfaction de Valérie à reprendre des éléments de sa formation.

6.2. L'expérience

Les réflexions de Schütz (1987: 105) sur la "réserve d'expériences antérieures" au fondement de toute interprétation s'appliquent naturellement à la pensée enseignante (Cicurel 2011: 6, 123). Celle-ci est non seulement influencée par la formation, mais elle se construit également dans l'expérience. Comme le soulignent Tardif & Lessard, "la connaissance des enseignants comporte une forte dimension temporelle, qui renvoie à son processus d'acquisition pendant la carrière" (1999: 387). On peut en ce sens considérer que l'expérience influence largement l'agir enseignant (Muller 2013).

La norme formulée ici par Valérie trouve son origine dans son expérience de terrain:

- (9) **Valérie: je sais que** je peux parler avec elles quinze minutes mais qu'au-delà y a un décrochage ça les intéresse pas forcément tu comprends + donc ménager deux heures qu'elles y trouvent un intérêt à la fois linguistique + grammatical + et cætera je peux l'apporter mais **faut qu'elles définissent le cadre** sinon enfin moi c'est comme ça que je fonctionne + sinon j'ai trop peur du décrochage et de l'ennui:: et de:: **il faut pas qu'elles s'ennuient**

L'énoncé "je sais que je peux parler avec elles quinze minutes mais qu'au-delà y a un décrochage" est en lien direct avec ses expériences passées.

C'est à travers l'usage qu'elle a ainsi pu trouver ses propres solutions: "faut qu'elles définissent le cadre". Des modalités déontiques apparaissent à nouveau plus loin avec la formulation du précepte suivant: "il faut pas qu'elles s'ennuient". Le risque en cas de non-application de la norme est exprimé: "sinon j'ai trop peur du décrochage et de l'ennui".

6.3. Sur-destinataire et légitimation de l'action

Il convient pour terminer de revenir sur la situation de communication spécifique à l'entretien d'auto-confrontation. L'enseignant interviewé peut chercher à prouver sa légitimité et à légitimer ainsi son action et son discours. Dans de telles circonstances, il se sent souvent en situation de devoir justifier sa pratique, pour lui-même et pour le chercheur:

- (10) **Christine: c'est-à-dire que si je fais cette activité c'est pas pour passer le temps +** mais pour euh on n'est pas au café du commerce et donc on a une application à à faire donc c'est pour ça que je commence tout de suite dès le départ euh à souligner les subjonctifs qu'on devrait + pas systématiquement mais qu'on devrait utiliser dans ce genre d'activité

Christine légitime ici le bien-fondé de l'activité qu'elle a mise en place en soulignant son utilité didactique. Il s'agit également d'une réponse implicite à un reproche qu'elle imagine qu'on pourrait lui formuler, celui de chercher à "passer le temps" ou d'être "au café du commerce". De cette manière, elle légitime également sa position dans l'enquête. Comme le soulignent Duboscq & Clot (2010), à la suite de Bakhtine ([1952/1979]1984), quand je parle, je parle aussi pour une autorité. Ce sur-destinataire, invisible et au-dessus des autres, prend ici la forme d'une voix méthodologique.

7. Conclusion

Au cours d'entretiens d'auto-confrontation, les enseignants sont amenés à s'exprimer sur leurs principes. C'est le moment pour eux d'explicitier leurs normes intériorisées, qui sont en grande partie implicites. Un discours normatif et argumentatif est ainsi produit, avec des traces de typification et de prescription. Il convient cependant de garder une certaine méfiance envers cet objet, dans la mesure où la situation d'entretien est susceptible de faire émerger des préceptes. Les enseignants peuvent en effet y percevoir une injonction à formuler des principes d'action.

Derrière les verbalisations apparaît en creux la définition de ce que serait un cours réussi. Les représentations des professeurs peuvent concerner la participation des apprenants, la circulation de la parole, la nature de l'interaction, le déroulement, les contenus... Lorsque l'on s'intéresse à la pensée enseignante, il importe de comprendre comment les enseignants intériorisent des normes concernant le fonctionnement des interactions en classe de langue.

On peut s'apercevoir alors qu'une autorité est incorporée à l'enseignant. Ses actions sont gouvernées par une autorité qu'il connaît ou ne connaît pas. Mais d'où vient-elle, cette autorité qui dicte à l'enseignant sa manière de faire? Il peut s'agir de principes qui circulent, de pressions institutionnelles, de normes intériorisées à la suite de la formation ou de l'expérience. Ces préceptes individuels peuvent être partagés par une communauté d'enseignants. Le plus souvent, ils sont acceptés par les professeurs, qui les ont faits leurs.

Cependant, on l'a vu, les deux enseignantes ont chacune relevé des écarts entre ce qu'elles observent sur la vidéo et la norme intériorisée souvent idéalisée. On pourrait alors s'interroger sur la nature du risque lorsque les normes sont transgressées. Mais il semblerait que l'application des prescriptions énoncées comporte également une part de risque, et c'est ce qui pourrait expliquer les entorses aux règles. En effet, les normes intériorisées sont amenées à être remises en cause, car, comme le souligne Woods (1996: 198), les convictions des enseignants évoluent. C'est à travers des études longitudinales que ce phénomène pourrait être investigué.

BIBLIOGRAPHIE

- André, B. (2013). *S'investir dans son travail. Les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.
- Bakhtine, M. ([1952/1979]1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bigot, V. & Cadet, L. (éds.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve Éditions.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(02), 81-109.
- Borg, S. & Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283-292.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre "entretien". *Raido: Revista do PPG em Letras*, 6(11), 131-149.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique: une notion complexe. In M. Causa (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langue. Enjeux et questionnements* (pp. 15-72). Bruxelles: De Boeck.
- Cicurel, F. (2007). À la recherche d'une grammaire de l'agir professoral. In M. Charolles, N. Fournier, C. Fuchs & F. Lefevre (éds.), *Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre le Goffic* (pp. 213-225). Paris: Ophrys.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Cicurel, F. & Aguilar, J. (2014). Présentation. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 56, 7-15.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6, 7-43.
- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In Centre de didactique du français (éd.), *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 129-138). Grenoble: Ellug.

- Duboscq, J. & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, 255-286.
- Faiña, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholé*, 1 (hors-série), 57-68.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec: éditions Nota Bene.
- Friedrich, J. & Plazaola-Giger, I. (2005). Comment l'agent met-il son action en mots? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 241-261). Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Grice, H. P. ([1975] 1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 56-72.
- Kerbrat-Orecchioni, C. ([1999] 2009). *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- Linard, M. & Prax, I. (1984). *Images vidéo images de soi... ou Narcisse au travail*. Paris: Bordas.
- Muller, C. (2013). De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Éducation permanente*, 196, 129-138.
- Muller, C. (2014). La relation didactique: une source de dilemmes pour l'enseignant de langue. *Études en didactique des langues*, 23-24, 63-75.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. In H. Te Molder & J. Potter (éds.), *Conversation and Cognition* (pp. 93-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivière, V. (éd.) (2012). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris: Riveneuve Éditions.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- van Lier, L. ([1988] 1990). *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*. Londres: Longman.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. Londres: Longman.
- Veyrunes, P. & Delpoux, P. (2012). Les configurations de l'activité collective: un objet de formation à l'activité réflexive des enseignants. In I. Vinatier (éd.), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (pp. 259-273). Toulouse: Octares éditions.
- Vinatier, I. (2012). Les dispositifs de co-explicitation: une ressource au service de l'analyse des entretiens entre le maître formateur et l'enseignant débutant. In I. Vinatier (éd.), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (pp. 61-79). Toulouse: Octares éditions.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Applied Linguistics.

Annexe

Conventions de transcription

Notation de la parole

+ pause

exTRA segment accentué

: allongement vocalique

XXX

(*rires*)

segment inaudible

indication sur le para-verbal