



**HAL**  
open science

# L'interaction en didactique du FLE : du concept reliant aux défis méthodologiques

Manon Boucharechas

► **To cite this version:**

Manon Boucharechas. L'interaction en didactique du FLE : du concept reliant aux défis méthodologiques. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 2022, 67 (2), pp.11 - 27. 10.24193/subbphil.2022.2.01 . hal-03764970

**HAL Id: hal-03764970**

**<https://hal.science/hal-03764970>**

Submitted on 30 Aug 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## L'INTERACTION EN DIDACTIQUE DU FLE : DU CONCEPT RELIANT AUX DÉFIS MÉTHODOLOGIQUES

MANON BOUCHARECHAS\*

**ABSTRACT. Interaction in French as a Foreign Language: From the Concept Itself to Methodological Challenges.** This paper proposes a theorisation of interaction anchored in the framework of sociodidactics, as a 'linking concept', and the different issues that arise from this position. This epistemological reflection focuses on interaction as a concept that allows to bring together several aspects of research. Thus, interaction as a concept allows us to weave links between different disciplinary traditions, between different theories and ways of analysing human interactions. As an object and a tool, it makes it possible to link and considers the different participants in the research, their points of view, their imaginaries. This brings many challenges (relational, interpretive among others) to be met.

**Keywords:** interaction, epistemological reflection, imaginary, ethos, proximity.

**RÉSUMÉ.** Cet article propose une théorisation de l'interaction ancrée dans la sociodidactique en tant que « concept reliant », ainsi que les différents enjeux qui découlent de cette prise de position. Cette réflexion épistémologique considère l'interaction sous différentes facettes permettant de relier différents aspects de la recherche. Ainsi, l'interaction comme un concept permet de tisser des liens entre différents traditions disciplinaire, différentes théories. En tant qu'objet et outil, elle permet de relier et prendre en compte les différents participants à la recherche, leur point de vue, leurs imaginaires. Cela induit de nombreux défis (relationnel, interprétatif entre autres) à relever.

**Mots-clés :** interaction, réflexion épistémologique, imaginaire, ethos, proximité.

---

\* Doctorante au Laboratoire LIDILEM, Univ. Grenoble Alpes, France,  
E-mail : manon.boucharechas@univ-grenoble-alpes.fr



## **Introduction**

Théoriser les interactions sociales permet d'en construire une représentation (Chevallard, 1992). Je propose de définir les interactions comme un concept dont la constitution est subordonnée à mon positionnement personnel. Ce positionnement prend lieu de façon située, dans le champ de la didactique des langues. Le foisonnement de références et de modèles disponibles pour interroger les interactions induit d'effectuer des choix en tant que chercheur, tant d'un niveau épistémologique que méthodologique.

Dans cet article, je propose de définir l'interaction en tant que concept reliant. Que ce soit entre différents champs disciplinaires ou possibilités d'analyses, entre les pratiques et univers subjectifs des personnes voire entre les personnes elles-mêmes, s'intéresser à l'interaction en tant qu'objet de recherche et outil d'analyse permet d'établir des liens entre plusieurs niveaux de réflexions, entre différents univers de connaissances.

J'interroge les implications d'une telle définition de l'« interaction » dans le cadre épistémologique et méthodologique d'une recherche en didactique du Français Langue de Scolarisation. Cette réflexion à partir du modèle épistémologique permettra de définir ce concept ainsi que les notions sollicitées pour interroger les interactions observées dans le cadre de ma recherche doctorale, mais aussi de préciser les défis méthodologiques qui découlent de cette prise de position.

## **L'interaction comme concept reliant**

### *Des inspirations théoriques multiples*

La multiplicité des paradigmes épistémologiques disponibles pour étudier les interactions se reflète bien dans le choix fait par Pekarek Doehler de parler d'« approches interactionnistes au pluriel » (2000: §15). Cette diversité des sources d'inspiration (Arditty et Vasseur, 1999) est la bienvenue, car elle permet une prise de position décloisonnante par rapport aux phénomènes ayant trait au discours des participants. Elle suppose néanmoins de mettre au jour et d'assumer une prise de position en tant que chercheur, ce que je cherche à faire à travers cette réflexion.

Ma recherche se situe au croisement de plusieurs champs de recherche, notamment celui de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde et de la sociolinguistique. La définition de l'interaction sur laquelle je m'appuie correspond au champ de l'interactionnisme symbolique (Goffman, 1974). Elle désigne la rencontre entre plusieurs individus, où une communication (même non verbale) s'établit.

Les interactants s'influencent mutuellement lors de cette rencontre (Vion, 1992 ; Kerbrat-Orrechioni, 1990).

Suite à cette définition, plusieurs paradigmes restent disponibles pour l'étude des interactions : qu'on parle d'analyse conversationnelle, d'analyse interactionnelle, d'analyse du discours en interaction, d'approche ethnométhodologique, ce foisonnement terminologique peut être déconcertant lorsqu'on tente de se positionner en tant que chercheur. Les questionnements touchant ces différentes approches se rejoignent : les pratiques langagières appelées « interactions verbales » sont naturelles et empiriques ; elles donnent à voir le caractère co-construit des échanges, en tant que « forme du comportement social » (Labov, 1972 : 176). S'intéresser à l'interaction induit donc de se positionner au sein de plusieurs paradigmes épistémologiques.

### *Une multiplicité de dimensions analysables*

La multiplicité des dimensions d'études reste vaste au sein des interactions. Comme le disent bien Arditty & Vasseur, « le langage est un objet complexe que l'on peut envisager de différents points de vue, qui ont tous au départ leur légitimité et qui tous peuvent contribuer à une compréhension du phénomène » (1999 : 4). Ainsi, il est, entre autres, possible de s'intéresser à des phénomènes relatifs aux dimensions subjective, relationnelle, identitaire et affective, à travers les traces que les interactions verbales donnent à voir (Kerbrat-Orechioni, 1998). Je fais le choix de me concentrer sur l'« imaginaire idéal » (Muller, 2021 : 38) des enseignants de FLSc<sup>1</sup> et des apprenants dits EANA<sup>2</sup>, et sur l'impact que celui-ci peut avoir sur l'interaction didactique, notamment au sein de la relation qui se construit entre enseignants et apprenants. L'interaction donne à voir l'expérience subjective des individus à travers des phénomènes discursifs analysables. En ce sens, elle est un vecteur qui donne accès à des informations complémentaires relatives à la subjectivité des participants.

Le modèle auquel je souhaiterais arriver, pour l'étude des dimensions relevant de l'imaginaire des participants dans une perspective relationnelle, est celui de l'ethos (Amossy, 2010) en interaction (Sandré, 2014), en tant que lieu de cristallisation de ces différentes dimensions. Cette notion permet d'analyser l'interaction en adoptant un angle qui recoupe des dimensions imaginaires du discours dans une perspective dynamique de co-construction. L'ethos fonctionne ici comme une « machine » (Chevallard, 1992 : 77) heuristique, qui donne accès à l'interaction didactique en cours de FLSc.

---

<sup>1</sup> Français Langue de Scolarisation.

<sup>2</sup> Elèves Allophones Nouvellement Arrivés.

L'éthos est le lieu d'inscription de l'identité discursive des interlocuteurs. Je le décris à l'aide des traces discursives qui le caractérise : l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980) et la communication d'éléments relatifs à soi (Tisseron, 2011). Je considère l'image de soi construite en interaction comme une représentation portant sur soi, construite sur la base de toutes les représentations intervenant dans la prise de position personnelle. Je décris les représentations présentes dans les discours des interlocuteurs en identifiant les procédés de catégorisations. Je m'intéresse également aux positionnements revendiqués par rapport aux imaginaires. En interaction, la construction de l'éthos se cristallise au sein du positionnement effectué par les uns et les autres à travers la mise en place de la relation interpersonnelle, dont les marqueurs sont appelés les « relationèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 39). Ces négociations permettent d'identifier les ajustements entre l'éthos préalable à l'interaction et l'éthos effectif revendiqué par les interlocuteurs (Maingueneau, 2014), et entre les images revendiquées par les personnes et celles attribuées par leurs interlocuteurs (Sandré, 2014).

#### *De l'intérêt didactique de cette réflexion*

Au terme de cette réflexion, je me revendique du champ de la sociodidactique (Dabène & Rispail, 2008) pour lequel l'interaction donne à voir des pratiques et des représentations réelles, dont la compréhension est centrale pour constituer une modélisation théorique située et ancrée dans le concret de la réalité des classes. Ainsi, les interactions entre enseignants et apprenants sont susceptibles de refléter des processus sociaux à l'œuvre, pertinents à mettre au jour et à comprendre d'un point de vue didactique.

Selon la théorie socioculturelle de l'apprentissage, « l'interaction et [l]es conditions sociales qui la régissent » influencent fortement les processus d'apprentissage (Pekarek Doehler, 2000 : §6). Ainsi, de plus en plus de didacticiens s'intéressent aux discours et aux interactions en classe (Bigot & Cicurel, 2005). Certains font le choix de se questionner sur des dimensions subjectives inhérentes aux interactions didactiques (notamment Muller, 2021 pour ce qui est à trait à l'imaginaire ; Piccardo, 2013 et Dewaele, 2022 sur la prise en compte des affects). Cela témoigne de la portée de ce type de réflexions et de mon intérêt pour les phénomènes relatifs à l'imaginaire en jeu durant les processus d'enseignement-apprentissage en cours de FLScO. Cet ancrage dans le champ de la didactique m'amènera à mieux comprendre les conditions de l'acquisition de connaissances par les apprenants (Lahire, 2007), ainsi que les interactions didactiques, medium par lequel se construit l'apprentissage.

L'« imaginaire idéal » (Muller, 2021 : 38), portant à la fois sur soi, mais aussi sur l'autre, sur le savoir, etc., a une influence qui peut se traduire à travers les attitudes qu'adoptent les personnes selon les référents concernés<sup>3</sup>. Cet imaginaire joue un rôle important dans la construction de la relation interpersonnelle et dans la co-construction avec l'autre. Cette prise de position réciproque étant constitutive de la relation interpersonnelle, il est pertinent de s'intéresser à cette dernière (Castellotti, 2015).

## **Les UPE2A comme contexte d'observation**

### *Caractéristiques du contexte*

Le contexte est primordial à prendre en compte dans l'analyse interactionnelle (Bigot, 2005). La « scène englobante » (Maingueneau, 2014) du contexte didactique introduit des spécificités dans les prises de position des interactants. En effet, le caractère institutionnel alloue des rôles spécifiques aux enseignants et aux apprenants entre lesquels un contrat s'établit : les échanges sont orientés vers un but de transmission, d'acquisition de connaissances, leur relation est souvent axée sur la hiérarchie et la distance (Cicurel, 1994, Bigot, 2002 : 131).

Les observations ont eu lieu au sein d'« Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants », dans des établissements scolaires relevant de l'Education nationale en France. Ces classes d'accueil ont pour mission principale de soutenir l'apprentissage du français en tant que langue de scolarisation des EANA<sup>4</sup>. L'organisation des cours de FLsco varie selon les établissements en termes de nombre d'heures, de niveau des groupes, du nombre d'élèves inscrits. Ces dispositifs induisent des spécificités qui influencent le déroulement des interactions. Ainsi, les EANA sont parfois vulnérables du fait de leurs situations personnelles compliquées (migrations forcées, venus en France pour se protéger, parfois mineurs isolés...) et qu'ils ne parlent pas encore la langue de leurs pairs. L'enseignant de FLE, en tant que personne-ressource chargée de leur enseigner le français, a souvent une place spéciale pour eux (Cortier, 2005 : 484). Cette place particulière le questionne sur son positionnement et son investissement envers les apprenants (*ibid.*). La dimension

---

<sup>3</sup> Ainsi, un enseignant n'aura par exemple pas les mêmes façons d'évaluer selon son rapport à la norme, il n'adoptera pas les mêmes comportements en cours selon l'image qu'il a des rôles attendus chez un enseignant. Un apprenant n'adoptera pas les mêmes stratégies selon l'image qu'il se fait du processus d'apprentissage. Il n'aura pas la même relation avec ses pairs selon l'image qu'il se fait de lui parmi eux. Et de ces attitudes et comportements découlera une relation particulière entre l'enseignant et les apprenants.

<sup>4</sup> Elèves Allophones Nouvellement Arrivés.

interculturelle des cours de FLScO crée de plus un espace au sein duquel les représentations sociales, culturellement partagées, influencent la construction des éthé et les négociations de la relation interpersonnelle.

*Le terrain de l'étude*

4 groupes-classe au sein de 3 établissements ont été observés dans cette étude. Les caractéristiques de ces groupes sont présentées dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 1.** Description synthétisée des groupe-classes

	Etablissement 1	Etablissement 2		Etablissement 3
Type d'établissement	Second degré - lycée professionnel et général	Second degré - cité scolaire		Premier degré - école primaire
Période de terrain	Octobre 2021 – Juin 2022	Novembre 2021 – Juin 2022		Avril 2022 – Juin 2022
Jour de présence	Lundi & mardi (deux mois, puis lundi)	Mardi		Vendredi
Nombres d'heures observées par jour	2h	3 puis 4h		1h
Organisation du dispositif	Module de 2 à 3 heures (2 pour le groupe entier, 1 en plus pour un des apprenants). Volontariat de l'enseignante	Module de 13 heures par semaine (8 pour le groupe A2, 5 pour le groupe B1). Activité principale de l'enseignante		Activité principale de l'enseignante
Groupe observé	4 apprenants (puis 5 dès avril 2022)	7 puis 6	5 à 10	4
Niveau	Deux N+1 B1, deux nouvellement arrivés A1 (puis un A2)	B1	A2 (puis six A1)	?
Age	16 à 18 ans	12 à 17 ans	11 à 16 ans	9 à 11 ans
Origine	Angolais (2), Algérien (1), Japonais (1), Tunisien (1)	Portugais (1), Algérien (1), Géorgien (1), Bulgare (1), Turc (1), Italo-marocain (2)	Américain (4), Japonais (1), Turc (2), Macédonien (1), Ukrainien (4)	Italo-marocains (4)

Le nombre d'apprenants inscrits a varié tout au long de l'année, certains ayant quitté les dispositifs ou étant arrivés en cours d'année.<sup>5</sup>

### *Le corpus de l'étude*

Une fois les observations et enregistrements commencés, j'ai obtenu un nombre conséquent de données. Pour cet article, je dispose des données suivantes :

**Tableau 2.** Description synthétisée du corpus

	établissement 1	établissement 2	
		Classe N1	Classe N+1
Enregistrements interactions (HH:MM:SS)	16:19:23	09:30:43	16:14:55
Notes (pages)	84	175	
Entretiens apprenant	2		
Entretiens enseignante	1	1	

### *Les défis de l'accès aux terrains*

J'ai obtenu des données au terme d'un processus long, accompagné de nombreux défis. L'école, milieu dans lequel se déroule les interactions, m'est apparue comme un milieu clos, difficile d'accès.

J'ai négocié mon entrée sur le terrain directement avec les enseignantes<sup>6</sup> qui étaient en charge des dispositifs UPE2A. Le contact avec elles s'est fait à l'aide de plusieurs médiateurs<sup>7</sup>. Nous avons ensuite négocié ensemble avec la direction des établissements pour organiser ma venue. Bien que les enseignantes aient joué le rôle de passeur auprès de leurs chefs d'établissements, des négociations ont eu lieu avec la direction des établissements 1 et 3 pour établir ma venue. J'ai ainsi dû avoir un entretien avec la proviseure adjointe de l'établissement 1, qui voulait en

<sup>5</sup> Un apprenant a rejoint l'établissement 1 en avril, et dans le cas de l'établissement 2, deux apprenants ont quitté la classe (un a quitté l'établissement en janvier, l'autre a arrêté le FLE en mars) et huit autres sont arrivés au cours de l'année et ont été répartis dans les deux classes.

<sup>6</sup> J'avais déjà eu l'occasion de travailler avec l'enseignante de l'étab1 lors de mon année de master 2.

<sup>7</sup> C'est par ailleurs une des enseignantes observées, qui a joué le rôle d'intermédiaire et m'a introduite auprès de l'enseignante de mon troisième terrain. Cette prise de contact médiée présente des avantages et des inconvénients, elle permet d'entrer plus facilement en contact avec les personnes (en créant la chaîne évoquée par Blanchet & Gotman, 2010), mais elle peut instaurer en contrepartie une relation de don et contre-don, une influence de la figure du tiers dans les éléments recueillis (Matthey, 2005 : §33).



savoir plus sur mes motivations. Pour l'établissement 3 qui relève du premier degré, j'ai dû négocier ma venue par mail avec l'inspecteur académique en charge de l'école, puis défendre mon projet dans une convention.

En tant que doctorante, il m'était impossible de me rendre dans les établissements en tant que stagiaire, statut reconnu donc facilement légitimé par des contrats. Afin d'établir le cadre juridique obligatoire et requis par les établissements pour encadrer ma présence, j'ai donc établi des conventions avec chacun d'eux. Ces documents stipulent par exemple la raison, les moments de ma venue, les lieux dans lesquels je peux me rendre au sein des établissements, les responsabilités de chacun en cas de problème, ma non-rémunération. Je me suis basée sur un modèle fourni par l'établissement 1 pour organiser ma venue dans cet établissement et le deuxième. Pour le troisième, l'école primaire, le rectorat a lui-même fourni une convention qu'il a ensuite fallu faire signer par pas moins de six partenaires. Ces contraintes administratives ont induit des contraintes temporelles importantes. Ainsi, environ un an s'est écoulé entre la prise de contact et la date d'entrée dans les classes. Ce délai explique le peu de temps dont j'ai disposé pour le dernier établissement, la prise de contact avec l'enseignante ayant eu lieu au début des observations au sein des autres établissements.

De plus, mon entrée sur le terrain ne m'a pas garanti d'office l'accès à l'enregistrement des interactions. Le processus pour y arriver a aussi été long. Dans un souci juridique, j'ai établi des formulaires afin de recueillir le consentement éclairé des personnes observées. J'ai fait le choix de recueillir les données audios uniquement, car je considère la présence d'une caméra comme trop intrusive : elle attire plus l'attention des participants et induit donc une plus grande perturbation des données. De plus, obtenir l'accord pour l'enregistrement des images des personnes, information qu'on peut considérer comme plus intime, m'a semblé constituer une demande trop intrusive, plus difficile à obtenir, notamment de la part des responsables légaux des apprenants qui ne m'ont jamais rencontrée.

Dans un souci éthique, pour éviter de brusquer les enseignantes et les apprenants engagés dans ma recherche, j'ai également pris le temps de faire connaissance avec eux et de laisser une relation se construire entre nous, afin qu'ils soient plus en confiance au moment de leur demander l'autorisation d'enregistrer les échanges. Dans le cas de l'établissement 2, il a par exemple fallu que je patiente deux mois après mon entrée dans l'établissement pour que l'enseignante accepte que j'enregistre ses cours. Elle me positionnait en effet en tant que « novice à former » et estimait que me concentrer sur les enregistrements me « déconnecterait » de la réalité de la classe. J'ai donc dû repréciser ma position de chercheuse plusieurs fois afin de réussir à la convaincre de l'intérêt pour moi de récupérer ces données.

## L'interaction comme outil herméneutique

La méthodologie adoptée se rapproche de celle de la « proximité » telle que présentée par Rispaïl *et al.* (2018). À travers les interactions avec les participants, je souhaite opérer un rapprochement entre les personnes venant de différentes communautés de pratiques.

### *Une recherche ethnographique*

L'interaction, en tant que donnée de recherche, est un objet sensible<sup>8</sup>, qui rend l'accès au terrain nécessaire mais difficile à manœuvrer.

Sensible d'une part, car elle est perceptible au moins en partie par des sens tels que l'ouïe et la vue<sup>9</sup>, mais reste fugace. Il est donc primordial de réussir à accéder directement au terrain afin de la comprendre. J'opte pour une démarche ethnographique (Cambrà Giné, 2003) *in situ*, afin d'observer le déroulement des interactions entre l'enseignant et les apprenants. Ce faisant, j'entre moi-même en interaction avec le terrain et les personnes y évoluant.

Sensible d'autre part, car les participants sont susceptibles d'être affectés, l'interaction didactique étant reconnue comme fortement émotionnelle (et *a fortiori* en classe de langue, Cicurel, 2011a). Ces acteurs évoluent dans des milieux dans lesquels les observateurs sont rares. Par ailleurs, les apprenants étant pour la plupart mineurs, des contraintes légales et éthiques se sont posées pour le recueil audio.

### *La perspective émique et les entretiens*

Je souhaite également prendre en compte la subjectivité des personnes observées. Pour répondre à cette perspective émique, j'avais opté pour une démarche de collaboration avec les enseignantes (Desgagné *et al.* 2002). Cela s'est avéré difficile à mettre en place. Nos contraintes temporelles respectives ne permettaient pas d'établir une collaboration réflexive nécessaire à ce type de démarche (Bento, 2020). De plus, la place secondaire laissée aux apprenants ne correspondait pas à mon choix de valoriser le point de vue de chacun.

Le point de vue des enseignantes et des apprenants a été recueilli via des entretiens de « photolangage » (Bélisle *dir.*, 2017) à visée compréhensive (Kaufmann, 2011). Toujours dans cette logique de concept reliant, l'interaction entre

---

<sup>8</sup> Je me réfère aux différentes définitions de ce mot données par le CNRTL en ligne, tour à tour et à la fois « vulnérable, prédisposé à subir certaines atteintes physiques » et « qui peut être perçu par les sens ».

<sup>9</sup> Bien que nous ayons vu précédemment que dans le modèle épistémologique pour lequel j'ai opté, tout dans l'interaction ne se limite pas au domaine du directement perceptible par les sens.

chercheur et terrain, entre chercheur et acteurs, devient ici un outil herméneutique, une deuxième voie d'accès à la connaissance, complémentaire aux interactions didactiques<sup>10</sup>.

### *Des choix d'analyse entre rigueur et souplesse*

Il est nécessaire de s'imprégner du corpus, afin d'en saisir le fonctionnement dans les détails. Cet intérêt pour les détails corrobore le concept de démarche guidée par les données (Traverso, 2007 et Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 58). L'interaction, en tant que corpus, est donc un objet modificateur, propice à renverser les hypothèses initiales (Rispaïl *et al.*, 2018 : 145) et pouvant obliger le chercheur à faire évoluer ses thématiques de recherches et les outils utilisés. Ainsi, une recherche interactionniste de qualité sous-entend d'arriver à un équilibre entre rigueur et systématisme, tout en autorisant assez de souplesse afin de pouvoir repérer des questionnements imprévus, de faire évoluer les notions convoquées (Iribarne, 2013).

Pour mieux appréhender les données dans leur globalité, je réalise des tableaux synoptiques qui permettent la découpe des interactions enregistrées. Le but est d'en saisir la logique à partir d'une vue d'ensemble (Ronveaux et Schneuwly, 2007). Sur les recommandations de nombreux chercheurs interactionnistes, j'ai choisi de « transformer l'oral en écrit » (Cicurel, 2011b : §6), car la quantité de données orales obtenues n'était pas exploitable en l'état. Mon corpus se scinde donc en deux ensembles : les enregistrements oraux sont mes « données primaires » et les transcriptions mes « données secondaires » (distinction trouvée sur le site du groupe ICOR <http://icar.cnrs.fr/corinte/>). Transcrire, en tant que pré-analyse, permet une immersion dans les données tout en prenant une certaine distance par rapport à elles (Traverso, 2008).

### **L'éthos comme notion englobante : présentation d'une application concrète**

Pour cette analyse, j'ai sélectionné un court extrait d'interaction dans mon corpus, que j'ai ensuite transcrit<sup>11</sup>. L'extrait en question est issu d'un cours ayant

---

<sup>10</sup> L'interaction est également une ressource, un support réflexif dans la visée formative que je poursuis à plus long terme. Les enregistrements des interactions didactiques seront utilisés comme clef d'accès à l'imaginaire des personnes, pour déclencher des commentaires sur des événements, des verbalisations de représentations y étant reliées lors de formations de formateurs.

<sup>11</sup> Conventions de transcriptions (adaptées librement de celles du groupe Interactions Didactiques et Agir Professoral du laboratoire DILTEC de l'Université Sorbonne Nouvelle) :

- (texte) informations non verbales complémentaires.
- [texte] chevauchements des tours de parole.
- (XXX) extraits non compris.

eu lieu dans l'établissement 2 avec le groupe N+1 durant le mois de mars. Trois apprenants sont présents (R2, R3 et R4<sup>12</sup>). Au début du cours, R4 exprime le souhait d'aller en cours de français avec ses autres camarades de classe.

- 5    [>R4]:        madame  
6    [>Q]:        (à R2) merci :  
7    [E]:         [oui]  
8    [>R2]:       [là] le dit  
9    [>R4]:       est-ce que : je peux aller-  
10   [E]:         [non]  
11   [>R4]:       [euh] faire des exemples de français avec mes amis avec madame G.  
12   [E]:         qu'est-ce que tu veux dire euh aller en cours de français /  
13   [>R4]:       oui  
14   [E]:         euh ::  
15   [>R4]:       et je viens + euh dans ce cours là parce que-  
16   [E]:         on verra oui tu vas commencer à y'aller oui oui  
17   [>Q]:        [en français/]  
18   [>R4]:       [mh parce que:] + je fais l'histoire tout tout tout +  
19   [>Q]:        sauf le français/  
20   [>R4]:       sauf le français [c'est tout]  
21   [>Q]:        [mhmh] [d'accord]  
22   [E]:         [oui je sais] + je sais + mais tu commences d'abord par écrire faire des  
                  rédactions et puis quand tu tu soigneras bien ton travail de rédaction tu iras là-bas  
23   [>R4]:       mh (*modalité exclamative*)  
24   [E]:         parce que là-bas c'qu'on va te d'mander ç- ça n'a rien à voir avec ce qu'on fait ici  
25   [>R4]:       madame en Tunisie c'est presque + la même chose sauf on +  
26   [E]:         euh R4 tu es en train de rêver là + d'accord  
27   [>R4]:       + comment c-  
28   [E]:         quand tu es arrivé ici tu écrivais deux lignes en français ce qu'on va  
                  te demander en classe c'est deux pages +  
29   [>R2]:       oui  
30   [E]:         sur des sujets de littérature +  
31   [>R4]:       [ah]  
32   [E]:         [demande] à ma petite R3 comment c'est hein + c'est bien [différent hein]  
33   [>R3]:       [on fait] trois rédactions + en classe  
34   [>Q]:        (à ?) merci (*en chuchotant*)  
35   [>R4]:       ça veut dire que :  
36   [>R3]:       rédaction ça veut dire euh un texte de : je sais pas quoi de livre où je sais pas  
37   [E]:         allez fais lui peur vas-y [ (rires) ]  
38   [>R2]:       et [>Q]: [ (rires) ]

- + pause.

- : allongement de la voyelle précédente.

- / modalité interrogative marquée.

<sup>12</sup> J'ai laissé les codes des apprenants en attendant que ces derniers optent pour le pseudonyme de leur choix.

- 39 [>R3]: regarde comme ça (*elle lui montre une de ses rédactions*)  
 40 [>R4]: mhmh pendant (XXXXX)  
 41 [>R3]: on fait des choses comme ça (*elle sort un trieur de son sac*) ça c'est mon classeur de français [d'accord t'as vu]  
 42 [E]: (*ton amusé*) il va plus vouloir y'aller [ (rires) ]  
 43 [>R2]: [ (rires) ]  
 44 [E]: (*à moi*) donc souvent tu vois + (*elle s'installe à côté de moi, en chuchotant*) c'est une question de copain il veut être à trainer c'est normal  
 45 [>Q]: mhmhmhmh  
 46 [>R4]: (*à R3*) [mhmh mhmhmhmh]  
 47 [E]: mais : et de fait ici + (*d'un ton encore plus bas*) ce genre d'enfant ici ne fait pas grand chose + parce qu'il est un peu à part  
 48 [>R3]: comme ça on fait des choses [comme ça] (*à R4*)  
 49 [E]: [et:] ++  
 50 [>R3]: t'as vu (*à R4*)  
 51 [>R4]: ok  
 52 [E]: ouais mais pour l'instant t'écris trois lignes à moi  
 53 [>R4]: + hein  
 54 [E]: ouais quand tu m'fais des rédactions [tu écris quatre lignes]  
 55 [>R4]: [non mais] pour l'orthographe vocabulaire conjugaison  
 56 [E]: + oui bin commence déjà aussi à faire ici + pour l'orthographe oui je suis d'accord + mais : il y a pas un jour précis euh voilà

L'enseignant et l'apprenant construisent ici des imaginaires différents relatifs aux cours de français dit « ordinaire ». Pour l'enseignante, c'est un cours dans lequel on fait « des rédactions » (deux occurrences au tour de parole<sup>13</sup> 22), de la littérature (TP30), qui fait « peur » et qui est radicalement différent du cours de FLE (TP32). En tant que garante, elle subordonne l'accès au cours de français aux résultats que les apprenants ont dans son cours. Selon elle, ils ne méritent d'y arriver que s'ils sont assez compétents, y accéder semble être une récompense. De son côté, l'apprenant considère qu'on y fait principalement de « l'orthographe, vocabulaire, conjugaison » (TP55), et qu'on y fait « la même chose » que ce qu'il faisait en Tunisie. Son enjeu ne semble pas se situer au niveau de la compétence, mais sur le fait de pouvoir assister aux mêmes cours que ses pairs. Chacun se définit au sein d'images qui entrent en résonance avec ces imaginaires différents. Ces différences viennent entrer en friction au sein des ethè revendiqués et attribués, qui ne correspondent pas. C'est après lorsqu'il se positionne comme égal à ses camarades que l'enseignante reprend l'apprenant (TP22) et que commencent les négociations entre eux. Le tour de parole 26 vient cristalliser cet écart entre leurs imaginaires : « tu es en train de rêver là ».

---

<sup>13</sup> Dorénavant TP.

Dans une perspective relationnelle, l'enseignante appuie sa position haute pour faire valoir son propre imaginaire. Elle dévalue l'apprenant à plusieurs reprises dans ses compétences (TP 10, 22, 26, 47, 52, 54), le positionne comme à l'écart du groupe FLE (« ce genre d'enfant », « il est un peu à l'écart » TP47). Elle s'appuie sur une autre apprenante, avec qui elle partage le même imaginaire relatif au cours de français, pour faire valoir son point de vue (TP32). De son côté, l'apprenant tente de défendre l'image revendiquée. Il fait référence à son expérience en Tunisie puis, après plusieurs tours sans pouvoir parler, à ses compétences. On voit au TP55 qu'il recentre l'enjeu de l'accès au cours de français aux domaines dans lesquels il est plus à l'aise. Il précise par cette intervention son imaginaire relatif au cours de français ordinaire. C'est seulement lorsque l'enseignant comprend ce par rapport à quoi il s'estimait compétent, autrement dit lorsque son imaginaire est explicité et reconnu, qu'elle accepte de lui reconnaître l'ethos qu'il s'attribuait en fonction de cet imaginaire (TP 56).

Dans cet exemple, le positionnement de soi se fait par rapport à des imaginaires différents, ce qui entraîne une discordance dans les ethè attribués / revendiqués et donc des tensions dans la relation interpersonnelle. Ajuster les imaginaires qui entrent en jeu dans la définition d'une image de soi semble permettre en retour d'ajuster les ethè revendiqués-attribués par chacun et donc les négociations de la relation interpersonnelle<sup>14</sup>.

Cet extrait permet selon moi d'observer les liens possibles à faire entre l'étude des négociations de la relation interpersonnelle et celle des imaginaires en sollicitant la notion d'ethos. Cette notion permet donc d'étudier l'interaction dans une perspective qui intègre plusieurs dimensions de l'expérience intersubjective.

## Discussion

### *De la difficulté de légitimer sa position en tant que jeune chercheur*

La pluralité des paradigmes disponibles que j'ai mise en avant dans la première partie de cette communication représente à la fois un avantage et un inconvénient : comment réussir à se situer dans un paysage épistémologique aussi varié en tant que jeune chercheuse ? Prendre une position est d'autant plus délicat que certains auteurs utilisent des termes relevant de paradigmes différents comme des synonymes. Définir l'interaction en tant que concept reliant est-il pertinent pour réussir à mieux dépasser cette diversité ou cela induit-il un positionnement moins adéquat par rapport au concept ?

---

<sup>14</sup> Je suis consciente que cet extrait ponctuel n'est pas suffisant pour théoriser le fonctionnement de l'ethos en interaction et pour arriver à des conclusions définitives.

J'ai également proposé une définition de la notion d'éthos en tant que notion englobante et j'en ai proposé un exemple d'application sur un extrait. Cette notion permet-elle de synthétiser les différents aspects en jeu dans les interactions sociales ?

Lors de ma prise de contact, j'ai fait le choix de me présenter à la fois comme une doctorante (donc une chercheuse) et comme une future enseignante (donc une novice) afin de ne pas aborder les enseignants avec une posture qu'elles auraient pu considérer comme surplombante. Cette première présentation m'a posé des difficultés pour faire reconnaître mes besoins, les enseignantes me renvoyant souvent explicitement à une place de « stagiaire ».

Il me semble que le point commun de toutes ces questions se situe dans la façon d'arriver à légitimer ses choix en tant que chercheur.

### *Le temps : une ressource précieuse mais problématique*

On voit les nombreuses contraintes temporelles que présente la méthodologie adoptée. Elles posent la gestion du temps comme un défi délicat à gérer dans le cadre d'une recherche ethnographique. Du point de vue de l'accès aux données, les processus de prise de contact et de signature des conventions ont pris un an. De plus, la dimension éthique induit également une prise de position délicate à manœuvrer, que ce soit auprès des directions des établissements, des enseignants ou des apprenants. J'ai ainsi fait le choix d'attendre de faire connaissance avec les enseignants et les apprenants dans un objectif de mise en confiance avant de commencer les enregistrements. J'ai également patienté plusieurs mois avant d'organiser les entretiens, afin qu'ils puissent être le plus à l'aise possible avec moi pour parler. La proximité est une clef d'accès pertinente car heuristique, mais longue à instaurer.

En ce qui concerne l'analyse, observer les phénomènes dans la durée permet d'en acquérir une connaissance fine. J'ai réalisé des observations sur une durée allant de deux mois pour un des terrains à six mois pour un autre. Comment réussir à donner à voir l'intégralité de ces données ? Les transcriptions sont également un processus chronophage, que je décide de ne pas appliquer à l'intégralité des données en raison de contraintes temporelles. La démarche ethnographique en tant que démarche d'analyse et heuristique est-elle valable pour sélectionner les données pertinentes pour l'analyse ?

## Conclusion

D'un point de vue théorique, mobiliser l'interaction comme concept reliant permet de prendre en considération différents paradigmes disciplinaires et dimensions d'analyse. En tant qu'objet de recherche, c'est un lieu de rencontre entre les individus, qui donne à voir, en fonction du contexte dans lequel elle se déroule, les contacts, les confrontations éventuelles et les ajustements entre eux. Sur le plan méthodologique, le contact heuristique de l'interaction avec les enseignants et apprenants m'a permis d'obtenir des données primordiales. Lorsqu'on s'intéresse à l'interaction, il semblerait qu'« il n'y a pas rupture mais continuité entre l'instrument de la compréhension et l'objet à comprendre » (Papinot, 2013 : §19). Cela induit d'affirmer des choix en tant que chercheur, en s'appuyant sur une réflexion épistémologique et méthodologique.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amossy, R. *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Presses universitaires de France, 2010.
- Arditty, J. et Vasseur, M.-T. 1999. « Interaction et langue étrangère : Présentation ». In *Langages*, 134(33), 1999, 3-19. <https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2189>
- Bélisle, C. (dir.). *Photolangage : pour l'entretien individuel orientation et évolution professionnelle pour faciliter la réflexion les choix et la parole*. Chronique sociale, 2017.
- Bento, M. « Orientations méthodologiques et théoriques d'une recherche collaborative sur le travail documentaire de professeures d'anglais langue étrangère ». In *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2), 2020, n.p. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7284>
- Bigot, V. *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère* [thèse en doctorat] Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, 2002. <http://www.univ-paris3.fr/bigot-violaine-29398.kjsp>
- Bigot, V. « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction de savoirs ». In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (Numéro spécial), 2005, 42-53.
- Bigot, V. et Cicurel, F. « Les interactions en classe : Introduction ». In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (Numéro spécial), 2005, 4-7.



- Blanchet, A. et Gotman, A. *L'entretien ; l'enquête et ses méthodes* (2<sup>e</sup> édition). Armand Colin, 2010.
- Cambra Giné, M. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Editions Didier, 2003.
- Castellotti, V. « Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues ». In *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(1), 2015, n.p. <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>
- Chevallard, Y. « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique ». In *Recherches en didactique des mathématiques*, 38(1), 1992, 73-112.
- Cicurel, F. « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues ». In *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 2, 1994, 93-104. <https://journals.openedition.org/cediscor/582>
- Cicurel, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Didier FLE, 2011a.
- Cicurel, F. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ». In *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 2011b, 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cortier, C. « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures ». In *Éla. Études de linguistique appliquée*, 140(4), 2005, 475-489. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0475>
- Dabène, M. et Rispail, M. « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». In *La Lettre de l'AIRDF*, 42(1), 2008, 10-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». In *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 2002, 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dewaele, J.-M. « Current Trends in Research in Language Education and Applied Linguistics ». In *The European Educational Researcher*, 5(1), 2022, 1-4. <https://doi.org/10.31757/euer.513>
- Goffman, E. *Les rites d'interaction*. Les Editions de Minuit, 1974.
- Iribarne D', P. « Sérendipité et sciences sociales : enseignements d'une expérience vécue ». In *SociologieS (dossiers)*, 2013, n.p. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4529>
- Kaufmann, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Armand Colin, 2011.
- Kerbrat-Orecchioni, C. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin, 1980.
- Kerbrat-Orecchioni, C. *Les interactions verbales. Tome I*. Armand Colin, 1990.
- Kerbrat-Orecchioni, C. *Les Interactions verbales. Tome II*. Armand Colin, 1992.
- Kerbrat-Orecchioni, C. « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan ». In *Langue française*, 117(1), 1998, 51-67. <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6241>
- Labov, W. *Sociolinguistique* (A. Kihm, trad.). Les Editions de Minuit, 1972.

- Lahire, B. « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques ». In *Éducation et didactique*, 1(1), 2007, 73-81. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.86>
- Mangueneau, D. « Retour critique sur l'éthos ». In *Langage et société*, 149(3), 2014, 31-48. <https://doi.org/10.3917/ls.149.0031>
- Matthey, L. « Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif ». *Cybergeo*, 312, 2005, n.p. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.3426>
- Muller, C. *Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective en didactique des langues* [habilitation à diriger des recherches]. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, 2021.
- Papinot, C. « Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales ». In *SociologieS (dossiers)*, 2013, n.p. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4534>
- Pekarek Doehler, S. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 2000, n.p. <https://doi.org/10.4000/aile.934>
- Piccardo, E. « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions ». In *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 2013, 17-36. <https://doi.org/10.4000/lidil.3310>
- Rispail, M., Totozani, M. et Villa-Perez, V. « Pour une méthodologie de la proximité ? ». In *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 14, 2018, 137-153. <https://doi.org/10.4000/essais.359>
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. « Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats ». In *Éducation et didactique*, 1(1), 2007, 55-72. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.77>
- Sandré, M. « Éthos et interaction : analyse du débat politique Hollande-Sarkozy ». In *Langage et société*, 149(3), 2014, 69-84. <https://doi.org/10.3917/ls.149.0069>
- Tisseron, S. « Intimité et extimité ». In *Communications*, 88(1), 2011, 83-91.
- Traverso, V. « Pratiques communicatives en situation : objets et méthode de l'analyse d'interaction ». In *Recherche en soins infirmiers*, 89(2), 2007, 21-32. <https://doi.org/10.3917/rsi.089.0021>
- Traverso, V. « Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques ». In *Verbum XXX*, 4, 2008, 313-328.
- Vion, R. *La communication verbale : analyse des interactions*. Hachette, 1992.

