



**HAL**  
open science

# Représentations mutuelles dans la relation chercheur-enquêté. L’ethos en jeu dans l’entretien compréhensif

Manon Boucharechas

► **To cite this version:**

Manon Boucharechas. Représentations mutuelles dans la relation chercheur-enquêté. L’ethos en jeu dans l’entretien compréhensif. 24èmes Rencontres des Jeunes Chercheurs (RJC) en Sciences du Langage. “ Du linguiste à son objet : la distance en question(s) ”, Jun 2021, Paris, France. hal-03918911

**HAL Id: hal-03918911**

**<https://hal.science/hal-03918911>**

Submitted on 10 Feb 2023

**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.

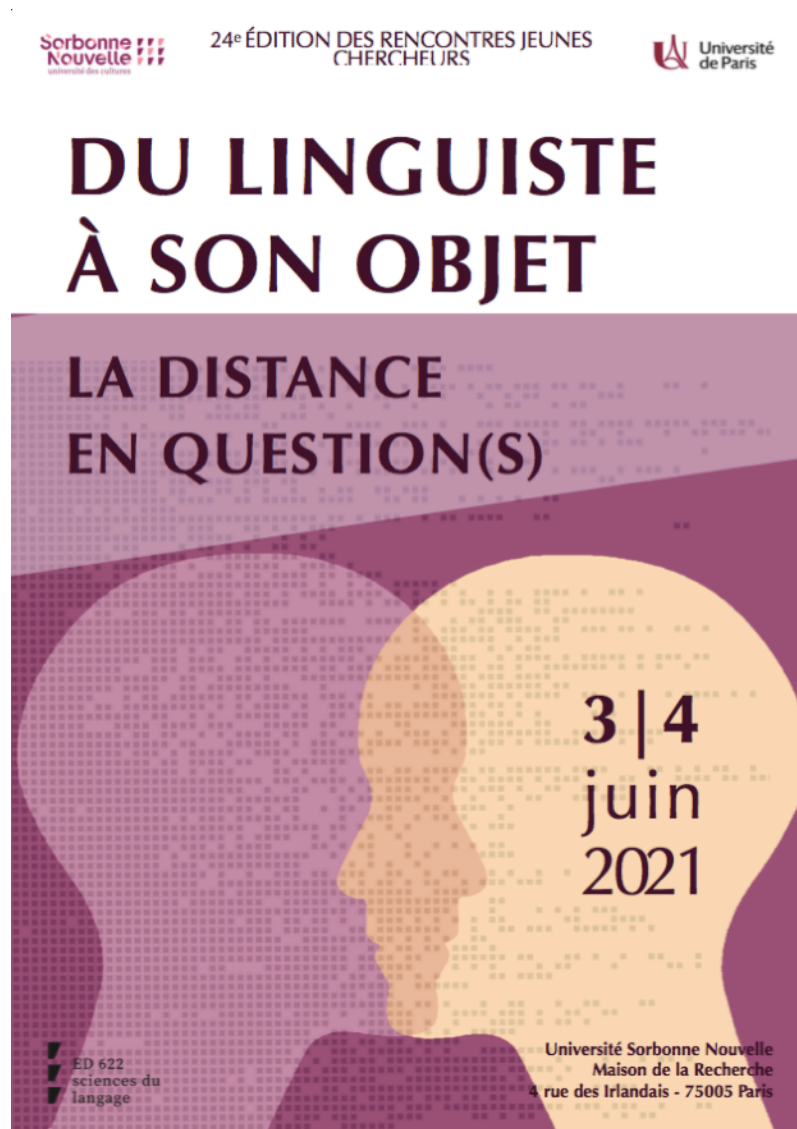


Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

# DU LINGUISTE À SON OBJET : LA DISTANCE EN QUESTION(S)

Actes des 24<sup>èmes</sup> Rencontres des Jeunes Chercheurs (RJC) en Sciences du Langage

ED622 Sciences du Langage – Sorbonne-Nouvelle et Paris-Cité



EDITÉ PAR IRINA GHIDALI, CAMERON MORIN,  
ALEKSANDRA SAVENKOVA & CHENYANG ZHAO



## **COMITÉ DE RÉDACTION**

Irina GHIDALI

Cameron MORIN

Aleksandra SAVENKOVA

Chenyang ZHAO

## **COMITÉ SCIENTIFIQUE**

Philippe BOULA de MAREUIL

Maria CANDEA

Jean-Louis CHISS

Benjamin FAGARD

Sebastien FEDDEN

Franck NEVEU

Nicolas QUINT

Anne SALAZAR ORVIG

Gilles SIOUFFI

Cécile VAN DEN AVENNE

Chantal WIONET

# Sommaire

**Irina GHIDALI**

[Introduction](#) .....2

**Ilna SINZELLE POŇAVIČOVÁ**

[Positionnement du Cercle linguistique de Prague vis-à-vis de la langue standard et son rôle dans la vie publique de la Tchécoslovaquie de l'entre-deux-guerres](#) .....6

**Joanna PAUCHARD**

[La dialectologie du francoprovençal de Suisse romande. La description linguistique à l'épreuve des représentations : langue authentique et témoins idéalisés](#) .....46

**Bich Lien BUI**

[Complexité d'une langue isolante : exemple du co-verbe en vietnamien](#) .....69

**Quentin BOITEL**

[Sciences du langage et marchandisation des savoirs : une réflexion depuis l'expérience ethnographique](#) .....91

**Manon BOUCHARÉCHAS**

[Représentations mutuelles dans la relation chercheur-enquêté : L'ethos en jeu dans l'entretien compréhensif](#) .....110

**Claire DOQUET**

[La langue en débats dans des discours de linguistes : Controverses sur l'écriture inclusive](#) .....130

# Représentations mutuelles dans la relation chercheur-enquêté

## L'ethos en jeu dans l'entretien compréhensif

*Manon BOUCHARECHAS*

LIDILEM, Université Grenoble Alpes  
[manon.boucharechas@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:manon.boucharechas@univ-grenoble-alpes.fr)

### RÉSUMÉ

À travers cet article, je souhaite questionner l'influence des représentations et images de soi dans la relation qui s'est construite entre la chercheuse, en l'occurrence moi-même, et mon informatrice durant la recherche ethnographique mise en place dans le cadre de mon mémoire de master 2. Pour cela, je me suis appuyée sur les transcriptions de deux entretiens compréhensifs. À l'aide d'une analyse discursive dynamique de la relation et des ethè des interactants, j'ai pu me rendre compte de l'enjeu de la construction des images pour les négociations de la relation interpersonnelle entre chercheuse et enquêtée, dont l'effet est perceptible à travers différents phénomènes de conformisation des images que nous nous attribuons mutuellement, qui constituent des biais, matériau heuristique que je tenterai de mettre au jour.

*Mots-clés : entretien compréhensif – représentations – ethos – relation interpersonnelle*

### ABSTRACT

Through this paper, I wish to question the influence of representations and self-images that was built in the relationship between the researcher, in this case myself, and my informant, during the ethnographic research set up within the framework of my Master 2 thesis. For this purpose, I relied on the transcripts of two comprehensive interviews. Through a dynamic discursive analysis of relationship and ethos of interactants, I was able to realize what is at stake in the construction of images within the negotiation of the interpersonal relationship between researcher and respondent. Their effect is perceptible through various phenomena of conformation of the images that we attribute to each other, which constitute biases, a heuristic material that I will try to bring to light.

*Key words : comprehensive interview – representations – ethos – interpersonal relationship*

## **1. INTRODUCTION**

Dans le cadre cette réflexion, je me suis demandé à quel niveau mes représentations avaient pu intervenir durant ma pratique de recherche de Master 2 et influencer par la suite mes analyses. J'ai choisi de m'intéresser aux représentations que le linguiste peut avoir des individus avec lesquels se construit sa recherche<sup>90</sup>.

Ce sont très rapidement les aspects relationnels de la méthodologie que j'avais choisie durant ma recherche de master 2 qui m'ont semblé être porteurs des influences principales de mes propres représentations en tant que chercheuse. L'objectif général de cette recherche était de décrire la relation qui se construit dans une classe de Français Langue de Scolarisation (FLSco) en adoptant une approche au croisement entre analyse interactionnelle et démarche ethnographique. Mon « objet principal de recherche » s'est révélé être des personnes et en particulier une enseignante avec laquelle je suis entrée en interaction. J'ai été amenée à côtoyer régulièrement cette enseignante en charge d'une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) : une relation s'est de fait construite entre nous. J'avais fait le choix de réaliser des entretiens avec l'enseignante observée afin d'obtenir plus d'informations sur ses représentations.

La construction d'images de soi (ou ethè) dans l'interaction, ainsi que tous les enjeux qu'elle peut induire dans les négociations des relations interpersonnelles, m'ont semblé constituer la source principale d'influences en lien avec les représentations au sein de la relation construite dans le cadre de cette recherche. Ces influences constituent principalement des risques d'omission ou de conformisation dans les éléments récoltés.

## **2. ELÉMENTS CONTEXTUELS ET PROBLÉMATIQUE**

La prise de contact entre moi-même et mon informatrice s'étant effectuée via un tiers, l'enseignante a pu récolter au préalable des informations sur moi, mon sujet, mon opinion sur ce sujet, qui sont venues influencer son positionnement par rapport à moi-même et ces thématiques. Cette enseignante m'avait d'ailleurs été recommandée par ce tiers, un de mes proches et l'un de ses proches collègues depuis plus d'une dizaine années, car elle portait un intérêt pour des thématiques similaires aux miennes. Cette prise de contact médiée, utile et

---

<sup>90</sup> Un des axes de réflexions proposés par l'appel à communication.

bienvenue car me permettant d'avoir accès à mon terrain, a probablement induit un partage de représentations communes et la construction d'une image préalable de l'autre.

De plus, à mon arrivée dans l'établissement, je portais le double-statut d'étudiante-chercheuse. Ce double-statut a potentiellement entraîné de nombreuses difficultés à l'enseignante et moi-même pour se positionner l'une par rapport à l'autre, selon lequel des statuts était mis en avant au sein de l'interaction. Ces deux éléments ont pu influencer par la suite notre propre construction d'images face à l'autre et donc les négociations de la relation entre nous.

La problématique ayant guidé ce travail est donc la suivante : en quoi des influences induites par les représentations reliées aux ethè mis en jeu dans la relation interpersonnelle sont identifiables à travers l'analyse du discours des entretiens entre chercheur et enquêté dans le cadre d'une démarche ethnographique ?

Je souhaite identifier et mettre au jour les constructions d'ethè en concordance entre l'enseignante et moi-même, qui s'appuient sur des représentations partagées, co-construites dans le cadre d'une relation d'enquête, car ces enjeux et phénomènes sont autant de faits susceptibles d'induire des risques de conformisation et d'omission d'éléments. Il me semble donc pertinent de les mettre en lumière et de tenter de réfléchir à leurs sources.

### **3. CADRE THÉORIQUE**

#### **3.1.L'ethos : une représentation imaginée et renégociable de l'Autre**

##### **3.1.1 La co-construction des représentations sociales en interaction**

Les représentations sociales sont des images mentales propres à chaque individu sur les objets du monde qui les entourent (Jodelet, 1989). Les objets auxquels elles peuvent se reporter sont divers : qu'ils soient « une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie » (*ibid.* : 37), ils peuvent aussi bien être réels qu'imaginaires. Ces représentations sont considérées comme sociales dans la mesure où elles sont partagées par un groupe situé, mais sont porteuses dans le même temps de la subjectivité de chaque individu spécifiquement. De fait de leur statut d'images mentales, elles ne sont pas accessibles directement mais par le biais de traces identifiables au sein des discours. Je choisis

de m'intéresser à la façon dont elles donnent des informations sur les placements individuels revendiqués par les interactants, au sein des interactions.

En effet, une partie des représentations co-construites constituent des images de soi que chacun des interlocuteurs se donnent et attribuent à l'autre durant l'interaction (Vasseur, 2001)<sup>91</sup>. Cette attribution réciproque d'images nous donne des informations sur l'« imaginaire dialogique » (Vasseur et Hudelot, 1998 : 101) des participants, qui englobe « l'image que chaque locuteur se fait de l'autre » (Vasseur, 2001 : 137) et « la place qu'il s'attribue et attribue à l'autre » (*ibid.*). Ce sont donc ces images revendiquées et attribuées, construites entre moi-même et mon informatrice durant les entretiens de ma recherche, que j'ai étudiées à travers le placement par rapport aux statuts, aux rôles possibles que chacune revendique l'une par rapport à l'autre.

### **3.1.2 L'ethos discursif, trace de représentations de soi co-construites**

Cette définition de l'imaginaire dialogique rejoint le concept d'ethos ou image de soi que les individus construisent et revendiquent durant chaque interaction (Amossy, 2010). Je tiens à délimiter mon propos : l'ethos auquel je m'intéresse ne correspond pas à l'identité réelle des personnes observées mais bien aux stratégies discursives la donnant à voir dans l'interaction (Amossy, 2014 ; Sandré, 2014). L'ethos se construit dès qu'il y a acte d'énonciation (Amossy, 2014 : §9) et donc insertion du locuteur dans son discours.

L'ethos se divise en plusieurs facettes à prendre en compte simultanément : l'ethos affiché, qui comprend l'ethos dit (ce qu'une personne dit d'elle-même) et montré (ce que notre façon de parler et ce dont nous choisissons de parler nous donne comme image, Maingueneau, 2014), l'ethos d'écouteur (De Chanay & Kerbrat-Orecchioni, 2006 : 17), qui correspond au comportement adopté durant l'écoute de l'interlocuteur<sup>92</sup>, et l'ethos prédiscursif ou préalable, que nous nous faisons de notre interlocuteur avant même de l'avoir rencontré (Sandré,

---

<sup>91</sup> Ainsi, l'ethos peut selon moi être considéré comme une représentation sociale car les images de soi construites par les interactants sont potentiellement partagées par des groupes importants d'individus (on peut par exemple penser à l'ethos d'une personnalité politique). Dans le cas d'un entretien, la visée de l'image est plus restreinte, même si on peut supposer que l'image construite n'est pas destinée uniquement à l'enquêteur, mais également à tout ceux qui pourraient par la suite s'intéresser aux résultats de l'enquête.

<sup>92</sup> Cela peut être une écoute intéressée, active ou ostensiblement ennuyée par exemple.



2014)<sup>93</sup>. Processus énonciatif dialogique par nature, l'affirmation de soi se fait par rapport à un autre, auquel on donne également une image en se positionnant soi-même face à lui (De Chanay & Kerbrat-Orecchioni, 2006 ; Amossy, 2014 ; Sandré, 2014).

### **3.2 La relation interpersonnelle : indice du positionnement réciproque**

J'ai choisi d'observer le positionnement qui s'effectue dans le feu de l'interaction<sup>94</sup>. Dans ces conditions, les images co-construites ne correspondent pas forcément à celles revendiquées par les interlocuteurs et entrent en contact dans des points d'achoppement, lieux de négociations des places revendiquées et attribuées. Ce processus d'interlacement réciproque rejoint le fonctionnement de la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; 1995).

En plus des descripteurs généraux de l'ethos, je me suis donc aidée des outils conceptuels que cette auteure a élaborés pour analyser la structure de la relation interpersonnelle. Cette structure s'appréhende sur deux axes distincts : l'axe horizontal (qui s'interprète en termes de distance - proximité) et l'axe vertical (l'orientation plus ou moins égalitaire - hiérarchique), à l'aide de marqueurs pluricaux appelés « relationèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 39) qui peuvent indiquer un placement sur l'axe vertical et/ou sur l'axe horizontal<sup>95</sup>. Les deux niveaux sont à prendre en compte simultanément. La répartition sur les axes s'actualise continuellement durant l'interaction à travers le discours des interactants : il est possible de renverser la structure de la relation à chaque instant.

### **3.3 Le cadre de l'entretien compréhensif : des enjeux spécifiques pour une construction atypique des ethè**

Les entretiens se déroulent dans un cadre formel, la relation qui s'y construit est typiquement asymétrique (l'enquêteur ayant une position haute du fait de son statut de chercheur, il est celui censé disposer du savoir, qui vient interroger un informateur). Dans les techniques de gestion de l'entretien compréhensif, la relation recommandée est différente. Il est préconisé d'éviter la position haute, de renoncer à son image d'expert et tenter d'opérer un

---

<sup>93</sup> Cet ethos préalable, qui viendra s'ajuster dans le cours de l'interaction peut se rapprocher du concept de réputation. Il peut également être considéré comme un type de prédiscours (Paveau, 2011) portant plus particulièrement sur les interlocuteurs.

<sup>94</sup> Ce positionnement peut également être effectué en différé, par rapport au discours (réel ou attribué) des autres personnes et ce qu'elles incarnent à travers ce discours : cela rejoint le fonctionnement du dialogisme (Bres : 2017). Ce n'est pas sur cet aspect que je me suis concentrée pour cette analyse.

<sup>95</sup> Je décris plus précisément ces marqueurs dans le point 3.3.

rapprochement sur l'axe horizontal en tant qu'enquêteur, pour réussir à avoir accès à l'intime, à des "confessions" de la part de l'informateur, tout en conservant une certaine distance (Kaufmann, 2011 [2016] : 46 ; Matthey, 2005 : §5).

Ainsi, la présence de l'enquêteur induit de nombreuses influences sur le discours de l'informateur comme des « inhibitions », un « effort de séduction », une « anticipation des attentes de l'enquêteur » (Schwartz 1993 cité par Matthey 2005), pour réussir à se donner à voir au chercheur de la façon dont il le souhaite (Kaufmann, 2011 [2016]). L'enquêteur doit lui s'« engager activement » (*ibid.* : 19), quitte à se construire une image faussement intéressée, un « rôle de composition » (*ibid.* : 50). Cette implication peut le transformer lui-même (Charmillot & Dayer, 2012). Le contexte de l'entretien compréhensif peut donc fortement impacter la construction des ethè.

Etant donné que la prise de contact entre nous s'est effectuée via un tiers médiateur (un de mes proches et l'un des collègues de l'enseignante depuis une dizaine d'années), sa figure a pu venir influencer nos discours (Matthey, 2005). Bien que l'intervention de cet intermédiaire m'a permis d'entrer plus facilement en contact avec la personne ressource de mon enquête (en créant la chaîne évoquée par Blanchet & Gotman, 2010), la figure de ce contact a pu induire dans l'interaction un désir de lui plaire ou à l'inverse de se libérer d'une frustration imposée par celui-ci (Matthey, 2005 : §34).

De ce fait, la co-construction des ethè est un matériau « de première importance » (Demaizière, 1997 : 398) à interroger, qui nous « renseigne sur le monde observé » (Devereux, 1986 cité par Matthey, 2005 : §10), sur des processus sociaux inhérents aux situations de recherches, aux prises de positions des participants à une enquête de ce type (*ibid.*).

## **4. METHODOLOGIE**

### **4.1. Un corpus issu d'une démarche ethnographique**

Je m'appuie sur une partie des données récoltées dans le cadre de ma recherche de Master 2 (Boucharechas, 2019). Dans ce cadre, j'avais choisi de réaliser une démarche ethnographique (Cambra Giné, 2003), en me rendant dans le dispositif UPE2A d'un lycée polyvalent pour y

observer et décrire la relation construite entre une enseignante et ses apprenants. Je suis allée à trois reprises dans l'établissement. J'y ai enregistré les interactions didactiques lors de 4 heures de cours observées sur une après-midi. J'avais choisi de recueillir le point de vue de l'enseignante à travers des entretiens d'auto-confrontation pour compléter mon analyse interactionnelle. Par manque de temps, j'avais finalement décidé de réaliser des entretiens semi-directifs. Après leur réalisation, l'orientation des questions et la gestion que j'en ai fait m'ont finalement amenée à les catégoriser en tant qu'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2011 [2016]).

Je suis venue au lycée pour une première entrevue d'une durée de trente minutes environ qui m'a permis d'évoquer avec l'enseignante des aspects en lien avec sa vie personnelle, sa formation et le contexte des observations. C'était la première fois que nous discutons en face à face. Je suis ensuite revenue pour réaliser un entretien catégorisé dans un premier temps d'entretien semi-directif d'une heure et demie, dont le but était de recueillir les représentations de l'enseignante sur des thématiques prédéfinies par une grille. Finalement, après avoir réalisé l'entretien en question, je me suis rendue compte que j'avais appliqué les techniques de l'entretien compréhensif à cette entrevue sans l'avoir préparé et théorisé au préalable. Les questions des entretiens portaient principalement sur la relation didactique (son importance pour elle, sa gestion de l'autorité, de la proximité, de la valorisation, de la politesse, ce qu'en pensent ses collègues selon elle), sur des souvenirs d'enseignants qui avaient pu la marquer. J'ai croisé les réponses de l'enseignante avec des éléments se rapportant à ses pratiques professionnelles déclarées. La version transcrite de ces deux entretiens constitue le corpus pour mon analyse. Les entrevues correspondant au matériau sur lequel je me suis appuyée pour avoir accès au positionnement de l'enseignante, elles forment le meilleur lieu pour observer la construction des images de soi et les ajustements dans les prises de position entre nous.

#### **4.2 Une approche dynamique des phénomènes**

J'ai réalisé une analyse du discours en interaction telle que décrite par Maingueneau (2012), en m'attendant à relever des aspects sociaux de la parole à l'aide d'outils relevant de la linguistique interactionnelle. Parmi les phénomènes repérables au sein des discours, j'ai fait le choix de m'intéresser à la construction des ethè en suivant deux axes de réflexion successifs.

J'ai caractérisé en premier lieu la relation entre les deux interlocuteurs et ses négociations (Kerbrat-Orecchioni, 1992). J'ai ensuite porté ma réflexion sur les représentations. Mon objectif était d'identifier les ethè catégoriels (Maingueneau, 2014) construits dans ces entretiens. Ces deux réflexions restent complémentaires, les éléments relatifs aux positionnements se posant comme des indices pour accéder aux représentations des interlocuteurs portant sur eux-mêmes et vice-versa. J'ai appréhendé l'élaboration des différentes images identitaires avancées et de la relation dans une perspective dynamique permettant de mettre en relief les effets de la co-présence des interlocuteurs et les ajustements en découlant.

#### **4.3 Des marqueurs discursifs pour des processus intersubjectif et « intra-individuel »**

Je me suis aidée des différents marqueurs de la relation interpersonnelle appelés les « relationèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 39). Les « taxèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 72) sont les marqueurs de l'axe hiérarchique. On peut les classer selon qu'ils indiquent une position haute ou basse, en fonction de leur nature, selon qu'ils interviennent au niveau de la structure de l'interaction<sup>96</sup>, de ses contenus<sup>97</sup>, dans les éléments para-verbaux, non verbaux<sup>98</sup> et verbaux (les actes de langage). Les « familiaritèmes » (*ibid.* : 41) indiquent la distance ou la proximité entre les interlocuteurs. Ils peuvent être classés de la même façon que les taxèmes<sup>99</sup>. Parmi les familiaritèmes verbaux, on retrouve principalement les termes d'adresses (avec des surnoms partagés ou affectueux), les implicites et allusions à des références communes, témoins d'une histoire interactive partagée.

Les marqueurs de l'ethos, nombreux et variés (à la fois verbaux, paraverbaux et non verbaux), peuvent avoir plusieurs significations. Il est possible d'analyser l'ethos selon qu'il se rattache à trois niveaux : expérientiel (catégories psychologiques spécifiques), idéologique (placement dans des champs précis, comme de gauche, de droite) ou catégoriel (que l'on peut relier aux différents statuts et positions sociales, Maingueneau, 2014). Comme le précise bien cet auteur,

---

<sup>96</sup> La distribution des tours de paroles, le fonctionnement des prises de paroles, l'organisation globale de l'interaction.

<sup>97</sup> Le choix des thèmes, le fait d'imposer son opinion, son interprétation aux autres.

<sup>98</sup> La proxémie, la gestuelle et l'intonation.

<sup>99</sup> Dans le cas d'une relation proche on peut par exemple constater du mimétisme comportemental et verbal, une accélération du débit et un adoucissement du timbre, une augmentation du nombre de chevauchement.

« l'éthos reste une catégorie insuffisamment spécifiée pour être à la mesure de la diversité des situations de communication ». Pour pallier cette difficulté je propose de compléter l'étude des marqueurs de la relation avec les marques des processus de catégorisation<sup>100</sup>, de dislocation<sup>101</sup> relevés par Moore (2001) et Berthoud (2001) et notamment celles en lien avec les procédés d'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980), car en tant que traces de l'inscription des sujets dans le discours, ils sont porteurs d'informations sur la façon dont les personnes se définissent, se catégorisent elles-mêmes.

Parmi les recherches déjà réalisées sur l'éthos, j'ai identifié un type d'éthos utile pour cette analyse : celui d'« expert <sup>102</sup>» (Vasseur & Hudelot, 1998). Différentes stratégies de gestion de l'éthos, en lien avec la reconstruction qui s'opère entre les paires éthos préalable/actualisé et éthos attribué/revendiqué, sont également identifiables. En dehors d'une confirmation ou d'une infirmation des images, Amossy expose des stratégies correspondant à un « retravail du déjà-dit, une reprise et une modulation d'images verbales préexistantes » (2014 : 24). Un ajustement est en jeu lorsqu'on constate des changements dans les images en jeu (« tentative de réorientation », de « transformation », *ibid.*).

## 5. ANALYSE ET RÉSULTATS

Je commencerai par décrire comment la relation évolue entre les deux entretiens. L'importance du rapport au savoir dans l'entretien compréhensif est mise en évidence. Un ajustement des éthè semble bel et bien avoir lieu entre nous : j'ai pu prendre conscience de l'influence liée à la présence de la figure du tiers. L'enseignante interrogée opère une conformisation de son éthos aux représentations co-construites au cours de l'interaction.

---

<sup>100</sup> Toutes les verbalisations et attributions de caractéristiques à un objet du discours, les différentes déterminations, qui le placent dans des catégories co-construites durant l'interaction, ainsi que les réflexions sur cet objet, le positionnement par rapport à lui (Moore, 2001 & Berthoud, 2001).

<sup>101</sup> Tous les procédés permettant de faire évoluer les catégorisations, que ce soit en les réduisant, les étoffant davantage. Par rapport aux procédés de réduction, j'ai principalement identifié l'acte de faire référence à une personne ou un groupe de personne en utilisant « c' » ou « ça », qui donne l'impression que les concernés perdent leur statut de personne (Berthoud, 2001).

<sup>102</sup> Dont le positionnement évoque des personnes qui « font la leçon » (Vasseur & Hudelot, 1998 : 105).

## **5.1 Evolution de la relation interpersonnelle entre enquêteur et informateur**

### **5.1.1 Diminution de la hiérarchie et rapprochement**

La structure de la relation donne des indices sur la validation ou le refus des images avancées, selon le degré de compétition ou d'harmonie dans les placements réciproques. On peut voir dans nos transcriptions que cette structure évolue entre le premier et le deuxième entretien.

Dans les deux entretiens, une position haute m'est allouée par les critères de l'interaction : en tant qu'enquêtrice, je dirige les thématiques, je pose les questions, ce qui constitue de forts taxèmes de position haute. On constate une orientation compétitive pendant le premier entretien<sup>103</sup> caractérisée par la présence de nombreux taxèmes de la part de chacune d'entre nous (notamment beaucoup d'interruptions et de chevauchements), même si ces derniers sont accompagnés de signes d'égalité (usage réciproque du pronom « tu »). On retrouve moins de traces de compétition dans le deuxième entretien malgré sa longueur plus importante (694 tours de parole<sup>104</sup> contre 291). Dans ce dernier, je valide et valorise toutes les réponses de l'informatrice<sup>105</sup> selon les recommandations concernant la tenue des entretiens compréhensifs. L'évolution sur l'axe vertical semble être induite par l'adoption d'une attitude compréhensive de ma part, qui correspondrait à l'« ethos d'écouteur » spécifique à l'entretien compréhensif. La structure de la relation à la fin de l'entretien est marquée par de l'égalité et de la proximité (le registre de langue de l'enseignante se relâche, signe qu'elle se sent davantage à l'aise et estime pouvoir parler naturellement, nous partageons des rires).

Bien que pouvant être considérée dans une position surplombante par rapport à l'enseignante du fait de mon statut de chercheuse, j'avais également revendiqué et mis en avant mon statut d'étudiante venant observer une enseignante expérimentée lors de la prise de contact. La tension entre une double position à la fois élevée et basse par rapport à l'enseignante semble avoir été source de difficulté pour moi dans l'adoption d'un positionnement et donc d'un ethos adéquat à la situation. Le changement de position peut être relié à la temporalité entre les deux entretiens, mais surtout au fait que mon idée de base de réaliser des entretiens semi-

---

<sup>103</sup> Qui, comme je le rappelle, constitue notre première rencontre en face-à-face donc la mise en contact entre nos ethè préalables et les ethè que nous attribuons / que nous nous voyons attribués par l'autre.

<sup>104</sup> Désormais TP.

<sup>105</sup> Peut-être est-ce là un effet de l'expérience, car c'est la deuxième fois que j'anime ce type d'entretien à ce moment-là.

directif a évolué lors de la découverte des techniques de gestion de l'entretien compréhensif. Mon « intériorité » semble avoir été imprégnée par cette expérience (Charmillot & Dayer, 2012 : 166), je me suis donc adaptée à la position de l'enseignante, et ai accepté d'abandonner ma place symbolique (voir partie 5.2.2).

### 5.1.2 L'enjeu du rapport au savoir dans l'entretien compréhensif

La compétition sur l'axe vertical lors du premier entretien peut s'expliquer par l'enjeu de la position haute par rapport au savoir entre nous. Lors du troisième tour de parole<sup>106</sup> de l'extrait ci-dessous, j'introduis (M) un danger pour l'image de l'enseignante (S), en lui posant une question sur sa classe pour laquelle elle n'a pas de réponse. Je prends donc une image d'experte, une position haute relative au savoir par rapport à elle :

1	M	Donc euh tu sais il faut que je décrive le contexte lui-même grand politique gouvernement et tout donc j'ai été chercher des informations sur les UP- c'est une classe UPE2A c'est ça/
2	S	Eh bah alors ( <i>tousse</i> ) euh : je pense puisque l'inspecteur moi quand il est venu il l'a appelée comme ça hein
3	M	Ouais donc c'est ça
4	S	Fin tu sais le chargé d'inspection d'ailleurs j'ai pas eu mon rapport mais il l'a appelé comme ça lui hein donc euh : donc donc voilà

Tableau 1. Extrait n°1 de l'entretien n°1<sup>107</sup>

Durant le reste interaction, l'enseignante tente de reprendre le dessus pour obtenir l'image d'experte à l'aide de différentes stratégies comme des références à une autorité extérieure (TP4 & 6 ci-dessus), des interruptions, des propositions d'aide et des conseils. J'ai eu des difficultés à lui accorder cette position haute par rapport au savoir qu'elle tente ainsi de s'attribuer. Ainsi, je l'interromps à plusieurs reprises, je tente de lui montrer que je connais les ressources qu'elle me propose, comme dans l'exemple suivant :

<sup>106</sup> Désormais TP.

<sup>107</sup> Pour rappel / : / Allongement de la syllabe / :: / Allongement plus long de la syllabe / + / Pause (1 à 2 secondes) / ++ / Pause plus longue (3 à 4 secondes) / (rires) / Commentaire sur le non verbal ou le paraverbal / tronq- / Mot tronqué / \* / Modalité exclamative / exemple / Chevauchement 10 Des prénoms fictifs ont été attribués à l'ensemble des participants.

16	S	<u>Oui</u> tu l'as ce document / ouais <u>ça te dit quelque chose</u>
17	M	<u>Bah j'ai trouvé des trucs</u> sur internet bah du coup j'ai essayé de trouver des sources quoi sur Eduscol et tout ils ont mis <u>des PDF je crois</u>
18	S	<u>Eh bah</u> y'a le truc justement que ce prof qui est venu m'inspecter avait fait

Tableau 2. Extrait n°2 de l'entretien n°1

Lors du deuxième entretien, la relation entre nous est plus harmonieuse en termes de placement : je me montre plus en accord avec les propos avancés par l'enseignante. Celle-ci peut donc librement se construire un ethos d'enseignante « experte ».

## 5.2 Un « putsch » ethothique

### 5.2.1 L'enseignante : d'« informatrice » à « formatrice »

On trouve les traces discursives de cet ethos pédagogue<sup>108</sup> tout au long du discours de l'enseignante. Il se caractérise chez elle par l'énonciation de nombreuses règles (utilisation de « il faut » à 14 reprises accompagné de phrases comprenant l'idée d'obligation<sup>109</sup> et de norme<sup>110</sup>) ainsi que de conseils<sup>111</sup>. Elle se rattache trois fois à son ancienneté durant l'entretien, comme dans l'extrait suivant :

62	S	<u>Après c'est aussi</u> au bout de vingt-cinq ans d'enseignement
63	M	Ouais
64	S	'Fin vingt-cinq ans + au bout de <u>quelques années que tu fais ça</u>
65	M	<u>Oui oui</u>

<sup>108</sup> Comme cité dans la partie théorique, cet ethos est décrit par De Chanay & Kerbrat-Orecchioni (2006).

<sup>109</sup> « t'es obligé de fonctionner comme ça sinon ça : ça colle pas » (TP200).

<sup>110</sup> « non normalement faut pas euh : faut pas les sanctionner parce que : parce que comment dire on a pas su enfin les profs ont pas su faire » (TP460).

<sup>111</sup> Du début à la fin de l'entretien : « quand tu leur rentres dedans t'obtiens rien » (TP26), « faut doser quoi il faut doser le truc [l'autorité] » (TP30) ; il faut également gérer « y'a aussi q- fin l'interaction entre eux » (TP38) ; « il faut quand même euh : ouais les valoriser » par les notes (« l'autre fois la fois d'après je sais plus quand ils ont vu leurs bulletins ils ont dit ah ouais on a vu notre moyenne ah ouais on a vu nos notes ouais on a vu j'ai dit bah ouais comme je vous ai dit quoi tu vois », TP104) ou par des compliments (TP148 « Lola après du coup elle avait le sou- enfin elle m'a souri à un moment elle m'a regardée mais dans le sens de : bah c'est bien ce que vous avez dit de moi ») ; il « faut s'intéresser à eux + » (TP172) ; « faut se remettre aussi soi en question le prof parce que sinon : (*elle souffle*) » (TP196) ; « c'est important aussi parce que : pas faire de différences sinon là t'es foutu là » (TP222) ; « faut observ- tu sais quand tu les observes quand même t'apprends tu vois des trucs tu devines des trucs quoi » (TP268).



66	S	Evidemment quand tu débutes je pense que : tu penses pas à ça hein
67	M	Non

Tableau 3. Extrait n°1 de l'entretien n°2

Ce faisant, elle se positionne comme une enseignante expérimentée, une « experte » dont l'objectif est de transmettre son savoir à son interlocutrice (« i- il faut quand même expliquer ça aux futurs profs parce que : parce que sinon bah : ouais », TP683), c'est-à-dire moi-même.

### 5.2.2 La chercheuse : d'« experte » à «étudiante »

La revendication d'un ethos d'experte par l'enseignante me renvoie réciproquement à une place d'étudiante. On voit dans l'extrait suivant que celle-ci me catégorise à travers l'usage du pronom « vous » comme membre d'un groupe d'étudiant :

466	S	Mais bien sûr* bien sûr parce que je suis pas persuadée que vous ayez un truc genre euh : j'sais pas enfin à l'ESPE est-ce qu'il y a un truc genre euh : mais je crois pas hein parce que j'ai une collègue qu'avant enseigné une année à l'ESPE + y'a pas comment dire le : les petites astuces ou comment faire en classe ou comment réagir je pense <u>pas qu'il y ait</u>
467	M	<u>Mhmmh y'a pas</u>
468	S	Non y'a pas hein c'est <u>bien dommage</u>
469	M	<u>En cours</u> enfin moi je suis pas dans le même euh :
470	S	Ouais /
471	M	Je suis pas à l'ESPE hein

Tableau 4. Extrait n° 2 de l'entretien n°2

Malgré la tentative ci-dessus (TP469) de changer la catégorie dans laquelle l'enseignante m'a introduite, je ratifie à d'autres moments cette catégorisation. Dans l'exemple ci-dessous par exemple, je m'attribue explicitement une image de novice en me positionnant au sein de mon groupe classe de Master par l'usage des pronoms « nous » et « on » face au « ils » qui correspond aux enseignants, tout en admettant qu'on n'« apprend pas trop » :

269	M	Ouais ouais d'accord + c'est vrai que nous on nous apprend pas trop euh :
270	S	Ah ouais /
271	M	A faire des trucs c- bah pas : ils nous disent qu'il faut s'adapter à eux mais ils nous disent pas
272	S	<u>Ouais</u>
273	M	<u>Qu'on s'en rendra compte par l'observation</u>

Tableau 5. Extrait n°3 de l'entretien n°2

Le fait que j'accepte cette image qu'elle m'attribue constitue un ajustement de mon ethos à celui qu'elle m'a attribué lors du premier entretien. Ce faisant, je lui reconnais la place d'experte et de formatrice qu'elle revendique, ce qui explique des négociations plus harmonieuses au niveau de la relation interpersonnelle (moins de taxèmes de chacun de nos côtés, une plus grande proximité). Je perds néanmoins ici en partie mon statut de chercheuse.

### 5.3. Influences des représentations co-construites sur le positionnement

#### 5.3.1. Autocatégorisation de l'enseignante dans des catégories hétéroattribuées

Durant l'interaction, j'attribue à mon informatrice l'image d'une enseignante « drôle » (TP356 « du coup tu parlais de tu les fais rigoler tu m'as dit que tu aimais bien les faire rigoler ») en pensant reprendre une parole qu'elle n'a en réalité pas énoncée. Par la suite, elle avancera à trois reprises des anecdotes pour me montrer que cette image lui correspond. On voit ici une conformisation de l'ethos dit de l'enseignante à l'ethos que je lui ai attribué :

372	S	<u>C'est pas des trucs</u> que voilà + donc c'est important aussi pour eux parce que bien : ils voient aussi que on est comme eux qu'on rigole de temps en temps <u>voilà en restant sérieux aussi</u>
373	M	<u>Eh oui oui oui</u> c'est ça c'est que tu-
374	S	Après par contre y'a des profs non qui je pense qui ne font jamais qui rigolent jamais qu'ont pas d'humour : faut pas en avoir parce que voilà mais à un moment euh :

Tableau 6. Extrait n°4 de l'entretien n°2

Dans la même logique, nous co-construisons finement un ethos collectif des « mauvais » enseignants tout au long de l'entretien<sup>112</sup>. J'ai pu remarquer que l'enseignante tente systématiquement de se construire une image en accord avec la catégorie opposée qui serait celle des « bons » enseignants, à la fois en se donnant à voir à travers des anecdotes valorisantes pour elle ou en se détachant des « mauvais ». Elle adopte une attitude fortement critique envers eux<sup>113</sup>. Dans l'extrait ci-dessus, elle se rattache à la catégorie des enseignants qui rigolent avec le pronom inclusif « on » (TP372) tout en se détachant « des profs [...] qui rigolent jamais ». À travers l'usage du démonstratif « ça » dans le TP107 (voir les extraits cités dans les notes de bas de page) en tant que procédé de dislocation et d'autres groupes nominaux (« des collègues », « celui qui s'en fout » et « les autres »), elle objectivise ces enseignants comme ne fonctionnant pas comme elle.

Ces exemples constituent selon moi les traces d'une conformisation des images revendiquées par l'enseignante à des représentations mutuelles. L'enseignante semble donc être dans ce que Matthey appelle une stratégie de séduction (2005) : elle identifie les catégories que je valorise pour se donner une image qui s'y conforme.

### 5.3.2. Influence de la figure du tiers sur la prise de position

Dans la même logique, j'ai pu constater plus précisément le processus de catégorisation de soi en fonction de l'image du tiers introduite dans l'entretien. L'enseignante se compare à lui à deux reprises pour me montrer qu'elle est semblable à lui en termes d'image professionnelle (TP131 « même ton proche hein on en est tous au même point » ; TP679 « il en avait parlé à ton proche puis après il me dit ouais alors j'ai quelque à vous dire madame (*rires*) ») : la construction de l'image qui a lieu dans notre interaction s'opère donc aussi par rapport à lui mais de façon interposée, dans la logique d'un désir de plaire (Matthey, 2003 : §34). J'introduis moi-même la figure de mon proche dans le cours de l'interaction :

---

<sup>112</sup> J'introduis la catégorie des « mauvais » enseignants à trois reprises : TP71 « je sais que y'a des profs par exemple qui : qui s'en fichent », TP185 « c'est vrai que ça tous les enseignants ne sont pas : dans cette : » et TP285 « j'ai toujours entendu par exemple des profs dirent euh : j'suis pas là pour vous aimer euh ». De son côté, mon informatrice fait référence à eux à pas moins de 21 reprises.

<sup>113</sup> « ça a gueulé parce que ils ont quinze en FLE » (TP107), « c'est important sinon tu tu : sinon bah tu fais comme des collègues qui galèrent pendant deux ans deux ans et demi puis après en terminale qui se disent ah ouais pourquoi ça se passe mal » (TP246), « évidemment celui qui s'en fout le prof tu sais euh les gamins ils vont rentrer ils vont s'asseoir n'importe comment ils vont faire du bruit » (TP280), « et y'en a ouais les autres y'a d'autres profs\* + alors après ils : ils comment dire ils sont pas bien ils le vivent mal ces gens-là » (TP300), entre autres exemples.

343	M	mh ok + bon de toute façon moi c'était sûr que j'étais plus partie euh j'étais plus dans ces eaux-là hein
344	S	ouais je pense
345	M	par exemple mon proche me parlait d'enseignant qui avait besoin de bouc émissaire + tu vois/
346	S	ah ouais aussi bah oui pour euh : pour trouver l'excuse entre guillemets de son cours mal au fait au prof bah bien sûr

Tableau 7 : extrait n°5 de l'entretien n°2<sup>114</sup>

Cet extrait semble confirmer que le cas d'une prise de contact par un tiers influence la parole recueillie, il induit la construction d'un ethos préalable en fonction de la figure de ce tiers. De ce que je sache, il n'y a pas d'enjeux et d'attentes spécifique par rapport à lui pour l'enseignante. Ils sont au même niveau dans la hiérarchie et entretiennent une relation amicale. Pour autant, réussir à se faire voir comme faisant partie du même groupe semble l'enjeu principal de mon enquêtrice. Elle semble chercher se construire un ethos par rapport à lui également dans l'entretien, que je pourrai ensuite lui rapporter.

On peut également identifier dans l'extrait ci-dessus une verbalisation de l'ethos préalable que l'enseignante m'attribuait : dans le TP 343, je me catégorise en accord avec les représentations que nous avons co-construites désignées par l'expression « ces eaux-là ». À travers son intervention « ouais je pense », elle verbalise explicitement son accord avec la catégorisation qu'elle m'attribuait au préalable que j'ai moi-même verbalisée.

## 6. DISCUSSION

L'étude des représentations en jeu au sein de la co-construction des ethè dans la relation enquêteur-enquêté permet de mieux comprendre les enjeux de l'entretien compréhensif. On a pu constater des traces de conformisation des images entre moi-même et l'enquêtée. L'ambiguïté de mon double statut d'étudiante-chercheuse a posé des difficultés à l'enseignante pour m'attribuer une image préalable adéquate lui permettant elle-même de se positionner par rapport à moi, et à moi-même pour adopter un positionnement adéquat à l'entretien compréhensif. Les tensions entre tous ces différents statuts, et notamment ceux en lien avec le rapport au savoir, entraînent une évolution des positionnements entre les deux

<sup>114</sup> Dans cet extrait, l'expression « mon proche » a été utilisée pour remplacer le terme exact le désignant.

entretiens. La conformisation du mien, dans la logique de la gestion des entretiens compréhensifs, permet de mettre en confiance mon informatrice et d'éviter la compétition entre nous. Je perds cependant en partie ma position de chercheuse.

On voit ici l'influence du contact des ethè sur les propos recueillis. L'enseignante peut avoir caché dans son discours des aspects de sa pratique qu'elle considère comme non-conformes aux images des « bons » enseignants. À travers les anecdotes valorisantes qu'elle énonce, elle tente de se construire une image idéalisée, semblable à celle du tiers, qu'elle peut vouloir lui renvoyer par mon intermédiaire.

Cet écart entre son discours et sa pratique était d'ailleurs ressorti dans l'analyse de mémoire de master (des attaques et moqueries, qui étaient énoncées comme à éviter était présentes). Comme je m'étais posée en accord avec l'image qu'elle se construisait, j'avais moi-même eu du mal à séparer sa parole de la mienne, à repérer et accepter ces éléments « déviants » (j'avais par exemple considéré une moquerie comme signe de proximité alors qu'elle constituait une attaque selon ma directrice de mémoire). L'enquêteur et l'enquêté sont donc bien tous deux impactés par la relation construite (Matthey, 2005), qui peut avoir par la suite une influence sur l'interprétation du chercheur.

Cette analyse est donc pertinente car elle permet de mettre au jour la configuration sociale inhérente à la situation d'enquête et ces enjeux (Papinot, 2013), et de mieux « reconnaître pleinement que l'enquêteur, quelles que soient les modalités de sa présence, constitue un nouvel élément sur l'échiquier de la configuration sociale étudiée » (*ibid.* : §24). Ainsi, si des changements sont décelables entre pratiques observées, pratiques énoncées et images revendiquées, c'est justement ce changement qui est intéressant à prendre en compte. Un autre intérêt de cette réflexion est de s'interroger sur la relation qui se construit au sein des entretiens, une des dimensions inhérentes à la situation d'enquête de plus en plus questionnée<sup>115</sup>.

J'identifie toutefois des limites à cette réflexion. Une première limite est celle du nombre d'intervenants dans le corpus et de la taille de ce dernier, restreinte. La deuxième limite est relative aux outils d'analyse : établir une typologie stricte des marqueurs de l'ethos n'est pas

---

<sup>115</sup> Voir notamment Papinot (2013), Greco (2010), et Matthey (2005).

possible, une réflexion est toujours en cours sur ce point. Mon utilisation de marqueurs relatifs à la relation / aux représentations / à l'énonciation constitue une proposition de ma part pour contribuer à cette réflexion.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Paris : Presses universitaires de France.

Amossy, R. (2014). L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires. *Langage et société*, 149(3), 13. <https://doi.org/10.3917/ls.149.0013>

Berthoud, A. C. (2001). Traces discursives de la construction des représentations. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (149-163). Paris : Editions Didier.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'entretien ; l'enquête et ses méthodes* (2<sup>o</sup> édition). Paris : Armand Colin.

Boucharechas, M. (2019). *Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en FLSco. Un paradoxe entre autorité et proximité* (Mémoire de Master). Université Grenoble Alpes, Grenoble.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n<sup>o</sup> 150(5), 4358.

Bres, J. (2017). Dialogisme, éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(2), n.p. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1842>

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Editions Didier.

Charmillot, M. et Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, (15), 163-179.

Demazière, D. (1997). Kaufmann Jean-Claude, L'entretien compréhensif. *Revue française de sociologie*, 38(2), 398399.

De Chanay, H. C. et Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *100 minutes pour convaincre : l'éthos en action de Nicolas Sarkozy*. Communication présentée au 6<sup>o</sup> Congrès Mondial de Linguistique

Française (Stockholm, Suède). Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00352749>

Greco, L. (2010). Dispositifs de catégorisation et construction du lien social : l'entrée dans une association homoparentale. *Genre, sexualité et société*, 4, n.p. <https://doi.org/10.4000/gss.1649>

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (3161). Paris : Presses Universitaires de France.

Kaufmann, J.-C. (2011 [2016]). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions verbale. Tome II*. Paris : Armand Colin.

Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ? *Argumentation et Analyse du Discours*, 9, n.p. <https://doi.org/10.4000/aad.1354>

Maingueneau, D. (2014). Retour critique sur l'éthos. *Langage et société*, 149(3), 31-48. <https://doi.org/10.3917/lis.149.0031>

Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeog*, (Article 312), n.p. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.3426>

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. Dans D. Moore (dir.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes* (722). Paris : Editions Didier.

Papinot, C. (2013). Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales. *SociologieS* (dossier), n.p. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4534>

Paveau, M.-A. (2011) Quelles données entre l'esprit et le discours ? Du préconstruit au prédiscours. *L'analyse du discours. Notions et problèmes* (19-37). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00596737>

Sandré, M. (2014). Éthos et interaction : analyse du débat politique Hollande-Sarkozy. *Langage et société*, 149(3), 69-84. <https://doi.org/10.3917/lis.149.0069>

Vasseur, M.-T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (133-148). Paris : Editions Didier.

Vasseur, M.-T. et Hudelot, C. (1998). Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues expert / novices. Dans *Actes du colloque COFDELA, 1998*, 100-112.