



HAL
open science

Norme(s) et transgression(s) en sciences du langage : Contextes, pratiques et enjeux

Leela Azorin, Anastasia Buturlakina, Jean-Claude Mapendano Byamungu,
Caihong Weng, Jean-Claude Mapendano Byamungu, Jose Ignacio Aguilar
Río, Gilbert Daouaga, Bach-Lien Ngo, Katia Schuchman, Manon
Boucharechas, et al.

► To cite this version:

Leela Azorin, Anastasia Buturlakina, Jean-Claude Mapendano Byamungu, Caihong Weng, Jean-Claude Mapendano Byamungu, et al.. Norme(s) et transgression(s) en sciences du langage : Contextes, pratiques et enjeux. Actes des 26èmes Rencontres des Jeunes Chercheurs (RJC) en Sciences du Langage, 2024. hal-04757217

HAL Id: hal-04757217

<https://u-paris.hal.science/hal-04757217v1>

Submitted on 28 Oct 2024

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

Norme(s) et transgression(s) en sciences du langage :

Contextes, pratiques et enjeux

Actes des 26èmes Rencontres des Jeunes Chercheurs (RJC) en Sciences du Langage
ED622 Sciences du Langage – Université Sorbonne-Nouvelle et Université Paris Cité

Édités par **Leela Azorin, Anastasia Buturlakina,**
Jean-Claude Mapendano Byamungu, Caihong Weng



Sommaire

26e Rencontres Jeunes Chercheurs (RJC 2023).....3

Norme(s), transgression(s) et didactique

José Ignacio AGUILAR RÍO

La notion de norme comme repère pour analyser, penser et comprendre l’agir professoral d’enseignant.e.s de langue4

Gilbert DAOUAGA SAMARI

Quand la transgression des normes du fonctionnement de la classe est bénéfique pour les apprenants de langues.....33

Bach-Lien NGO

Une invitation au silence en classe de langue étrangère : un cas d’étude chez des apprenants de FLE bhoutanais43

Katia SCHUCHMAN

Quand la transgression de la norme linguistique favorise l’appropriation linguistico-culturelle : le cas des apprenants exilés 61

La norme dans tous ses états

Manon BOUCHARECHAS

Écarts entre pratiques prescrites et effectives dans une recherche en didactique : entre insécurité doctorale et reconquête de sa posture78

Jean-Claude MAPENDANO BYAMUNGU

Technographismes de caricature politique sur Facebook. Formes et enjeux d’une cyberviolence discursive en RD Congo.....97

Madyan MATAR

Le schème : un concept au croisement de norme et de transgression dans la tradition grammaticale arabe.....116

26e Rencontres Jeunes Chercheurs (RJC 2023)

**Norme(s) et transgression(s) en sciences du langage : contextes,
pratiques et enjeux**

Les 5 et 6 juin 2023 à Paris

Créées en 1998, les Rencontres Jeunes Chercheurs de l'ED 622 « Sciences du langage » (Université Paris Cité et Université Sorbonne Nouvelle) offrent la possibilité aux jeunes chercheurs et chercheuses inscrit·es en Doctorat ou en Master Recherche de présenter leurs travaux sous forme de communication orale.

Le thème de cette année porte sur une réflexion autour des concepts de normes et de transgressions. Dans tous les domaines mais particulièrement en sciences du langage, la norme est une notion essentielle d'encadrement, d'organisation et de régulation, dont le versant nécessaire est la transgression : si usages et pratiques normés existent, c'est qu'ils s'inscrivent obligatoirement en opposition à d'autres usages et pratiques alors jugés « transgressifs ». Les chercheurs et chercheuses interrogent les concepts de normes et transgressions à différentes étapes de leurs travaux : dans l'élaboration de la méthodologie, dans la sélection, la collecte et l'analyse des données et dans la prise en compte des considérations éthiques.

Le thème des RJC 2023 ne s'inscrit dans aucun cadre théorique précis afin de donner libre cours aux différentes interprétations des participant·es, tous·tes chercheur·euse ou jeune chercheur·euse en sciences du langage.

Ces actes regroupent des articles écrits suite aux RJC 2023. Les actes se découpent en deux parties. La première partie s'intéresse aux notions de norme(s) et transgression(s) dans le domaine didactique, avec en introduction l'article de José Ignacio Aguilar Río, conférencier invité aux RJC 2023, et les articles de trois jeunes chercheur·euses : Gilbert Daouaga Samari, Bach-Lien Ngo et Katia Schuchman. La seconde partie de ces actes est dédiée à la norme dans tous ses états, avec trois articles, sous des angles divers et variés : méthodologie (Manon Boucharechas), analyse de discours (Jean-Claude Mapendano Byamungu) et théorie (Madyan Matar).

Nous tenons à remercier chaleureusement tous·tes les évaluateur·ices qui ont prêté leur expertise et ont consacré leur temps à la relecture, l'évaluation et l'amélioration des propositions. Nous remercions également les participant·es au colloque, les conférencier·es invité·es ainsi que tous les membres du comité d'organisation, qui ont su faire de ces Rencontres Jeunes Chercheurs 2023 une réussite. Finalement, nous remercions l'École Doctorale Sciences du Langage 622, Université Sorbonne Nouvelle et Université Paris Cité, qui ont rendu possible ce colloque.

La notion de norme comme repère pour analyser, penser et comprendre l'agir professoral d'enseignant.e.s de langue

José Ignacio AGUILAR RÍO

DILTEC EA2288, Université Sorbonne Nouvelle

jose.aguilar@sorbonne-nouvelle.fr

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse aux convergences entre, d'une part, les problématiques de l'agir professoral et de la pensée enseignante et, d'autre part, la notion de norme. Deux questionnements principaux articulent la réflexion, notamment :

- 1) Dans quelle mesure la notion de norme aide à caractériser ce que font des enseignant.e.s de langue ?
- 2) Dans quelle mesure des enseignant.e.s de langue s'appuient sur la notion de norme pour trouver du sens à ce qu'ils.elles font ?

Mots-clés : *norme – didactique des langues – agir professoral – positionnement épistémologique.*

ABSTRACT

This article looks at the common ground between, on the one hand, two research topics, namely the analysis of teachers' pedagogical actions and the analysis of their cognition and, on the other hand, the notion of norm. Two main questions guide the discussion:

- 1) To what extent does the notion of norm help to characterize what language teachers do?
- 2) To what extent do language teachers find meaning in what they do?

Key words : *norm – applied linguistics and language didactics – teachers' actions analysis – epistemological stance.*

1. À PROPOS DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Une langue, quelle qu'elle soit, suppose un système complexe. La caractérisation d'une langue, quelle qu'elle soit, suppose d'apporter des modélisations complexes. Comme le suggèrent Daniel Véronique et ses collaborateurs.trices, la didactique des langues (DDL dorénavant) est une « discipline de l'action et de l'intervention dans le domaine de l'enseignement-apprentissage linguistique. » (Véronique *et al.*, 2009 : 326). La DDL est donc la discipline chargée de problématiser tout aspect en lien avec la transmissibilité, l'enseignement et l'utilisation d'une langue, quelle qu'elle soit. Ce premier point est important, dans la mesure où la mise en place d'une action et d'une intervention, suppose l'établissement d'un contact avec autrui, dans un cadre empirique. Et qui dit contact avec autrui, peut aussi dire mobilisation et perception d'attitudes et de comportements, donc potentielle évaluation de ceux-ci par rapport à un cadre normatif.

Parmi les nombreuses problématiques étudiées par la DDL (cf. Cuq, 2003), il est celle à laquelle je m'intéresse depuis 2006 et qui peut être formulée de la sorte : « comment des enseignant.e.s de langue perçoivent et trouvent du sens à leur travail ? » Cette question s'inscrit pleinement dans les problématiques plus larges de l'agir professoral (Cicurel, 2011) et de la pensée enseignante (Aguilar Río & Cicurel, 2014). Ces deux problématiques supposent la rencontre entre une personne en situation d'accompagnement d'un processus d'apprentissage et une deuxième personne engagée dans ledit processus d'apprentissage. De ce fait, agir professoral et pensée enseignante entretiennent un lien étroit avec des cadres normatifs.

Je vais tâcher, dans cet article, d'interroger ces cadres normatifs au travers des deux questions suivantes, il s'agit d'une introspection et d'un résumé de mes travaux de recherche des quinze dernières années :

- 1) Dans quelle mesure la notion de norme aide à caractériser ce que font des enseignant.e.s de langue ?
- 2) Dans quelle mesure des enseignant.e.s de langue s'appuient sur la notion de norme pour trouver du sens à ce qu'ils.elles font ?

Je commencerai par une caractérisation de la dimension transdisciplinaire de la DDL.

Selon Narcy-Combes (2018), l'implémentation d'actions et d'interventions didactiques responsables nécessite une conception transdisciplinaire de la didactique. La transdisciplinarité, en tant que configuration épistémologique complexe, peut donner lieu à des compréhensions, des descriptions et éventuellement à des modélisations, complexes du réel.

Avant Nancy-Combes (*ibid.*), l'idée d'une DDL transdisciplinaire ou, a minima, pluridisciplinaire, a été avancée par Galisson (1986), qui proposait une trentaine de disciplines de référence pour la discipline naissante qu'il appelait « didactologie ». L'image ci-dessous, empruntée de l'article original signé par Galisson, présente l'articulation épistémologique transdisciplinaire que Galisson préconisait pour la DDL :

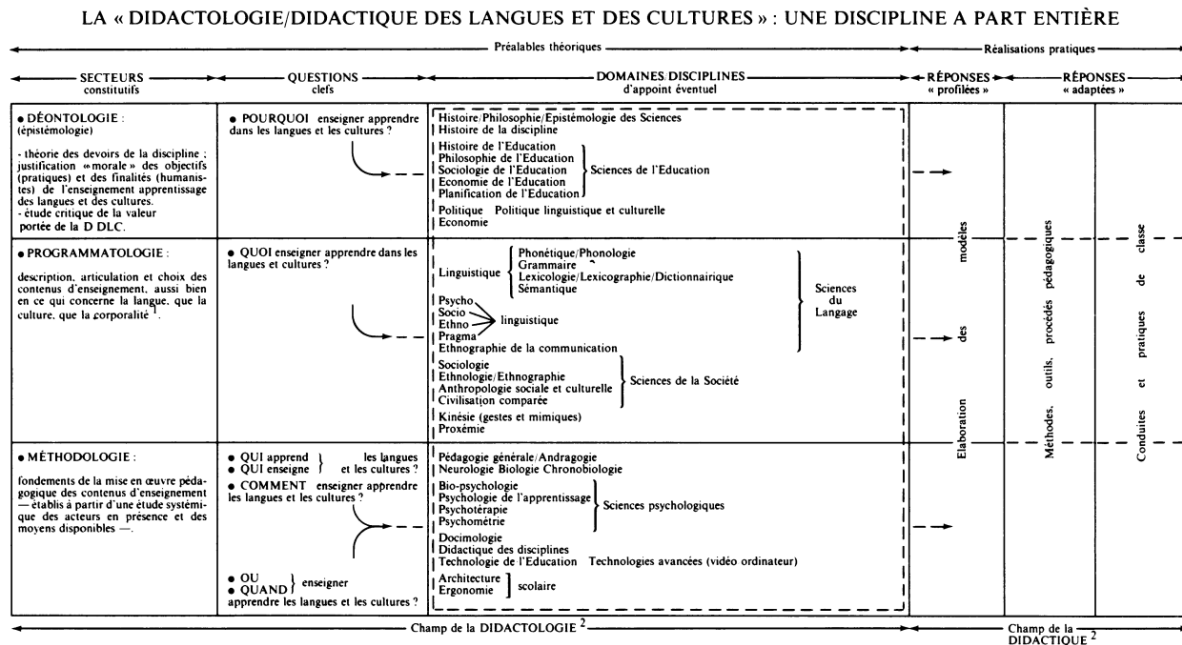


Figure 1. Epistémologie de la transdisciplinarité en DDL selon Galisson (1986)

À cette époque, la DDL, ou la « didactologie », selon Galisson (*ibid.*), était en train d'opérer son émancipation par rapport à la linguistique appliquée. Un équilibre entre la dimension praxéologique, donc d'intervention, de la DDL et son ancrage transdisciplinaire, devait être défini, en vue de la légitimer. Comme le suggère la figure 1 ci-dessus, ce que Galisson a proposé, c'est de distribuer la « didactologie » sur trois « secteurs constitutifs » – « épistémologie », « programmatologie » et « méthodologie » – afin de répondre à trois ensembles de « questions clé », notamment « pourquoi enseigner », « quoi enseigner », puis un troisième groupe de questions, contenant celle qui porte sur « comment enseigner les langues et les cultures », et qui me semble la plus proche des problématiques de l'agir professoral et de la pensée enseignante, dans la mesure où celles-ci concernent les « conduites et pratiques de classe ».

1.2 Sciences du langage, DDL et norme

La DDL est une discipline de terrain et transdisciplinaire, ayant pour objet d'analyser, comprendre et décrire les situations d'enseignement et d'apprentissage d'une langue, en vue de les faciliter et en tenant compte des facteurs intra- et inter-personnels, contextuels, sociaux et historiques – que certain.e.s

auteur.e.s distribuent sur trois dimension macro, méso et micro. La DDL fait donc partie des sciences du langage et peut de ce fait donner lieu à des problématisations qui intègrent la notion de norme.

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) contient une entrée « norme », dont la définition proposée met en valeur l'ambiguïté inhérente à ladite notion de « norme ». En effet, selon cette source, le terme « norme » peut faire référence :

- 1) À un « ensemble d'usages », soit ce qui relève du normal, de plus courant, d'habituel, voire d'attendu ;
- 2) à un « ensemble de règles », ce qui relève du normatif, ce qui doit être respecté, et dont l'écart peut donner lieu à des jugements de valeur, ou encore à une perception de correction ou d'incorrection.

Outre l'ambiguïté qu'induit « norme », l'entrée contenue dans le dictionnaire coordonné par Cuq (*ibid.*) identifie trois signifiants qui peuvent lui être associés, à commencer par la « norme objective », de nature statistique et qui résulte de la documentation de faits de nature langagière, auxquels aucun jugement de valeur n'est associé. Dans le domaine des sciences du langage, cette norme objective, comprise comme un ensemble d'usages, donc, peut être associée à des livrables tels que les corpus, comme par exemple le corpus de phonologie du français contemporain¹, le corpus des langues parlées en interaction², ou encore l'Atlas sonore des langues régionales de France³, pour ne citer que trois exemples de corpus portant sur le français oral. Des corpus comme ceux qui viennent d'être illustrés, peuvent ainsi être compris comme des livrables résultant de démarches, scientifiques et empiriques, en sciences du langage, qui informent, illustrent et condensent des aspects normatifs autour de productions langagières, pour une langue donnée.

Du côté de la DDL et à propos des corpus, Maizonniaux (2019) insiste sur la pertinence d'intégrer des corpus, en tant que support d'enseignement, notamment afin de tenir compte des variations diatopique et diastratique – que l'enseignant.e à lui.elle tout.e seul.e ne saurait illustrer que d'une manière limitée. D'autres auteur.e.s, proches de la DDL, mettent aussi en valeur les *affordances* (Narcy-Combes et al., 2019) des corpus en vue de faciliter les processus d'apprentissage et d'encourager l'autonomie des personnes engagées dans un processus d'apprentissage d'une langue, que ce soit pour pouvoir définir des trajectoires d'apprentissage personnalisés (Ciekanski, 2014), ou encore pour pouvoir disposer d'un nombre virtuellement illimité de modèles réels de la langue d'apprentissage visée (Boulton & Tyne, 2013, 2014).

¹ Cf. <https://public.projet-pfc.net/> (dernière consultation le 7 novembre 2023).

² Cf. <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/> (dernière consultation le 7 novembre 2023).

³ Cf. <https://atlas.limsi.fr/> (dernière consultation le 7 novembre 2023).

Pour revenir aux définitions proposées par Cuq (2003), la notion de norme peut aussi véhiculer une dimension descriptive. Une « norme prescriptive » suppose la hiérarchisation des usages identifiés au bout d'une description, ce qui irait de pair avec la notion de (il)légitimité, voire de (in)correction. Les préconisations émanant de l'Académie française, par exemple, illustrent la dimension prescriptive qui peut être associée à la norme, tout comme les préconisations de nature formelle qui peuvent être recueillies dans une grammaire de la langue.

Enfin, Cuq (*ibid.*) distingue une « norme subjective », qui concerne les attitudes et les représentations. Récemment, l'ouvrage signé par les Linguistes atterrées (2023) a connu une exposition médiatique importante. Cet ouvrage peut être vu comme un dialogue entre les normes objective et subjective, dans la mesure où les auteur.e.s essaient de déconstruire, en s'appuyant sur des données, des représentations circulantes autour de la langue française, voire de son usage et de son apprentissage. Un autre phénomène, qui découle d'un certain usage de la langue, et qui a récemment connu des positionnements assez clivants, est lié à la pratique de l'écriture, voire du langage, inclusif (Abbou *et al.*, 2018 ; Beaumont, 2023). Cette pratique, comme toute pratique langagière, ouvre la voie à des catégorisations possibles des interlocuteurs et interlocutrices qui la pratiquent. Ces catégorisations sont véhiculées à partir de la conscience d'une norme subjective.

Cette même norme subjective peut également faire référence à des phénomènes langagiers liés à la variation, notamment diastratique (Arnold & Candea, 2015 ; Candea, 2020 ; Paternostro, 2022). Les phénomènes de catégorisation, suite à la perception d'un certain usage, peuvent s'organiser selon la proximité, voire la distance, du contenu langagier qui fait l'objet d'une appréciation, d'une variété vue comme prestigieuse ou non prestigieuse (Miras *et al.*, 2017). La (non) perception et la (non) reconnaissance d'une forme langagière prestigieuse mobilisent des représentations chez l'individu, qui se situent au niveau de cette norme subjective.

Les trois domaines de la norme, tels que proposés par Cuq (2003), esquissent trois pôles :

- 1) celui de la langue, autour de laquelle gravitent une norme plus ou moins objective et une autre plus ou moins prescriptive ;
- 2) le pôle de l'utilisateur.trice de la langue en question ;
- 3) le pôle de la personne qui perçoit autrui utiliser la langue ; un lien et une intersubjectivité peuvent ainsi se construire, autour d'une norme subjective, entre la personne qui utilise la langue et celle qui perçoit cette utilisation.

Cette modélisation triangulaire autour de la norme me permet de faire une transition vers la didactique, en général, et la DDL en particulier, représentées ponctuellement ici grâce au modèle du triangle didactique.

1.3 DDL et complexité

L'intervention didactique est en effet synthétiquement modélisée de longue date (Chiss, 1995 : 29) par un « triangle didactique » comme celui-ci :

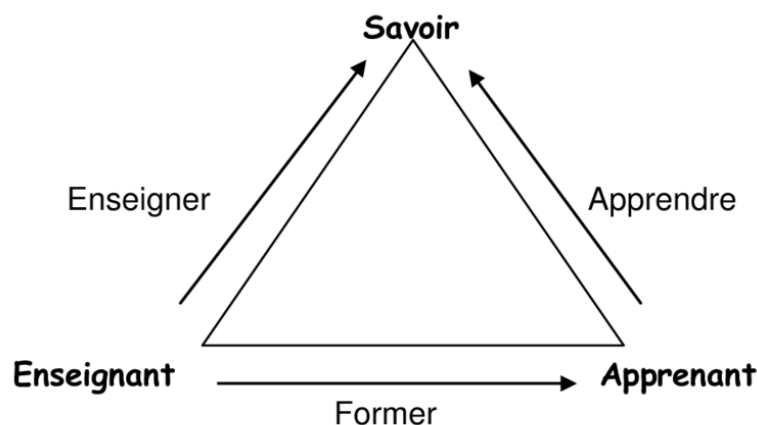


Figure 2. Le triangle didactique, un modèle en trois parties pour des processus complexes (Philippe, 2004)

Ce modèle triangulaire situe les trois composantes principales d'une relation didactique et pédagogique, notamment :

- 1) des objectifs d'apprentissage, déconstruits à partir de savoirs savants, grâce à une « transposition didactique » (Chiss, 1995 ; Philippe, 2004) ;
- 2) un.e enseignant.e, chargé.e d'accompagner et faciliter des processus d'apprentissage auprès d'un public d'apprenant.e.s ;
- 3) un.e., voire des, apprenant.e.s, qui visent à modifier la configuration de leur vision du réel en s'appropriant les savoirs dont il est question – en DDL, le savoir fait référence à une, voire des, « langues additionnelles » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019), dont on vise l'intégration dans les répertoires langagiers d'individus.

En cohérence avec la vision transdisciplinaire à laquelle je me suis référée précédemment (§1.1), la DDL opère la déconstruction du savoir langue en mobilisant des cadres et des outils de différentes disciplines en sciences humaines et sociales⁴, donc en tenant compte des trois dimensions de la norme que j'ai évoquées à l'instant – norme objective, prescriptive et subjective. Comme je l'ai mentionné plus haut, la DDL se veut transdisciplinaire car elle a l'ambition d'apporter une compréhension complexe à partir d'un savoir complexe. Or, une modélisation de l'intervention didactique comme celle du triangle didactique sur la figure 2, ci-haut, ne peut, du fait de son caractère synthétique, rendre compte ni de la complexité de ce savoir, ni de la complexité des processus d'enseignement et

⁴ Narcy-Combes (2018 : 185) mentionne linguistique, sémantique, sociolinguistique, sociologie, terminologie, anthropologie, ethnographie, psychologie, sciences cognitives, psycholinguistique et acquisition.

d'apprentissage. Les relations que traduit une modélisation comme celle du triangle didactique sur la figure 2, sont essentiellement monodirectionnelles, et laissent imaginer un rapport transmissif. Le fait que l'élément « savoir » soit placé au sommet du triangle ne semble pas anodin et peut même faire penser à la prévalence d'une norme prescriptive, prestigieuse, voire élitiste, et potentiellement excluante. Une modélisation comme celle-ci rappelle celle proposée par Leinhardt et Greeno (1986) pour caractériser l'agir professoral, que voici :

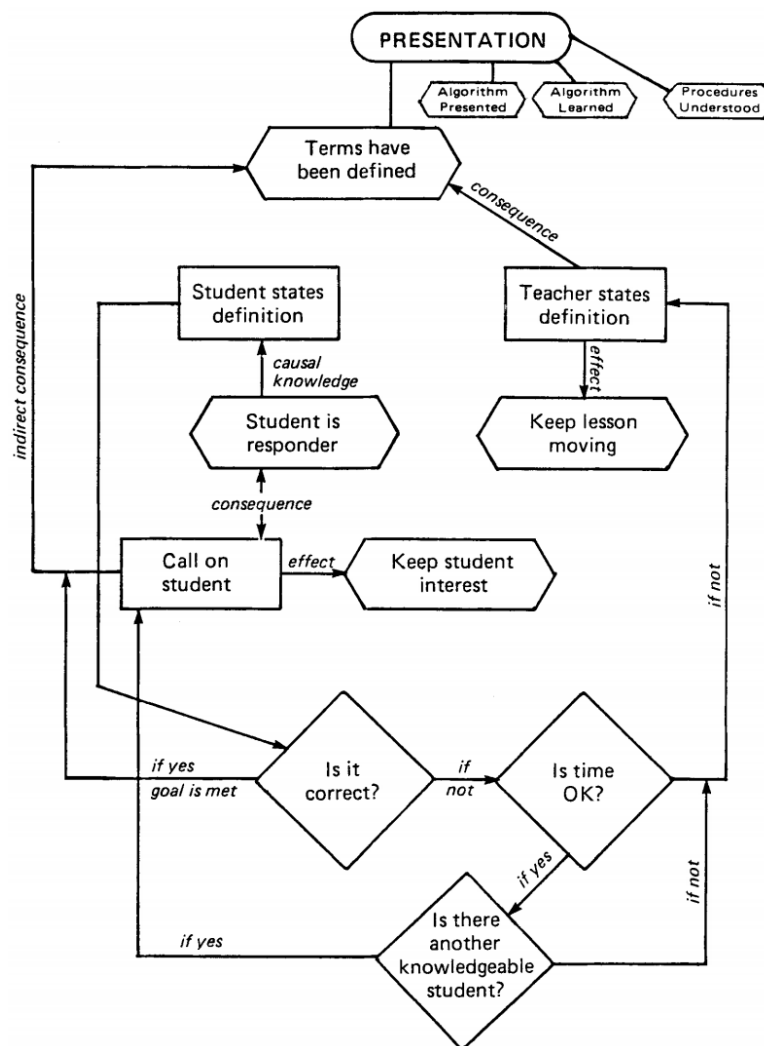


Figure 3. Caractérisation cognitive de l'action enseignante, par Leinhardt et Greeno (1986)

La modélisation de l'action enseignante proposée par Leinhardt et Greeno (1986), issue de la psychologie cognitive, a été produite suite à des observations d'interactions didactiques (Cicurel, 2011) entre des enseignant.e.s de mathématiques et des élèves de primaire. Les auteures font la différence entre des enseignant.e.s expérimenté.e.s et des enseignant.e.s novices : les premier.ère.s auraient un répertoire de routines plus riche et plus flexible. Le modèle contenu dans la figure 3 ci-dessus présente différents itinéraires possibles en fonction de la manière dont les élèves se positionnent par rapport au savoir qui est visé et, plus précisément, par rapport aux étapes dont l'accès à ce savoir a été décomposé.

De ce fait, il s'agit d'une caractérisation éminemment didactique, dépourvue donc de toute dimension pédagogique, selon laquelle, tou.te.s les acteurs.trices participant à l'interaction didactique agiraient en fonction du savoir visé et ne mobiliseraient d'autres ressources que celles qui permettraient d'avancer en la direction de ce savoir. En effet, tout état intra-ou inter-personnel, tout élément relevant d'une norme subjective, serait absent de ce modèle, ce qui semble réducteur et peu fidèle à la réalité d'une interaction didactique, telle qu'elle a pu être décrite par des auteur.e.s plus proches de nous (Cicurel, 2011 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

Afin de tenir compte de la complexité inhérente au savoir langue, mais aussi à la pratique enseignante, ainsi qu'aux processus d'apprentissage d'une langue (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019), la version augmentée du triangle didactique que propose Narcy-Combes (2005) semble plus pertinente et adaptée. La voici :

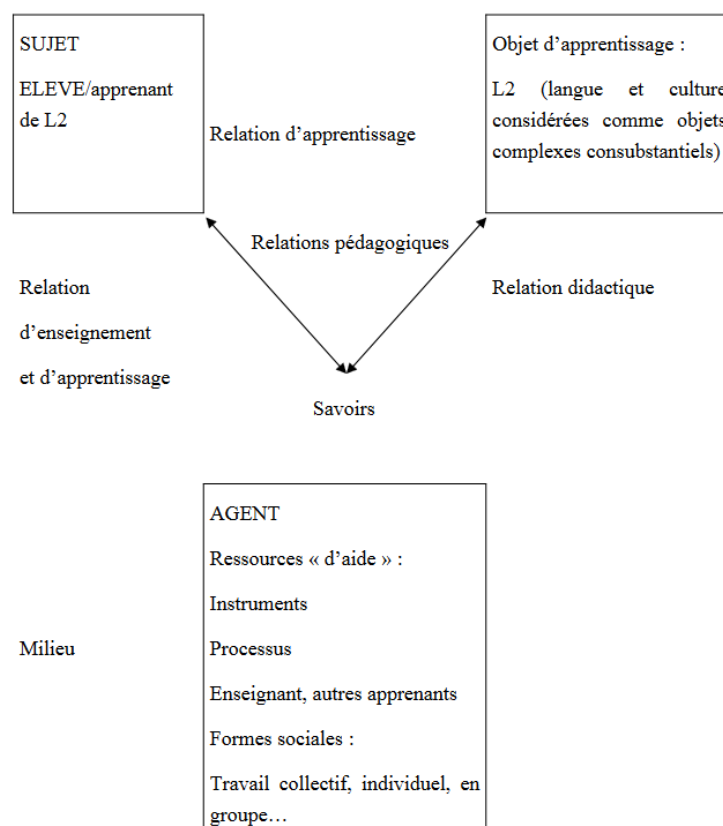


Figure 4. La modélisation triangulaire complexe de Narcy-Combes (2005 : 62)

Le modèle proposé par Narcy-Combes reprend les trois éléments du triangle didactique précédent – sujet élève, objet d'apprentissage et agent ressources. Contrairement au modèle précédent, le triangle didactique de Narcy-Combes situe le sujet élève et l'objet d'apprentissage au même niveau, supérieur, tandis que l'agent « ressources », dont l'enseignant.e fait partie, apparaît au-dessous des deux autres éléments. Cette disposition suggère une relation de facilitation de la part des ressources qui peuvent assister l'élève dans ses processus d'apprentissage. D'autre part, il n'est pas question, dans le modèle

de Narcy-Combes, d'un.e enseignant.e comme seul élément possible de médiation. Narcy-Combes en propose six, dont l'enseignant.e, mais aussi les autres apprenant.e.s. Le modèle de Narcy-Combes définit en outre différents types de relations bidirectionnelles qui se distribuent de manière fluide autour des trois éléments constituant le triangle. Enfin, ce modèle n'est pas situé dans un vide, mais dans un milieu, dont il importe de tenir compte et qui doit être compris, où il existe déjà des savoirs, qui ne peuvent qu'être mis au profit de la nouvelle médiation, en vue d'intégrer les nouveaux objets de savoir.

Après avoir proposé une caractérisation, complexe et multidisciplinaire, de la DDL, en tant que discipline carrefour qui peut être associée au domaine général des sciences du langage, j'aimerais à présent illustrer la manière dont la notion « norme » a pu traverser des travaux en DDL. Dans ce qui suit, et au travers d'un bref et incomplet état de la question, il sera question d'apporter des éléments de réponse au double questionnement qui a été annoncé au début de cet article.

2. DDL, AGIR PROFESSORAL ET NORME : UN PARCOURS PERSONNEL DE RECHERCHE

Des trois pôles qui définissent le périmètre et le champ de la DDL – savoir(s) langagier(s), apprenant.e, enseignant.e –, c'est le troisième – l'enseignant.e, donc – auquel j'ai dédié le plus d'attention, le plus souvent, dans mes travaux de recherche. La DDL que je pratique depuis la deuxième moitié des années 2000, n'est pas une didactique linguistique, portée sur l'analyse et la caractérisation des savoir(s) langagier(s) (Véronique *et al.*, 2009). Il ne s'agit pas non plus d'une didactique orientée vers l'observation de la transmissibilité et des conditions d'acquisition de ces mêmes savoir(s) langagier(s) (Aguilar Río *et al.*, 2022 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). La DDL que j'ai pratiquée et que je continue de pratiquer, se focalise plutôt sur les dimensions intra- et inter-personnelles qui peuvent se développer entre les apprenant.e.s et les enseignant.e.s (Burrows & Aguilar Río, 2023).

Bien que l'élément savoir(s) langagier(s) ne soit pas au centre de mes préoccupations de recherche en DDL, la notion de norme me semble bien présente dans certains des travaux que j'ai cosignés. C'est donc dans le but d'illustrer la manière dont des aspects relatifs à la notion « norme » ont orienté certaines des questions de recherche auxquelles je me suis intéressé, que je passe en revue, ci-après, quelques-uns de mes travaux de recherche. La présentation suit un ordre alphabétique et propose systématiquement un dialogue entre l'origine de sept termes - « (dis)préférences », « doxa », « interlangue », « schéma IRF », « représentation(s) », « scripts » et « style » – définissant une constellation sémantico-conceptuelle à caractère normatif ainsi que la manière dont je les ai problématisés dans mes propres travaux en DDL.

2.1 « (Dis)préférence » : ethnométhodologie et inégalités interactives

Parmi les notions à caractère normatif qui jalonnent certains de mes travaux de recherche, il est question de « (dis)préférence » (Sacks *et al.*, 1974), que j'emprunte à l'ethnométhodologie et plus précisément à

l'analyse conversationnelle (Greco, 2018). La « (dis)préférence » désigne des comportements interactionnels observables, verbaux ou paraverbaux, que des interactant.e.s peuvent matérialiser suite à des actions interactionnelles précédentes, déployées par leurs co-interactant.e.s. Au cours de toute interaction, les co-interactant.e.s montrent, par leurs actions, leur (non) adhésion à une logique thématique et interactionnelle, aussi appelée intersubjectivité (Schegloff, 1992b). Au travers de son (non) adhésion, un.e interlocuteur.trice s'aligne ou ne s'aligne pas sur les actions d'un.e autre interlocuteur.trice. Ce que je vois de normatif dans ce premier élément, c'est que ce (non) alignement est quelque chose de récurrent, voire d'universel, dans toute interaction, de quelque nature que ce soit. Les courants interactionnistes en DDL (Cicurel, 2011), ont puisé dans des travaux en ethnométhodologie qui portent sur l'analyse et la caractérisation d'interactions, notamment en milieu institutionnel (Schegloff, 1992a). Ces travaux suggèrent en effet le caractère universel de ce principe interactionnel, tout comme le fait qu'une certaine inégalité détermine la possibilité pour certain.e.s co-interactant.e.s de matérialiser leur (dis)préférence, notamment dans des contextes institutionnels, où des droits interactionnels différenciés définiraient une hiérarchie parmi les co-interactant.e.s. Ceci est notamment le cas des interactions didactiques (McHoul, 1990, 1978 ; Seedhouse, 2004). L'extrait ci-dessous en est un exemple :

```

93  MF:      [mes [parents↑
94  {AF}:      [XXX
95           (0.4)
96  TT:      vont↑ (1.2)
           ->MF acquiesce<-
97           voyager↑=
98  MF:      =voyager-oui
99           (0.4)
100 AF:      pour {célébrer}
101          (0.8)
→ 102 MF:      hmm-{mouais:}-c'est toujours voyager-voyager-hmm[:
           ->MF regarde TT, secoue tête, fait une moue<-
103 {TT}:      [hmm
→ 104 MF:      {°fatigant°}-hein↑
105 AS:      ((glou[ssent]))
106 {TT}:      [j'aime voya#ger# ((glousse))=
107 MF:      =vous
→ 108          aimez les voyages

```

Figure 5. Matérialisation de (dis)préférences au cours d'une interaction didactique

L'extrait ci-dessous, emprunté d'Aguilar Río (2012), montre une interaction didactique entre l'enseignante, « MF », et des apprenant.e.s. MF lance un appel à propositions (ligne 93) ; celle de l'apprenant TT (lignes 96-97) est en principe acceptée par MF (ligne 98), ce qui suppose l'adhésion de l'enseignante à l'action de l'apprenant. MF engage ensuite une expression de sa non préférence, dans la mesure où elle remet en question l'action précédemment déployée par l'apprenant TT (lignes 102-

104). TT s'étant justifié (ligne 106), MF exprime son adhésion à la confirmation de l'apprenant (lignes 108).

La notion de (dis)préférence permet d'identifier de manière fine l'impact des actions de chaque interactant.e sur l'interaction. L'analyse de ces actions permet de comprendre de quoi est faite l'intersubjectivité parmi les interactant.e.s. Cette intersubjectivité est l'addition des règles *ad hoc* que les interactant.e.s définissent implicitement par leurs actions interactionnelles. La notion de (dis)préférence peut ainsi être rapprochée de la notion de « style », que je développerai un peu plus tard. (Dis)préférence et style permettent en effet d'apporter des éléments de réponse à la première des deux questions énoncées dans l'introduction de cet article – notamment, dans quelle mesure la notion de norme aide à caractériser ce que font des enseignant.e.s de langue ?

2.2 « Doxa » : équilibres mouvants chez l'individu entre reproduction sociale, formation et pratique

Pour Bourdieu, la « doxa » est la notion qui permet d'exprimer le fait – social – que tout individu accepte, à son insu, un nombre considérable de choses, sur lesquelles il.elle n'a pas d'emprise et qui déterminent certains aspects de son existence (Bourdieu & Eagleton, 1992 : 114). Il s'agit, pour Bourdieu, d'un véritable « mécanisme » (*ibid.*), qui pèse sur l'individu, sur l'image de soi que celui.celle-ci entretient, par rapport à son passé, son présent et son avenir. Dans ce sens, j'associe la notion de doxa à la norme subjective évoquée précédemment (§1.2). Comme suggéré plus haut pour la norme subjective, la doxa, telle que Bourdieu la considère, est à l'origine de comportements pas forcément conscients, qui supposent une forme de reproduction de ce qu'on a vu faire auparavant, de ce à quoi on s'est habitué, de ce par quoi nous avons été façonné.e.s et construit.e.s en tant qu'individus. La doxa peut en outre être rapprochée de la notion de « représentation sociale », sur laquelle je m'attarderai un peu plus tard. Contrairement à cette dernière, la doxa, telle que Bourdieu la problématise, dépasse les contextes sociaux spécifiques : elle serait omniprésente dans toute socialisation et pourrait donner lieu à des rapports de force particuliers, parmi des acteurs.trices socialement identifiables.

Dans certains des travaux de recherche en DDL que j'ai co-signés, la notion de « doxa » a été empruntée pour faire référence aux forces idéologiques qui dépassent la conscience de l'individu – en l'occurrence des enseignant.e.s de langue et des professionnel.le.s de l'enseignement des langues –, ainsi que sa capacité d'introspection et de réflexion, ce qui peut donner lieu à « l'expression de comportements qui peuvent prendre la forme de résistances face aux changements, par exemple » (Miras et al., 2016 : 51) – notamment la perception de pratiques langagières, qui seraient caractérisées comme relevant d'une variation diatopique et diastratique non souhaitables. Les rapports de force que l'individu peut entretenir avec des dynamiques idéologiques que l'individu perçoit dans ses lieux de socialisation, peuvent aider à comprendre les tensions et tiraillements qui peuvent notamment jaloner la formation de futur.e.s enseignant.e.s de langue, alors qu'ils.elles s'engagent dans un processus réflexif de prise de conscience,

changement et transformation, au cours duquel ils.elles seront confronté.e.s à des modélisations qui décrivent et décortiquent les processus d'apprentissage, ainsi que leur corrélation avec des aspects propres à l'agir professoral.

2.3 « Interlangue » : développement, idéal normatif et plurilinguisme

« Interlangue » est un terme souvent employé en DDL et proposé à l'origine par la recherche en acquisition des langues (dorénavant RAL) (Pallotti, 2017). En tant que construit⁵, l'« interlangue » décrit la présence de plus d'un système linguistique – voire plus d'une *langue* – au sein d'un même individu. Des niveaux de maîtrise (Conseil de l'Europe, 2018) différents peuvent être identifiés par rapport aux différents systèmes linguistiques faisant partie du répertoire langagier (Bigot et al., 2014) d'un même individu.

L'interlangue permet aussi de caractériser les interactions entre ces divers systèmes linguistiques, voire l'influence réciproque que l'un peut avoir sur l'autre, ainsi que les traces observables de cette influence, dans l'usage de l'un ou l'autre système linguistique par l'individu. En RAL, l'interlangue fait référence à des processus de développement langagier qui ne sont ni bien ni mal, mais simplement inévitables. En tant que tel processus, l'interlangue suppose un caractère normatif, dans la mesure où, n'importe quel individu qui s'engage dans un processus d'apprentissage de n'importe quelle langue, laissera des traces qui pourront être caractérisées comme relevant d'un état particulier de son interlangue. La notion d'interlangue a, pendant longtemps, entretenu un lien conceptuel avec un idéal de locuteur.trice natif.ve, qui a pu être considéré un horizon souhaitable, voire attendu, pour tout processus d'apprentissage (Dewaele, 2017). Récemment, les notions de « plurilinguisme » et de « translanguaging » ont remis en question cet idéal natif, ainsi que ce qui peut vouloir dire être plurilingue, sur un plan communicationnel et normatif (The ENROPE Group, 2021).

La recherche en DDL que je pratique n'étant pas essentiellement linguistique, mon recours à la notion interlangue m'a permis de m'intéresser à des croyances et des théories qu'entretiennent et pratiquent des apprenant.e.s (Aguilar Río, 2012b), des futur.e.s enseignant.e.s de langue (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2014 ; Burrows & Aguilar Río, 2023) et plus largement des professionnel.le.s de l'enseignement des langues (Miras et al., 2016, 2017). L'analyse de ces croyances et de ces théories personnelles, que j'ai complétée dans certains de mes travaux, m'a permis de mettre en valeur les écarts entre formation, pratique et analyse de l'agir professoral et des pratiques enseignantes.

⁵ J'utilise « construit » dans le sens que lui accorde Nancy-Combes (2010 : 36), soit une abstraction qui « s'appuie sur des concepts ou peut se concevoir comme un modèle conceptuel qui a des aspects mesurables ».

2.4 « Schéma IRF » : un repère structurel et normatif pour l'interaction didactique

Le schéma IRF (initiation – réponse – *feedback*), fait référence à une structure considérée comme canonique dans le cadre de l'interaction didactique. La littérature suggère que les mouvements I (initiation) et F (*feedback*) sont majoritairement déployés par l'enseignant.e, tandis que le mouvement R (réponse) est attribué à l'apprenant.e (Lee, 2016 ; Waring, 2008, 2009). Ce schéma est présent dans des travaux portant, non seulement sur des situations d'apprentissage d'une langue, mais sur toute situation d'apprentissage (McHoul, 1978). Le schéma IRF peut aussi être associé à des interactions entre adultes et enfants, et plus largement aux interactions entre expert et novice, telles que des auteur.e.s dans la lignée de Vygotsky les ont décrites (Lantolf, 2012 ; Lantolf & Appel, 1994 ; Nassaji & Wells, 2000). En ce sens et d'un point de vue discursif, il y a quelque chose de normatif autour de ce schéma IRF, qui est illustré par l'extrait ci-dessous :

```
1      C:      {does anybody} know what-what's a BRAMBLE (3.3)
2          anyone to CHECK the dictionary check YOUR OWN dictionary
3          or check (0.3) check one of these dictionaries bramble↑
4          (2.4)
5      AF:     "a {large} blackberry"
6          (1.0)
7      C:      that's right yes
```

Figure 6. Illustration du schéma IRF

Au cours de l'interaction, l'enseignante, C, demande aux apprenant.e.s, en position I, si quelqu'un connaît le sens du terme « bramble » – en français, « ronce » (ligne 1). Après un temps supérieur à 3 secondes, pendant lequel aucun.e participant.e ne propose du contenu en position R (ligne 1), C suggère aux apprenant.e.s de chercher le sens de « bramble » dans un dictionnaire (lignes 2 à 3). Un.e apprenant.e propose, en position R, une définition de *bramble* (ligne 5) que l'enseignante valide aussitôt, en position F (ligne 7).

En soit, le modèle IRF représente un « script », soit une situation interactionnelle récurrente, reconnaissable et prévisible, donc normative, dont le déroulement corrèle avec les attentes, les rôles et les droits interactionnels que les différent.e.s interactant.e.s reconnaissent et acceptent – la notion de « script » sera développée un peu plus tard. Enfin, en ce qui concerne le schéma IRF, comme je l'ai montré dans certains de mes travaux, la (non) adhésion par les interactant.e.s à ce schéma IRF canonique, voire sa (dis)préférence (§2.1), peut être révélatrice d'un certain style – cette notion, aussi, fera l'objet d'un développement plus important un peu plus tard.

2.5 « Représentation(s) » : des théories personnelles en action face à des problématiques d'apprentissage

La notion de « représentation(s) » a été proposée dans le cadre de la psychologie sociale (Moscovici, 1994). Les représentations se rapprochent de la doxa (§2.2), dans la mesure où les premières font

référence à des comportements pas complètement conscients que l'on peut reproduire ou acter, parfois à notre insu. En tant que théories personnelles, les représentations sociales permettent de définir des comportements, voire des rationalisations de comportements, par rapport à un fait ou phénomène social. Comme cela a été suggéré plus haut (§1.2), un lien plutôt évident apparaît entre la notion de « représentations » et la « norme subjective ». Des acteurs.trices qui participent à des situations d'interaction didactique, peuvent produire, en situation d'entretien, semi-directif ou d'auto-confrontation (Cicurel & Aguilar Río, 2014), des verbalisations qui décrivent leur vision, personnelle et subjective, par rapport à des aspects spécifiques à l'écosystème que définissent les modélisations triangulaires que j'ai commentées précédemment (§1.3) – théories de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques qui peuvent faciliter le premier (Aguilar Río, 2012b), traitement de l'erreur (*ibid.*), (non) pratique d'actions discursives relevant de formes d'auto et d'hétéro-dérision (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2013), normes – diastratiques – à (ne pas) favoriser en tant que modèle de langue à viser en situation d'accompagnement de processus d'apprentissage (Miras et al., 2016, 2017), attitudes face à l'implémentation d'outils numériques et de l'animation de pédagogies partiellement basées sur des espaces hybrides médiatisés (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013, 2014 ; Aguilar Río et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018).

2.6 « Scripts » : lorsque la socialisation fait créer des attentes discursives qui sont associées à des contextes spécifiques

J'emprunte la notion de « scripts », plus précisément « cultural script », à la psychologie discursive (Tileagă & Stokoe, 2015), notamment les travaux de Derek Edwards (1994, 1999). Edwards caractérise les « scripts » comme des représentations mentales qui définissent les comportements auxquels l'on peut s'attendre et qui peuvent être indexés à des contextes reconnaissables, tels que des restaurants, au cinéma, chez le dentiste, ou lorsqu'on fait ses courses. Ces scripts émergent d'une compréhension schématique du réel, qui se complexifie au gré des expériences de socialisation de l'individu. À nouveau, ces scripts me semblent proches de la norme subjective évoquée précédemment.

En tant que structure discursive canonique qui suppose une répartition inégale des rôles interactionnels parmi les interactant.e.s, le schéma IRF (§2.4), peut être caractérisé en tant que script. L'interaction didactique peut effectivement être décrite comme un contexte discursif relevant d'une logique institutionnelle, donc un type de script. Le schéma IRF peut être vu comme une unité discursive au sein du script « interaction didactique ». Il est toutefois possible de déroger aux attentes que des interactant.e.s peuvent projeter sur le script « interaction didactique ». Certaines de nos observations suggèrent comment des enseignant.e.s ayant participé à des situations d'interaction didactique, ont en effet déployé des actions interactionnelles, dont l'analyse montre qu'elles mettaient en attente le rôle d'animation de l'interaction didactique, en vue d'une facilitation de l'apprentissage vis-à-vis des apprenant.e.s. Comme l'extrait d'une interaction didactique ci-dessous le suggère, le rôle de garant.e de

l'apprentissage semblerait être momentanément remplacé par une intention autre, matérialisée autour d'une pratique discursive autour de l'auto-dérision :

26 R: what does ETERNAL MEAN↑
27 (0.8)
28 AM: for ever
29 R: for ever + yeah + like-sometimes like + my grammar lessons

Figure 7. Le schéma IRF, un type de script

L'extrait ci-dessus montre un schéma IRF, que l'enseignant R fait démarrer en adressant, sans apparemment⁶ désigner un.e locuteur.trice suivant.e⁷, le sens d'un terme lexical (ligne 26). Moins d'une seconde après le mouvement I déployé par l'enseignant R, un apprenant non identifié propose, en position R, une réponse (ligne 28), dont la pertinence est aussitôt confirmée par R en position F (ligne 29), avant de proposer une illustration du terme lexical ayant fait l'objet d'une réflexion métalinguistique, dont l'objectif semble être non seulement d'illustrer, mais aussi de rechercher un effet comique – une chute (Perlmutter, 2000) – dans la mesure où il s'agit d'une forme d'auto-dérision.

Il est, dans les données que j'ai analysées dans mes travaux, des cas où les actions interactionnelles d'interactant.e.s à une interaction didactique ont provoqué un assouplissement du schéma IRF, non pas pour rompre avec la fonction de facilitation de l'apprentissage qu'il est censé remplir, mais plutôt pour redistribuer les rôles interactionnels. En voici un exemple :

⁶ Le corpus de données dont provient l'extrait contenu dans la figure 7 résulte de données primaires audio. Il n'a donc pas été possible, au moment de la transcription, d'identifier d'actions paraverbales qui auraient pu avoir pour objectif de désigner un.e locuteur.trice suivant.e.

⁷ La littérature scientifique qui porte sur l'analyse des interactions didactiques suggère que, parmi les prérogatives et rôles différenciés qui reviennent à l'enseignant.e, il est question du droit de désigner l'interlocuteur.trice suivant.e (Cicurel, 1994 : 96 ; McHoul, 1978 : 188 ; Seedhouse, 2004 : 20). Ceci est, par ailleurs, le cas de certaines interactions non institutionnelles aussi (Sacks *et al.*, 1974 : 704).

```

1 {TS}: what's phobia
2      (0.4)
3 R: AH [OK
4 {AM}: [XXX
5 R: XXX (0.8)
6      FOR example + {I AM} a little-I don't like + HIGH
7      (0.4)
8      for example IN TOKYO I don't like <high
9      buildings:>
10     (0.4)
11 {TS}: °hm-mm°
12 R: yeah↑-I don't like going up [high buildings

```

Figure 8. Redistribution des rôles au sein d'un schéma IRF

L'extrait ci-dessus démarre par une question posée par l'apprenant TS en position I (ligne 1). Le fait que ce soit l'apprenant qui occupe la position I – alors que celle-ci est canoniquement occupée par l'enseignant.e –, dans le but de faire part à l'enseignant R de son incompréhension du terme « phobia », place automatiquement l'enseignant R en position de locuteur suivant, devant satisfaire le mouvement R – alors que celui-ci est canoniquement attribué aux apprenant.e.s. Après la verbalisation d'une forme d'acquiescement (ligne 3), l'enseignant R délivre un mouvement R, qui prend la forme d'une contextualisation à caractère personnel (lignes 6 à 10).

En tant que script qui définit et régule les droits interactionnels qui reviennent aux interactant.e.s, le schéma IRF représente une unité au sein du script interaction didactique. En ce sens, l'interaction didactique a quelque chose de normatif, dans la mesure où les interactant.e.s à une interaction didactique partagent une vision commune de ce qui peut être discursivement possible, mais aussi de ce qui serait non recevable. Comme les extraits proposés l'ont suggéré, les interactant.e.s peuvent aussi négocier ponctuellement la fonction additionnelle de certains mouvements du schéma IRF, au-delà de la pure facilitation d'un aspect lié au processus d'apprentissage (cf. figure 7), ou encore la redistribution de certains rôles (cf. figure 8). Comme je l'ai suggéré dans certains de mes travaux, ces négociations ponctuelles sont de nature collective (Aguilar Río, 2013) et peuvent informer sur la palette d'actions interactionnelles tolérées, voire préférées, par l'enseignant.e, donc de son style d'enseignement.

2.7 « Style » : le lieu de rencontre entre la doxa, les représentations et les actions interactionnelles

Le dernier élément de la constellation de construits à caractère normatif qui découle de mes travaux de recherche en DDL est le « style » de l'enseignant.e. Tel que Cambra Giné (2003 : 224) et Cicurel (2005 : 187-188), la mobilisent, cette notion de « style » permet de compléter la problématisation de l'agir professoral, en situation d'interaction didactique, en faisant entrer une dimension intra-personnelle et idiosyncrasique. La notion de style permet en effet de définir la marge de manœuvre dont un.e

enseignant.e fait preuve. Cette notion de style, qui s'inscrit dans la mouvance de la pensée enseignante et de la *teachers' cognition* (Aguilar & Cicurel, 2014), peut trouver une place à mi-chemin entre la norme prescriptive – qui, en l'occurrence, corrèlerait avec les méthodes préconisées en formation initiale, en tant qu'agir professoral pertinent, dans la mesure où il irait dans le sens d'une compréhension des processus acquisitionnels – et la norme subjective – dans la mesure où l'enseignant.e aurait une marge pour faire selon ses propres principes, représentations et théories personnelles.

3. QUELLE(S) NORMATIVITÉ(S) SE DÉGAGE DE L'ANALYSE DE L'AGIR PROFESSORAL EN SITUATION D'INTERACTION DIDACTIQUE ?

La constellation de construits de nature normative qui vient d'être présentée corrèle avec les relations d'enseignement et d'apprentissage que Nancy-Combes propose dans son modèle de triangle didactique, tel qu'il a été présenté plus haut (cf. figure 4, §1.3). À propos de la relation d'enseignement, cette section servira à proposer des éléments de réponse à la question posée au début de l'article : dans quelle mesure des enseignant.e.s de langue s'appuient sur la notion de norme pour trouver du sens à ce qu'ils.elles font ? Il sera en effet question, dans qui suit, de s'intéresser à comment la notion de « norme » peut servir comme repère conceptuel pour étudier l'agir professoral d'enseignant.e.s de langue.

3.1 Normativité autour du schéma IRF

Sur le plan de la relation d'enseignement et d'apprentissage, je me suis intéressé aux actions d'enseignant.e.s de langue, ainsi qu'à leur logique pour justifier leurs actions. Je me suis référé plus haut au schéma IRF, que Sinclair et Coulthard (1975) ont défini comme une norme discursive qui articule les interactions didactiques, y compris dans des situations de médiation en vue de faciliter l'apprentissage d'une langue additionnelle. Le schéma IRF suppose une vision des processus d'apprentissage, qui est construite à partir de ce que certains travaux de la RAL nous apprennent quant aux processus acquisitionnels (Ellis & Shintani, 2014). Pour qu'il puisse y avoir un développement langagier, observable chez un individu – pour qu'il y ait acquisition, donc –, il faut a minima :

- 1) être exposé.e à de l'*input* langagier produit dans la langue cible, ce qui peut être associé en partie à des contenus discursifs placés en mouvement I ;
- 2) produire de l'*output* langagier dans la langue cible, ce qui peut être associé en partie au mouvement R ;
- 3) négocier les incompréhensions et développer une méta-conscience sur le fond et la forme du système langagier qu'on essaie d'acquérir, ce qui peut être en partie associé au mouvement F.

Le mouvement F est la place discursive où l'enseignant.e mobilise ses croyances, ses principes, ses représentations et ses théories personnelles, mais aussi ses « dispréférences » interactionnelles, ou

encore ses envies ponctuelles, en fonction de paramètres intra-personnelles (Aguilar Río, 2012c). En bref, le mouvement F est la matérialisation des décisions que l'enseignant.e prend, à chaque moment dans l'interaction didactique, par rapport aux actions des apprenant.e.s. L'éventuelle (non) adhésion par les interactant.e.s à ce schéma IRF canonique, voire leur (dis)préférence (§2.1), peu(ven)t être révélatrice(s) d'un certain style.

3.2 Normativité et idiosyncrasie ? Dimensions inter et intra-personnelles dans l'analyse de l'agir professoral

Outre une dimension inter-personnelle explicite, les deux modèles de triangle didactique évoqués ci-haut (§1.3) comportent aussi une dimension intra-personnelle – croyances, principes, représentations, théories personnelles – dont la configuration peut laisser des traces comportementales modélisables en tant que styles d'enseignant.e, ou encore comme des « postures », pour reprendre les termes de Narcy-Combes (2005) et de Bucheton et Soulé (2009). Ces auteur.e.s proposent des modélisations respectives, au travers desquelles il est possible de caractériser une diversité de comportements, éventuellement indexables sur des pratiques pédagogiques observables chez des enseignant.e.s.

La figure ci-dessous présente les postures pédagogiques proposées par Narcy-Combes (2005 : 154) :

Figure 34 Les postures

Motivation	Posture	Conséquences	Langues/TICE
profonde			
Narcissisme	Transmission d'un savoir	Faire un apprenant à son image Style didactique	Contenus pré-établis, Perfectionnisme, Attentes élevées
Besoin de sécurité/ de pouvoir	Respects de l'ordre et des règles	Créer un dispositif rigide et/ou contraignant Style gestionnaire Style personnel Style didactique	Laboratoires centralisés, Parcours pré-établis
Besoin de reconnaissance	Aide à l'apprenant	Promouvoir l'autonomie guidée et/ou apprendre à apprendre Style didactique Style gestionnaire Style relationnel Style personnel Style complexe	Créativité contrôlée de l'apprenant avec conseil, Tâches plus ou moins directives, Choix pré-établis, Une mesure de liberté,
Contredépendance	Refus d'enseigner	Promouvoir l'authenticité absolue, et autonomie totale Style relationnel Style révolutionnaire	Liberté absolue de l'élève devant la machine. Une L2 s'apprend comme la L1, de façon « naturelle »
Il existe d'autres attitudes ou des combinaisons d'attitudes			

Figure 9. Les postures pédagogiques selon Narcy-Combes (2005)

Le tableau que propose Narcy-Combes distingue 4 entrées – « motivation profonde », « posture », « conséquences », « langues/TICE » – qui pointent vers 4 profils dominants de personnalité – « narcissisme », « besoin de sécurité/pouvoir », « besoin de reconnaissance », « contredépendance ». Comme le signale Narcy-Combes (2005), les postures peuvent se mélanger entre elles, au sein d'un même individu. Quant à Bucheton et Soulé (2009 : 36), les auteur.e.s proposent cinq postures pédagogiques détaillées dans le tableau ci-dessous :

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Figure 10. Les postures pédagogiques selon Bucheton et Soulé (2009)

Bucheton et Soulé (*ibid.*) proposent cinq postures d'étayage possibles, listées sur la colonne à gauche « accompagnement », « contrôle », « lâcher prise », « enseignement/conceptualisation » et « magicien ». Ces cinq postures peuvent donner lieu à des comportements au cours d'une interaction didactique, notamment : « pilotage », « atmosphère », « tissage », « objets de savoir » et « tâches d'élèves ». Les 25 cases contenues qui résultent des postures et des situations et aspects de l'interaction didactique, permettent de reconnaître des comportements possibles, voire récurrents et, jusqu'à un certain point, standard, prévisibles ou bien inattendus. Ces comportements, ainsi caractérisés, font à nouveau penser à des « normes subjectives ».

Les actions pédagogiques indexées sur ces postures supposent l'adhésion à des théories de l'apprentissage qui définissent des conditions d'exposition à, et de manipulation de, un savoir, en l'occurrence langagier. Comme c'était le cas pour Bucheton et Soulé (2009), les comportements proposés par Narcy-Combes rappellent une « norme subjective », alors que des postures peuvent se mélanger, ou que d'autres non contenues dans la liste proposée par Narcy-Combes, s'y ajoutent – ce qui peut être vu comme amorce de transgression.

3.3 Normativité autour de l'objet d'apprentissage « langue » : la portée des représentations

Un lien de proximité a été suggéré plus haut entre « représentations » (Moscovici, 1994), et la « notion subjective ». La notion de représentation est très présente en DDL. L'étude quantitative par questionnaire menée par Miras et al. (2016) a révélé en effet une congruence dans les tendances obtenues à partir des réponses des apprenant.e.s et des enseignant.e.s ayant complété le questionnaire, en ce qui concerne leurs représentations par rapport aux liens entre oral/écrit. Ces informateurs.trices semblent reconnaître une différence de fonctionnement entre les formes et les usages du français écrit par rapport à l'oral. Ceci nous situe à la croisée des trois types de normes présentées au début de la

présentation – objective, prescriptive et subjective – avec une prévalence de la dernière. Ce qui semble intéressant ici, c'est la convergence entre les deux profils d'informateur.trice – enseignant.e et apprenant.e. Ce constat rappelle le modèle de triangle didactique augmenté de Nancy-Combes, selon lequel, l'engagement dans un processus d'apprentissage d'une langue additionnelle se ferait dans un milieu où il existe déjà des savoirs préalables, voire des connaissances. Les représentations que l'on peut porter sur une langue additionnelle que l'on décide d'apprendre, peut constituer une forme de connaissance, éventuellement à essayer de déconstruire.

Une deuxième étude quantitative à partir de questionnaire, menée par Miras et al. (2017), réalisée à partir des mêmes données, a permis de mettre en valeur la vision partagée par une majorité d'enseignant.e.s et d'apprenant.e.s, qui reconnaissent comme « bon français » le français de France et de la francophonie. Les réponses des deux panels considérés dans cette étude montraient une certaine congruence entre leurs représentations respectives par rapport à « bien parler », qui signifierait pour les deux groupes, « parler avec fluidité et se sentir à l'aise » puis « savoir comment parler dans des situations différentes » ou « savoir répondre/se faire comprendre dans toutes les situations du quotidien » (*ibid.* : 288). Ces résultats émanent d'un dispositif de recherche qualitatif. Il est donc difficile de mobiliser ces données afin d'illustrer finement des aspects idiosyncrasiques relevant d'un.e seul.e informateur.trice, ayant participé à l'étude. Toutefois, ces résultats permettent d'identifier un élément pivot, notamment un idéal normatif en lien avec la langue française, autour duquel deviennent possibles différents positionnements et différentes manières dont l'agir professoral professoral peut se structurer et matérialiser. En effet, le constat fait par Miras et al. (*ibid.*), selon lequel certain.e.s enseignant.e.s porteraient une attention plus importante aux accents étrangers des futurs formateurs qu'aux accents régionaux, laissent entendre des attentes normatives et donc la possibilité de conduites explicites de rémediation et de correction qui corréleraient avec ces attentes.

3.4 Doxa et reproduction chez les futur.e.s enseignant.e.s de langue

Il a été question de proposer, plus haut, des liens possibles entre les construits représentation sociale et doxa, en tant qu'éléments abstraits pouvant synthétiser et véhiculer des positionnements et des comportements normatifs. La doxa est aussi souvent mobilisée en DDL, notamment dans des études qui s'intéressent à des forces macro-sociales qui peuvent peser sur l'individu et son comportement, au point de le/la faire agir d'une manière qui pourrait sembler contraire aux principes didactiques et pédagogiques, conscients et explicites, auxquels l'individu affirme adhérer, et en fonction desquels il/elle structurerait son agir professoral. Brudermann et al. (2018) présentent la synthèse d'un projet de recherche-formation (Xue & Schneider, 2015) franco-allemand qui a mobilisé 43 étudiant.e.s de première année de master en didactique des langues inscrit.e.s à Paris et 11 étudiant.e.s à Siegen. L'objectif du projet était de sensibiliser les participant.e.s à des formes de réflexivité émotionnelle, en tant qu'objectif de conscientisation et de développement professionnel et personnel. Une tendance s'est

avérée au cours du projet, à savoir, que les futur.e.s enseignant.e.s reconnaissent la présence de variables intra- et inter-personnels, qui agissent comme des forces qui animent l'interaction didactique. En outre, ce projet a permis d'agir sur les représentations des participant.e.s, donc sur les « normes subjectives » qu'ils.elles avaient intériorisées, notamment par rapport à ce qui peut vouloir dire apprendre ou enseigner.

Dans la continuité de ce projet, Burrows et Aguilar Río (2023) présentent la première itération d'un deuxième projet, dit ÉmoInPro – émotions, introspection, professionnalisation. Il s'agit d'un dispositif expérimental et longitudinal de formation initiale de futur.e.s enseignant.e.s de français, co-porté par l'université Sorbonne Paris et l'USN, sur trois ans qui visait la conscientisation des phénomènes de projection chez des futur.e.s enseignant.e.s de français langue étrangère. Le phénomène psychologique de la projection (Duval et al., 2011) suppose de percevoir des éléments du réel au travers des ressentis que l'individu porte en soi, sans pour autant être en mesure de les reconnaître comme propres, soit un comportement qui peut se rapprocher d'une forme de représentation, donc d'une « norme subjective ». L'objectif d'ÉmoInPro est de familiariser les participant.e.s, et futur.e.s enseignant.e.s de français, à leurs interprétations des interactions didactiques pour les amener à reconnaître les logiques qui les régissent. Dit autrement, il s'agit d'engager les participant.e.s dans un processus introspectif et auto-réflexif, en vue de les permettre d'identifier l'éventuelle présence, ainsi que la portée possible, de la doxa, dans leur imaginaire et dans leurs comportements, lorsqu'ils.elles se retrouvent en tant que médiateurs.trices dans un contexte d'interaction didactique. Ainsi, Burrows et Aguilar Río (2023) expliquent comment au cours des séances d'auto-analyse menées auprès participant.e.s au projet, soit de futur.e.s enseignant.e.s de FLE, des constats ont pu être fait, selon lesquels les participant.e.s auraient exprimé des logiques interprétatives qui s'articulent autour de prêts d'intention. Les participant.e.s ont dû analyser leur prestation, alors qu'ils.elles prenaient en charge une courte séquence d'interaction didactique dans le cadre de leur stage de M1. Certain.e.s participant.e.s semblent avoir formulé une appréciation de la qualité et pertinence de leur prestation, construite à partir de leur perception de l'effet que ladite prestation aurait eu chez les apprenant.e.s. Ces sont des normes didactiques intériorisées ou en cours d'intériorisation, qui influent sur la construction d'une identité d'enseignant.e et sur les processus de professionnalisation des futur.e.s enseignant.e.s. Ces normes sont à la croisée entre la « norme prescriptive » – issue de ce que la formation indique comme agir professoral pertinent, car permettant de faciliter les processus d'apprentissage – et la « norme subjective », qui relève des représentations de l'individu.

4. ÉLÉMENTS CONCLUSIFS

Cet article avait pour objectif de permettre le partage synthétique des constats qui ont pu être fait au fil de travaux de recherche en DDL depuis la fin des années 2000, et qui portaient sur une analyse de l'agir professoral d'enseignant.e.s de langue étrangère. Au sein de cette problématique, la notion de « norme »

a été déconstruite de telle sorte que les traces de son influence ont pu être repéré sur des niveaux macro, méso et micro.

Le contexte principal d'intervention des enseignant.e.s de langue étrangère ayant été caractérisé comme celui d'une médiation auprès des apprenant.e.s, en situation d'interaction didactique, la présence et l'influence de la notion de norme ont pu, en effet, être constatées, d'abord, au niveau de l'interaction, de quelque nature que ce soit.

Au cours du processus de socialisation dans lequel tout individu s'engage depuis sa naissance et au cours de son existence, des attentes se profilent, que l'individu apprend à associer avec des actions, des contextes et des interactant.e.s. Il s'agit, là, d'une première dimension normative, sur un niveau macro, dont la configuration dépendra de variables contextuelles, économiques, géographiques, historiques, politiques, sociales. La synthèse et la généralisation de ces différentes configurations possibles, pourra donner lieu à des abstractions synthétiques telles que culture (Olivier de Sardan, 2004).

Sur un niveau méso, en l'occurrence celui d'une interaction didactique type, générale, abstraite, décontextualisée, des éléments à la fonction normative ont été évoqués, qui pointaient vers la manière dont l'interaction didactique, entre un.e enseignant.e de langue et des apprenant.e.s, peut se structurer, notamment quant à la distribution de la parole, des rôles et des droits interactionnels. Un schéma dit IRF a été mis en avant en tant que structure omniprésente et systématique, reconnaissable dans toute interaction institutionnelle assimilable à une interaction dite didactique. Le caractère normatif de cette structure IRF a en outre été mis en rapport avec des principes psycholinguistiques qui déterminent en partie les conditions nécessaires pour qu'un apprentissage puisse avoir lieu.

Enfin, sur un plan micro, la notion de norme a été mise en lien avec des construits tels que représentation et doxa, que l'individu peut porter en soi, et qui peuvent avoir une influence sur les choix que l'individu, en l'occurrence l'enseignant.e de langue étrangère, considère comme s'ouvrant à lui.elle, dans le contexte d'une interaction didactique où il.elle doit matérialiser son agir professoral.

Ces trois niveaux, macro, méso et micro, ont été succinctement mise en relation au travers de la métaphore d'une constellation réunissant sept construits au caractère normatif, empruntés à des disciplines en sciences humaines et sociales. La brève problématisation et la contextualisation de ces construits a permis de proposer des éléments de réponse aux deux questions posées au tout début de l'article, soit :

- 1) Dans quelle mesure la notion de norme aide à caractériser ce que font des enseignant.e.s de langue ?
- 2) Dans quelle mesure des enseignant.e.s de langue s'appuient sur la notion de norme pour trouver du sens à ce qu'ils.elles font ?

La constellation de notions proposée a permis de situer les actions des enseignant.e.s de langue, par rapport à un paradigme de l'action – la dite teachers' cognition – mais aussi par rapport à un contexte institutionnel – celui de l'interaction didactique – qui est sujet à l'influence des forces normatives qui ont été évoquées. Ainsi, en réponse à la première question, la constellation de notions mobilisée suggère que l'enseignant.e de langue étrangère s'adapte à un cadre interactif institutionnel préétabli, tout en y pouvant (co-)créer des marges, de manière à assouplir ledit cadre.

Quant à la deuxième question, certaines des notions mobilisées dans la constellation proposée – notamment représentation sociale et doxa – suggèrent la perméabilité entre les niveaux macro, meso et micro, soit la possibilité que l'individu en situation de médiateur.trice d'une situation d'interaction didactique, auprès d'apprenants de langue étrangère, mobilise des cadres normatifs qui dépassent la portée du travail strictement lié à l'accompagnement du développement langagier.

Enfin, cette articulation entre macro, méso et micro, tout comme l'attention portée à la caractérisation de ce que font des enseignant.e.s de langue étrangère, ainsi qu'à l'éventuelle dimension normative au sein de l'agir professoral desdit.e.s enseignant.e.s de langue étrangère, interroger la fonction et la nature de la formation initiale. La perméabilité entre les niveaux macro, méso et micro, tout comme leur influence sur les actions de l'individu, quelle que soit sa fonction, quel que soit le contexte de socialisation auquel l'individu participe et où l'individu déploie ses actions, supposent une grande complexité ainsi que la mise en place de processus de conditionnement – socialisation –, validés et relayés par l'individu. En ce qui concerne l'agir professoral d'enseignant.e.s de langue, j'ai essayé d'insister sur l'importance, en formation initiale et continue, de faire de la place à des espaces propices à la réflexion par rapport à ces dimensions normatives, mais aussi à la réflexion (in)formée par rapport au travail d'accompagnement des processus acquisitionnels et de développement langagier et identitaire auprès des apprenant.e.s. Il me semblent en effet important et nécessaire que les (futur.e.s) enseignant.e.s de langue puissent faire le point quant à leurs préférences didactiques et pédagogiques, en vue de pouvoir engager un processus de développement professionnel et identitaire d'enseignant.e. Certes, les (futur.e.s) enseignant.e.s de langue ont besoin de cadres de référence leur permettant de structurer leur agir professoral. J'estime aussi qu'ils.elles ont le droit de pouvoir explorer leurs propres manières de trouver du sens, par rapport au métier d'enseignant.e de langue, que ce soit à l'intérieur ou en dehors d'un cadre institutionnel et normatif.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

Abbou, J., Arnold, A., Candea, M., & Marignier, N. (2018). Qui a peur de l'écriture inclusive? Entre délire eschatologique et peur d'émasculatation. *Semen - Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 44, 133-151.

- Abendroth-Timmer, D., & Aguilar Río, J. I. (2013). « Comment adopter le dispositif que nous avons expérimenté ? » : Vers des adaptations possibles de la multilittératie de futurs enseignants de langue dans un dispositif multimodal et plurilingue. In A. Grünewald, J. Plikat, & K. Wieland (Éds.), *Bildung—Kompetenz—Literalität : Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* (p. 150-162). Kallmeyer Sche Verlags.
- Abendroth-Timmer, D., & Aguilar Río, J. I. (2014). Accompagner la formation de futurs enseignants de langue en tandem interculturel médiatisé : La sensibilisation aux fonctions du tutorat. In A.-T. D. & H. E.-M. (Éds.), *Plurilingualism and multiliteracies : International Research on identity construction in language education* (p. 303-316). Peter Lang.
- Aguilar, J. (2013). The Institutional and Beyond : On the Identity Displays of Foreign Language Teachers. In D. Rivers & S. Houghton (Éds.), *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education* (p. 13-31). Bloomsbury.
- Aguilar, J., & Cicurel, F. (Éds.). (2014). *Pensée enseignante et didactique des langues*. Le Français dans le Monde - Recherches et Applications n° 56.
- Aguilar Río, J. I. (2012a). IRF et interaction didactique en classe de L2 : Le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante. In V. Rivière (Éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p. 203-216). Riveneuve éditions.
- Aguilar Río, J. I. (2012b). La réflexion autour de l'individu en formation des enseignants de langue : Concilier les savoir-faire techniques et pédagogiques avec le concept de soi. In M. Causa, S. Galligani, & M. Vlad (Éds.), *Formation et professionnalisation des enseignants de langues : Évolution des contextes, des besoins et des dispositifs* (p. 7-19). http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf
- Aguilar Río, J. I. (2012c). *L'assouplissement du schéma IRF en classe de langue comme principe d'un agir professoral*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00761017>
- Aguilar Río, J. I. (2013). L'assouplissement du schéma IRF en classe de langue comme principe d'un agir professoral : Une initiative individuelle, un accomplissement collectif. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 69(1), 34-64. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1386>
- Aguilar Río, J. I., Bruderermann, C., & Abendroth-Timmer, D. (2020). Resorting to tandem learning in academic language teacher training programmes : Evidence from the literature of / and the field. In C. Tardieu & C. Horgues (Éds.), *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education* (p. 161-176). Routledge.
- Aguilar Río, J. I., Bruderermann, C., Burrows, A., & Trévisiol-Okamura, P. (Éds.). (2022). *Le paramètre temporel dans le développement langagier : Implications didactiques et pédagogiques*.

- Aguilar Río, J. I., & Cicurel, F. (2014). *Recherches et applications—Le français dans le monde* (Vol. 56). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01114651>
- Arnold, A., & Candea, M. (2015). Comment étudier l'influence des stéréotypes de genre et de race sur la perception de la parole ? *Langage et société*, n° 152(2), 75-96.
- Beaumont, É. de. (2023). Vers une prise en compte de la non-binarité dans l'enseignement du FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 21-1, Article 21-1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.12269>
- Bigot, V., Maillard, N., & Kouame, J.-M. (2014). Les enseignants face la diversité des répertoires langagiers et culturels des élèves: Représentations en tension. *SHS Web of Conferences*, 8, 829-846. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801385>
- Boulton, A., & Tyne, H. (2013). Corpus linguistics and data-driven learning: A critical overview. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 97, 97-118.
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014). Corpus-based study of language and teacher education. In M. B. & J. Enns-Kananen (Éd.), *Routledge Handbook of Educational Linguistics* (p. 301-312). Routledge. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00938069>
- Bourdieu, P., & Eagleton, T. (1992). Doxa and Common Life. *New Left Review*, 1/191, 111-121.
- Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R., & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : Apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(vol 3-n°3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Burrows, A., & Aguilar Río, J. I. (2023). Comment (faire) observer le phénomène de la projection en formation, auprès d'enseignant.e.s novices de FLES : Méthodologie, objets et outils. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 21-2, Article 21-2. <https://journals.openedition.org/rdlc/12621>
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Crédiff-Didier.
- Candea, M. (2020). Accents et styles de prononciation au prisme de la norme du français. In C. L. Alexandra Cunita (Éd.), *Norma si uz. Romanica 31*. Editura universitatii din Bucuresti. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02889714>
- Chiss, J.-L. (1995). À partir de Bally et Brunot : La langue française, les savants et les pédagogues. *Histoire Épistémologie Langage*, 17(1), 19-40. <https://doi.org/10.3406/hel.1995.2401>
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les carnets du Cediscor*, 2, 93-107.

- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : Un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 167(Les interactions en classe), 145-164.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel, F., & Aguilar Río, J. I. (2014). Présentation : Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? *Recherches et applications - Le français dans le monde*, 56, 7-13.
- Ciekanski, M. (2014). Les corpus : De nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie? *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 11(1), 111-135 / <http://acedle.org/spip.php?rubrique230>.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Conseil de l'Europe).
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dewaele, J.-M. (2017). Why the Dichotomy 'L1 Versus LX User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker'. *Applied Linguistics*, amw055. <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>
- Duval, Céline, Pascale Piolino, Alexandre Bejanin, Mickael Laisney, Francis Eustache, et Béatrice Desgranges. 2011. « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge ». *Revue de neuropsychologie Volume 3*(1):41-51.
- Edwards, D. (1994). Script Formulations : An Analysis of Event Descriptions in Conversation. *Journal of Language and Social Psychology*, 13(3), 211-247.
- Edwards, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture & Psychology*, 5(3), 271-291.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Galisson, R. (1986). Eloge de la « didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)—D/DLC ». *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 39-54.
- Greco, L. (2018). L'interaction au prisme de l'intercorporéité : Repenser les relations entre langage, cognition et culture. *Langage et société*, N° 165(3), 169-177.
- Lantolf, J. P. (2012). Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, (2 Ed.). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0011>
- Lantolf, J. P., & Appel, G. (Éds.). (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex Publishing Corporation.
- Lee, J. (2016). Teacher entries into second turn positions : IRFs in collaborative teaching. *Journal of Pragmatics*, 95, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.02.001>

- Leinhardt, G., & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- Les Linguistes atterrées (Éd.). (2023). *Le français va très bien, merci*. Gallimard.
- Maizonniaux, C. (2019). Aborder la sensibilisation aux variétés du français en A2-B1 : Enjeux et opportunités. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 60, Article 60. <https://doi.org/10.4000/lidil.6598>
- McHoul. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349-377.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.
- Miras, G., Aguilar, J., & Auzéau, F. (2017). Regards croisés sur la norme en français oral : Représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S. In J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Éds.), *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques* (p. 275-290). Presses Universitaires de Namur.
- Miras, G., Aguilar Río, J. I., & Auzéau, F. (2016). Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : Le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français. *Le Langage et l'Homme*, 2016-2(Représentations du français, et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner), 51-64.
- Moscovici, S. (Éd.). (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Nathan.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Editions Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2010). Pratiques, illusion ontologique et recherches en didactique des langues. *Les Après-midi de LAIRDIL*, 17, 33-46.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Didier.
- Narcy-Combes, M.-F. (2018). La transdisciplinarité dans l'intervention en linguistique appliquée. *Éla. Études de linguistique appliquée*, N° 190(2), 183-193. <https://doi.org/10.3917/ela.190.0183>
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, J., Leclère, M., & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Multilingual Matters.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the Use of 'Triadic Dialogue'? : An Investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- Olivier de Sardan, J. P. 2004. « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique ». *Espace Temps* 84(1):38-50. doi: 10.3406/espat.2004.4237.
- Pallotti, G. (2017). Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement. *Le Français Dans Le Monde – Recherches et Applications*, 61(Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives), 109-119.

- Paternostro, R. (2022). Français oral ou français parlé ? Quelles implications pour l'enseignement ? *Mélanges CRAPEL*, 43(1), 65-100.
- Perlmutter, D. D. (2000). *Tracing the origin of humor*. 13(4), 457-468. <https://doi.org/10.1515/humr.2000.13.4.457>
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : Pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, 149(1), 29-36. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3170>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E. (1992a). On talk and its institutional occasions. In P. Drew & J. Heritage (Éds.), *Talk at work : Interaction in institutional settings* (p. 101-134). Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (1992b). Repair after Next Turn : The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295-1345.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom : A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.
- The ENROPE Group. (2021). The ENROPE Project for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 3. <https://doi.org/10.18452/22330>
- Tileagă, C., & Stokoe, E. (Éds.). (2015). *Discursive Psychology : Classic and contemporary issues* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315863054>
- Véronique, D., Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O., & Prodeau, M. (2009). *L'Acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier.
- Waring, H. Z. (2008). Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom : IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4), 577-594.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback) : A Single Case Analysis. *Language Learning*, 59(4), 796-824. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00526.x>
- Xue, L., & Schneider, R. (2015). Interaction en formation des enseignants de langue : Sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 12(3). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-014159>

Quand la transgression des normes du fonctionnement de la classe est bénéfique pour les apprenants de langues

Gilbert DAOUAGA SAMARI

Laboratoire de didactique, Université de Ngaoundéré

daouaga@gmail.com

RÉSUMÉ

L'objectif de cette réflexion est de montrer que, dans les classes de langues, au Cameroun en l'occurrence, il arrive que les normes scolaires soient transgressées à l'initiative de l'enseignant ou de l'apprenant. Cette transgression occasionne une déritualisation, qui traduit une rupture du contrat didactique, que l'on gagnerait, dans ce contexte, à interpréter positivement. En effet, l'analyse des séquences transgressives observées permet de montrer comment elles facilitent la communication et l'appropriation des apprentissages en même temps qu'elles conduisent l'apprenant à se positionner comme véritable acteur de son apprentissage, ce qui est en cohérence avec les prescriptions actuelles contenues dans les nouveaux programmes adossés à l'approche par les compétences. Dans une perspective qualitative, cette étude qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues se propose de contribuer à étayer l'idée d'une considération de la transgression comme facteur positif de l'apprentissage et de l'affirmation de soi en classe de langue. L'analyse s'appuiera sur des leçons de français et de langues nationales et cultures nationales et un entretien avec une enseignante de français.

Mots-clés : normes – transgression – construction d'apprentissage – centration sur l'apprenant

ABSTRACT

The aim of this paper is to show that, in languages classrooms in Cameroon, school norms are sometimes transgressed on the initiative of the teacher or the learner. This transgression gives rise to a deritualization, reflecting a breach of the didactic contract, which in this context should be interpreted positively. In fact, by analyzing the transgressive sequences observed, we notice that they facilitate communication and the learning process, while at the same time leading the learner to position himself as a real player in his own learning, in line with the current prescriptions contained in the new competency-based programs. From a qualitative approach, this study, which falls within the framework of language didactics, aims to give contribution to supporting the idea a transgressing as a positive factor in learning and self-affirmation in the language classroom. The analysis will be based on French and National Languages and Cultures lessons and an interview with a French teacher.

Keywords : norms – transgression – learning construction – learner-centeredness

1. INTRODUCTION

La classe, en tant qu'« unité de temps et de lieu » (Cicurel, 1985, p. 7), est une micro-société qui fonctionne selon des règles (Goffman, 1973) précises connues par les acteurs concernés, enseignant et apprenants. En situation de classe, chaque acteur a une connaissance de ses rôles, de ses fonctions. La communication dans ce contexte se distingue ainsi de celle qui est observée dans la vie ordinaire où chacun interagit comme il l'entend sans qu'il ne lui soit rappelé des règles officielles, si ce n'est des lois conversationnelles qui permettent que ceux qui dialoguent puissent se comprendre. Dans une classe, on trouve deux types d'acteurs : l'enseignant et les apprenants. Ces acteurs ne jouent pas le même rôle.

L'enseignant est considéré comme le responsable de la classe. C'est à lui que revient la responsabilité de construire la situation didactique, d'élaborer des activités d'apprentissage, de réguler les interactions et d'évaluer le niveau de progression des apprenants dans l'appropriation des savoirs et la construction des compétences. Alors que les apprenants, pour ce qui les concerne, « bien évidemment ils n'ont guère l'occasion d'exercer l'un de ces trois rôles » (Cicurel, 1985, p. 8). En effet, même s'il est attendu d'eux qu'ils soient actifs et donc impliqués dans la construction du cours, ils sont guidés par l'enseignant qui aura, au préalable, préparé les activités qu'ils mèneront.

Toutefois, l'observation des pratiques didactiques en classes de langues nous permet de relever que ce fonctionnement est loin d'être figé. Il arrive qu'il ne soit pas respecté. Dans ce cas, on observe des séquences où, avec ou non l'autorisation de l'enseignant, l'apprenant joue le rôle d'enseignant. L'objectif de cette communication est de montrer que, dans les classes de langues, au Cameroun en l'occurrence, il arrive que la situation soit bien différente, que ces normes décrites par Cicurel soient transgressées. Cette transgression occasionne une déritualisation, traduisant une rupture du contrat didactique (Moore et Simon, 2002), que l'on gagnerait, dans ce contexte, à ne plus interpréter comme un obstacle à l'apprentissage (Meirieu, 2004).

Cette étude s'articule autour de quatre points. Le premier s'attellera à présenter le cadre méthodologique, qui aidera à mettre en relief les observables analysés et la méthode d'analyse envisagée. Ensuite, nous mettrons en lumière des normes de fonctionnement d'une classe de langue, avant d'insister sur les formes de transgression observées dans les pratiques que nous avons analysées. L'article s'achève par une réflexion sur les conséquences didactiques qui découlent des transgressions analysées.

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Pour les besoins d'analyse, ce travail s'appuiera sur deux disciplines linguistiques de l'enseignement secondaire général au Cameroun : le français et les langues et cultures nationales (LCN). Les

observables analysés sont de deux ordres : les pratiques de classe et un entretien. Deux leçons de LCN ont été observées au *Lycée classique et moderne de Ngaoundéré*. L'une s'est déroulée le 13 novembre 2015 en classe de 6^e et porte sur les danses traditionnelles. L'autre a eu lieu le 06 mars 2015 en 4^e, en classe de langue et culture peule. En ce qui concerne l'entretien, nous l'avons réalisé le 07 décembre 2015 avec une enseignante de français dont nous avons au préalable observé des leçons au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. Pour les cours comme pour l'entretien, les conventions de transcription suivantes ont été utilisées : E = enquêteur. P = Enseignant. [...] = coupure. ... = inachèvement. / = rupture. (Rires) = non verbal et commentaire de l'enquêteur. Majuscules = accentuation. Guillemets = discours rapporté. Gras = mot ou expression en **fulfulde**. XXX = inaudible. + = courte pause. : = allongement de son.

Notre étude adopte une approche qualitative. Elle ne prétendra donc pas à une généralisation. Elle vise à décrire le fonctionnement de deux classes de langue, à examiner les normes qui régulent les interactions entre enseignant et apprenants et voir comment la transgression de ces normes a des implications sur le plan didactique. Elle aide en cela à comprendre davantage les classes de langues en contexte plurilingue et à mettre en lumière l'intérêt de percevoir, sur le plan didactique, la transgression des normes non plus uniquement sous l'angle négatif, mais également positif. Les résultats dégagés ici serviront, dans une perspective formative, à préparer les enseignants à construire des situations didactiques ouvertes à des pratiques transgressives pour une meilleure centration sur l'apprenant.

3. DES NORMES DE FONCTIONNEMENT D'UNE CLASSE DE LANGUE

La notion de norme qui nous intéresse dans ce travail ne se confond point avec la norme linguistique (Colonna, 2021) qui rend compte du rapport des locuteurs avec les règles qui régulent les pratiques linguistiques. Il est clairement question de « normes scolaires » qui définissent le fonctionnement d'une classe et que Azaoui définit en ces termes : « Nous entendons donc par normes scolaires, l'ensemble des savoirs linguistiques et/ou disciplinaires, des savoir-faire linguistiques et/ou disciplinaires, des comportements et des compétences interactionnelles que l'institution attend de l'élève et que l'enseignant est appelé à mettre en application et à en garantir le respect. » (Azaoui, 2014, p. 79). Contrairement aux normes linguistiques, les normes scolaires renseignent sur les attentes que les acteurs de classe ont chacun vis-à-vis de l'autre. C'est justement pour cela qu'elles configurent le contrat didactique. En classe de langue, ce contrat positionne généralement ces acteurs selon l'axe expert/non expert et selon un axe vertical vis-à-vis du savoir (Moore et Simon, 2002).

Les normes scolaires analysées ici sont de deux types. La première norme a trait à la langue à utiliser comme médium pour enseigner les matières dans le secondaire au Cameroun. Généralement dans ce pays, il est connu de tous les acteurs éducatifs que ce sont les deux langues officielles (français et anglais) qui constituent les langues d'enseignement. Personne n'est surpris d'entendre les enseignants des autres

matières (mathématiques, anglais, espagnol, physique, etc.) donner des explications dans l'une de ces langues dans leurs classes. C'est d'ailleurs à juste titre que ce statut privilégié est rappelé dans les programmes d'étude. Dans le programme de français en sous-cycle d'observation (6^e et 5^e), produits par le Ministère des enseignements secondaire du Cameroun (Minesec), il est notamment dit :

« S'agissant de son statut, le français est, au Cameroun (pays bilingue), une langue officielle, position qu'il partage avec l'anglais. En cette qualité, il est la langue de l'administration, celle dans laquelle sont écrits les textes de lois, et tous les documents organisant la vie politique et la vie sociale. [...] Enfin, dans le système scolaire – notamment dans le sous-système francophone qui accueille la majorité des élèves du secondaire – le français n'est pas seulement une discipline parmi tant d'autres, il est aussi la langue d'enseignement des autres disciplines scolaires » (Minesec, 2014, p. 15).

Ainsi, dans une classe de langue, la possibilité qu'au moins deux langues soient utilisées est forte. À titre d'illustration, le français peut être utilisé par un enseignant d'anglais pour des explications à des francophones, et l'anglais par un enseignant de français dans une classe anglophone. Par ailleurs, dans une classe de langue et culture peule, l'enseignant utilise à la fois le *fulfulde* et le français.

La deuxième norme porte sur les fonctions assumées en situation de classe. Selon Louise Dabène, reprise par Cicurel (1985), les fonctions sont clairement réparties entre enseignant et apprenants dans une classe de langue. L'enseignant est à la fois « informateur » (quand il transmet les savoirs et aide les apprenants à apprendre à communiquer dans la langue enseignée), « animateur » (lorsqu'il gère la classe, les interactions, les prises de parole, les modalités de travail ; organise les enseignements ; suit les apprenants) et « évaluateur » (dans la mesure où il évalue les productions des apprenants, les niveaux d'apprentissage et procède à la remédiation). Il est le responsable de la classe, des contenus enseignés, des stratégies mises en place, de l'apprentissage. L'apprenant, de son côté, se contente de suivre l'enseignant dans les activités envisagées.

Ces normes scolaires jouent un rôle essentiel dans le fonctionnement d'une classe de langue. Elles permettent de mieux organiser la communication didactique, de réguler les échanges et d'organiser les apprenants autour des activités d'apprentissage. En plus de révéler les identités des acteurs de la classe en distinguant l'enseignant des apprenants, ces normes ont pour finalité ultime de faciliter l'apprentissage des langues enseignées. On s'attendrait donc logiquement à ce que le non-respect de ces normes constitue un obstacle en classe de langue. Au contraire, les formes de transgression que nous analysons nous permettront de montrer qu'il y a des transgressions bénéfiques en classe de langue.

4. DES FORMES DE TRANSGRESSION DES NORMES EN CLASSE DE LANGUE

À partir de l'analyse de nos observables, nous dégagons deux types de transgression que nous allons catégoriser en fonction de la possibilité qu'à l'enseignant de les éviter ou non. Ainsi, nous avons la transgression contrainte et la transgression délibérée.

La transgression contrainte renvoie, selon nous, à une contrainte que l'enseignant ne pouvait pas éviter. Elle s'impose à lui ; mais elle l'aide, comme un pis-aller, à atteindre son objectif d'enseignement. Elle s'observe en classe de français. Dans cette classe, comme cela est dit dans la section précédente, il est attendu dans le secondaire que l'enseignant fasse son cours uniquement en français, surtout dans un établissement relevant du sous-système francophone comme celui où notre recherche de terrain a été menée. Toutefois, il arrive que des enseignant(e)s (comme celle dont nous avons observé les pratiques et qui nous a accordé un entretien) aient recours à une langue différente des deux langues d'enseignement pour des besoins d'explication. C'est ce que nous révèle une enseignante de français qui, faisant face à une panne lexicale chez des apprenants qui ne parvenaient pas à expliquer le mot « hangar » contenu dans un texte étudié dans le cadre de la lecture suivie, bascule vers la langue véhiculaire du milieu : le *fulfulde*. C'est du moins ce qui découle de l'extrait d'entretien suivant :

(Entretien avec une enseignante de français, 07/12/2015)

E : Euh... De l'APC, je souhaiterais qu'on passe maintenant euh... aux langues qui sont même en présence dans une situation de classe. Euh, est-ce qu'il arrive au cours d'une leçon d'entendre tes élèves utiliser d'autres langues que le français ?

P : Oui, c'est très fréquent.

E : Quelle langue par exemple ?

P : Le fulfulde. C'est très très très fréquent.

E : Et en ce moment, quelle est la réaction de l'enseignante que tu es ?

P : Non, je me dis que... s'ils... s'ils emploient ce fulfulde... s'ils... s'expriment en fulfulde pour... dans le but de comprendre la leçon, il y a pas de problème. Mais si c'est dans le but de troubler la leçon, c'est là où il y a problème.

E : Mais comment savoir que c'est... le fulfulde qu'ils utilisent c'est dans le but de comprendre la leçon ?

P : Oui, parfois il peut poser une question à son camarade, à son voisin de banc. « Qu'est-ce que la dame a dit ? Qu'est-ce qu'elle a même écrit là-bas ? » en fulfulde. Si c'est dans le but de comprendre la leçon, il y a pas de problème, c'est même permis. Mais si c'est dans le but... de troubler la leçon, de s'amuser et de jouer, non non non, là ce n'est plus bon.

E : Ah c'est...

P : Puisque moi-même parfois j'emploie ces té... ces... j'emploie ces langues-là.

E : Ah bon ?

P : Pour exprimer... Oui pour exprimer certains termes/ Par exemple une fois en lecture, je leur avais demandé... euh... d'expliquer... le mot « hangar ». C'était quoi un « hangar ».

E : Oui.

P : Ils ont tourné tourné tourné, ils n'ont pas trouvé/ Mais quand j'ai dit « DANKI »

E : Oui (Rires)

P : Ils ont tous euh...

E : Ils sont... ils ont compris de quoi il s'agissait.

P : Ils ont compris directement... qu'il s'agé... qu'il s'agissait du hangar, que c'est le « danki » qu'on appelle « hangar ». Vous voyez un peu ? C'est... c'est même permis. C'est permis. Parce que cela permet la... la compréhension, cela allège la compréhension.

Cet extrait renseigne sur la posture de cette enseignante vis-à-vis de l'utilisation des langues camerounaises dans sa classe. Dans ses pratiques de classe, non seulement elle permet aux apprenants d'échanger entre eux en *fulfulde* (« parfois il peut poser une question à son camarade, à son voisin de banc »), mais elle reconnaît également avoir personnellement recours à cette langue : « Puisque moi-même parfois j'emploie ces té... ces... j'emploie ces langues-là ». Le choix du *fulfulde* s'explique par le fait que cette langue est véhiculaire et donc largement pratiquée à Ngaoundéré comme dans le reste de la partie septentrionale du Cameroun (Métangmo-Tatou, 2019). Cette langue est en conséquence mieux connue que le français que beaucoup apprennent à l'école. Il n'est donc pas étonnant que la classe entière n'ait pas réussi à expliquer le mot « hangar », pourtant capital pour comprendre le texte étudié : « Ils ont tourné tourné tourné, ils n'ont pas trouvé ». Pour avancer dans sa leçon, l'enseignante n'avait plus qu'une seule option : traduire ce mot dans la langue qu'ils connaissent et que, heureusement, elle pratique également : « Mais quand j'ai dit « **DANKI** » [...] Ils ont compris directement... qu'il s'agé... qu'il s'agissait du hangar, que c'est le « **danki** » qu'on appelle « hangar ». Vous voyez un peu ? C'est... c'est même permis. C'est permis. Parce que cela permet la... la compréhension, cela allège la compréhension. ». Ce n'est que cette traduction qui a débloqué la situation en facilitant la compréhension du mot et par extension du texte. Cette transgression était logiquement inévitable, c'était une contrainte. Lorsque l'enseignante signale que le recours aux langues locales est permis en classe de français (« c'est même permis »), elle ne fait pas allusion à des normes scolaires prescrites, mais des normes partagées entre enseignants. En effet, nulle part dans les programmes de français de l'enseignement secondaire général il est conseillé aux enseignants d'avoir recours aux langues locales. Mais dans les pratiques, il est su que les enseignants en font usage. Cet état de choses permet tout de même de remarquer une évolution relative des représentations sur les langues locales (Daouaga Samari, 2016).

Le deuxième type de transgression est la transgression délibérée, c'est-à-dire faite à dessein soit par l'enseignant lui-même soit par un apprenant avec la permission ou non de l'enseignant. Cette forme de transgression est centrée sur la compétence épistémique de l'acteur de classe, ce qui, comme on le verra, occasionne une variation d'identité (Daouaga Samari et Métangmo-Tatou, 2017). Dans le premier cas, un enseignant de Langues et Cultures Nationales, en classe de 6^e, demande à chaque élève, pour sa leçon sur les danses traditionnelles, de donner les noms des danses traditionnelles et de citer des instruments de musique dans sa langue ethnique. Connaissant le fonctionnement d'une classe de langue, on s'attendait à ce que l'enseignant procède à la validation ou non des réponses données par les élèves afin

de leur permettre de retenir les réponses exactes. L'extrait suivant nous indique un véritable changement de rôle, une transgression de la norme qui demande que l'enseignant soit informateur et évaluateur.

(Classe de 6e, leçon de LCN, 13 novembre 2015)

P : oui là-bas

A : la danse gèamá (danse gidar)

P : hein ?

A : le gèamá

P : le...

A : gèamá

P : je ne suis pas bien + guma

A : gèamá

P : uguma ?

A : gèamá

P : guma + hehein ? xx allons-y + (demandant à l'élève comment cela s'écrit) comme ça ? hein ? ici là

A : c'est pas guma c'est gèamá monsieur

P : comme ça ?

A : on appuie sur « m »

P : aha: comme ça ?

Dans cet extrait, l'enseignant ne joue qu'un seul parmi les trois présentés plus haut, celui d'animateur, d'autant que c'est lui qui gère les interactions en classe en désignant par exemple les élèves qui doivent prendre la parole : « oui là-bas ». Mais à part cela, sans une explication sur la nature des intervenants dans cet extrait, on pourrait facilement conclure que c'est A (élève) qui est l'enseignant, puisque c'est lui qui se positionne comme informateur en donnant le nom de la danse en langue *gidar* dès sa première prise de parole : « la danse gèamá ». Par la suite, le même apprenant joue le rôle d'évaluateur en corrigeant la manière de prononcer le mot par l'enseignant : « c'est pas guma c'est gèamá monsieur ». L'enseignant, de son côté, suit simplement l'apprenant. En réalité, cette déritualisation (Moore et Simon, 2002) montre que, durant cette séquence, il y a eu rupture du contrat didactique qui montrait clairement qu'en principe, il revient à l'enseignant d'informer, d'animer et d'évaluer en classe de langue. Dans le cas d'espèce, deux sur trois fonctions sont assumées par un apprenant. En clair, on assiste à une transgression de norme scolaire. Dans ce cas, cette transgression est délibérée en ce qu'elle a été voulue par l'enseignant qui a demandé à ses élèves de faire cet exercice à la maison en travaillant chacun sur sa langue. Il est conscient qu'il ne pouvait pas connaître toutes les langues dans lesquelles les exemples seront pris. Mais cette démarche a le mérite d'impliquer les apprenants dans les activités didactiques et de constituer une source de motivation pour eux. Toutefois, même si la dévolution faite par l'enseignant, occasionnant une transgression de norme, semble bénéfique pour les apprenants, il reste que des stratégies supplémentaires sont nécessaires à l'enseignant pour qu'il ait la possibilité de pouvoir distinguer les bonnes réponses des mauvaises (Daouaga Samari et Métangmo-Tatou, 2017).

Une autre forme de transgression délibérée s'observe lorsque l'enseignant permet à ses élèves de se constituer en facilitateurs pour leurs camarades. Lors d'une leçon observée en classe de langue et culture peule en date du 06 mars 2015 par exemple, des élèves prennent l'initiative de traduire en *fulfulde* des propos tenus en français pour leurs camarades. En effet, au regard de l'hétérogénéité de cette classe contenant des élèves parlant des langues diverses, il est possible que, malgré la véhicularité du *fulfulde*, certains élèves ne comprennent pas tout ce qui est dit par l'enseignant dans cette langue du fait notamment de la variation dialectale dans les pratiques et de la présence des élèves qui viennent d'arriver dans la ville. Ainsi, quand des élèves constatent que certains de leurs camarades ont des difficultés à comprendre une consigne donnée en *fulfulde* par l'enseignant, ils font immédiatement une traduction pour faciliter les échanges. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles l'enseignant s'efforce d'alterner, dans sa classe, français et *fulfulde*. Ce cas nous semble un exemple de transgression, car, en général, c'est à l'enseignant qu'il revient en principe d'assurer la compréhension des contenus et des consignes par l'ensemble de ses élèves. Cette transgression contribue à rendre la classe dynamique, à faciliter la communication didactique et à favoriser l'appropriation des contenus enseignés.

Toutes ces transgressions ne sont pas sans conséquence sur le déroulement des activités en classe et sur le processus d'appropriation.

5. QUELLES CONSÉQUENCES DIDACTIQUES ?

Les pratiques didactiques que nous avons analysées permettent de tirer des conséquences sur l'importance des transgressions de certaines normes scolaires en situation de classe. Les cas étudiés, sans prétention à la généralisation, montrent qu'il y a des situations où des transgressions facilitent la communication entre enseignant et apprenants. C'est notamment le cas quand un élève fait une traduction pour un autre. Par ailleurs, certaines transgressions sont bénéfiques pour les apprenants. En effet, elles les aident, d'une part, à s'approprier de nouveaux savoirs, qu'il aurait été impossible pour eux d'avoir au moment de l'enseignement. Ainsi, sans un passage pour une enseignante de français par une autre langue (le *fulfulde*), son cours de lecture suivie aurait été hypothéqué, sinon incomplet du fait qu'un mot clé du texte n'aurait pas été compris. D'autre part, en procédant à une dévolution pour laisser les apprenants contribuer à la construction de la leçon, l'enseignant motive davantage les élèves en leur faisant prendre conscience du rôle qu'ils ont à jouer pour la réussite des leçons.

Cette réflexion nous amène alors à comprendre que les normes scolaires ne sont pas figées, mais dynamiques et évolutives en fonction des enjeux des apprentissages. Les normes scolaires sont négociables (Azaoui, 2014). Leur transgression, dans certains contextes, s'avère utile pour l'apprenant dans la détermination de sa valeur dans la construction des savoirs, et donc pour son développement (Meirieu, 2004) en tant qu'apprenant acteur de son apprentissage. Lorsqu'elle est bien négociée, une transgression peut se transformer en une véritable stratégie d'enseignement en classe de langue. Les

transgressions que nous avons observées sont en cela des « transgressions pour » (Berchoud, 2015) qui ne visent pas la protestation, mais la construction des savoirs ; ce sont des transgressions positives : « la transgression positive est celle qui cherche à comprendre et partager, celle qui cherche le savoir » (Berchoud, 2015, p. 248). Vu le rôle qu'elles jouent dans la communication, dans la construction des savoirs et dans l'implication des élèves, ces transgressions nous semblent en cohérence avec le paradigme socioconstructiviste adopté dans les nouveaux programmes au Cameroun et qui demande une centration sur l'apprenant.

Seulement, pour que ces transgressions ne plongent pas l'enseignant de langue dans l'insécurité dans sa classe, l'on gagnerait d'abord à l'y préparer par une formation sur la gestion de la pluralité linguistique et culturelle. Cette formation l'aidera également à mieux comprendre les nouveaux rôles que lui assignent les nouveaux programmes et qui le contraignent à des pratiques didactiques favorables à la centration sur l'apprenant. Enfin, toujours dans cette perspective de formation, il serait bénéfique d'envisager un travail sur les normes scolaires, leurs transgressions et leurs conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que sur la gestion de l'imprévu, constitutif, selon Perrenoud (1999), de l'acte d'enseigner.

6. CONCLUSION

Les transgressions des normes scolaires ne sont pas essentiellement négatives. En fonction des contextes, certaines semblent bénéfiques pour les apprenants des langues. Elles contribuent parfois à faciliter les échanges en situation de classe, à impliquer davantage les élèves dans les activités de classe, à leur faire prendre conscience de leurs rôles dans la construction des leçons et enfin à faciliter l'appropriation des savoirs. Qu'elles soient contraintes ou délibérées, elles jouent, dans les cas étudiés, un rôle positif.

Toutefois, pour qu'elles soient mieux rentabilisées par l'enseignant, celui-ci mérite d'être préparé à leur gestion pour une meilleure conduite des leçons. En nous appuyant sur les pratiques didactiques analysées, nous pensons qu'une formation initiale ou continue serait encore plus efficace et cohérente avec les besoins de certains enseignants si elle insiste sur les stratégies de gestion des répertoires linguistiques et culturels des apprenants, connus pour leur pluralité et leur complexité. Les nouveaux programmes de langues au Cameroun accordant désormais une place importante à la centration sur l'apprenant, il s'avère nécessaire de former les enseignants sur leurs nouveaux rôles en les dotant des compétences pratiques et des stratégies d'accompagnement des apprenants, appelés à être plus actifs en situation de classe. Enfin, il est nécessaire de former les enseignants à la gestion des transgressions et des imprévus de manière générale. Ce n'est qu'à ce titre ces enseignants pourraient prendre conscience des transgressions existantes dans leurs classes, de la possibilité de les mobiliser comme stratégies pour

de meilleures pratiques d'enseignement empreintes de sécurité professionnelle et un meilleur apprentissage des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Azaoui Brahim (2014). *Construction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier III.

Berchoud Marie (2015). De la transgression dans les apprentissages : usages et limites. *Voix plurielles*, 12(1), 240-251.

Cicurel Francine (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Clé international.

Colonna Romain (2021). Norme. *Langage et société*, Hors-série, 237-240.

Daouaga Samari Gilbert et Métangmo-Tatou Léonie (2017). Négociation et reconfiguration des identités en classe de *Langues et Cultures Nationales* au Cameroun. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 73(4), 570-595.

Daouaga Samari Gilbert (2016). Le français dans l'éducation francophone camerounaise : vers un enseignement plurilingue ? *Mélanges francophones*, X(13), 217-232.

Goffman Erving (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. les relations en public*. Les éditions de minuit.

Meirieu Philippe (2004). Apprentissage et transgression. Conférence à l'IUFM de Lyon, 1^{er} décembre 2004. Disponible en ligne : <https://s5b283af06017c657.jimcontent.com/download/version/1532692610/module/16175267496/name/Apprentissage%20et%20transgression.pdf>

Métangmo-Tatou (2019). *Pour une linguistique du développement. Essai d'épistémologie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences du langage*. Éditions science et bien commun.

Minesec (2014). *Programmes d'études de 6^e et 5^e: français*. Inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des lettres, arts et langues.

Moore Danièle et Simon Diana-Lee (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition en interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 1–16. <http://aile.revues.org/1374>.

Perrenoud Philippe (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF éditeur.

Une invitation au silence en classe de langue étrangère : un cas d'étude chez des apprenants de FLE bhoutanais

Bach-Lien NGO

Laboratoire ECLLA, Université Jean Monnet

bach.lien.ngo@univ-st-etienne.fr

RÉSUMÉ

Le silence, bien qu'incontournable à l'oral est un concept encore trop peu exploité en didactique des langues étrangères. Souvent perçu comme un comportement typique des apprenants asiatiques, le silence peut être redouté par les enseignants de ces publics. Pourtant, les récentes études sur le sujet montrent que le silence n'a rien d'une norme asiatique et qu'une analyse pragmatique est nécessaire pour l'interpréter. D'autres recherches évoquent les avantages du silence en classe, laissant à penser qu'il peut être un outil didactique prometteur. Cette étude propose une analyse didactique du silence dans une classe de FLE au Bhoutan. Trois types d'analyse sont effectués : une analyse de la participation verbale, une analyse du paramètre temporel du silence et une analyse de la participation non verbale. Les résultats suggèrent l'influence de normes interactionnelles et de facteurs individuels. La dernière analyse invite à favoriser la participation en classe grâce à des techniques non verbales qui se révèlent efficaces dans ce contexte spécifique.

Mots-clés : silence – Bhoutan – norme de politesse – recherche didactique

ABSTRACT

Silence is an essential part of oral expression but has drawn less attention in the field of foreign language didactics. Asian people are often considered silent learners while teachers of foreign language apprehend silence in class. Yet recent studies show that silence is by no means an Asian norm, and that a pragmatic approach is needed to interpret it. Other research points to the benefits of silence in the classroom, suggesting that it can be a promising didactic tool. This study proposes a didactic analysis of silence in a class of French as foreign language in Bhutan. Three types of analysis are carried out: an analysis of verbal participation, an analysis of the temporal parameter of silence and an analysis of non-verbal participation. The results show that silence is influenced by interactional norms and individual factors. The final analysis recommends the use of non-verbal techniques to encourage participation in the classroom, which have proven to effective in this specific context.

Key words : silence – Bhutan – politeness norms – didactic research

1. INTRODUCTION

Le silence « est à la parole ce qu'une feuille blanche est au texte imprimé » (Bruneau, 1973 : 5). Cette citation de Bruneau (1973) nous semble le mieux caractériser le silence car elle redonne au silence sa valeur communicative. Le silence n'est pas l'absence de la parole ; il est porteur de sens et manifeste son expressivité dans sa relation à la parole et son effet temporel (Timenova, 2009). Malgré son rôle significatif, il demeure peu exploité, souvent même négligé en didactique des langues. Sa définition pose déjà un obstacle. A la fois invoqué pour instaurer une norme d'autorité en classe et traité comme un ennemi de la pédagogie active, le silence dérange (Zembylas & Michaelides, 2004). L'ambiguïté qui entoure le silence génère des interprétations confuses. Associé de manière récurrente au public asiatique, le silence est perçu comme une contre-production orale et un frein à l'apprentissage. Il devient un stéréotype voire un problème culturel (Nakane, 2007). Cette perception peut systématiser des discriminations en classe, accentuer la réticence de certains apprenants (Bista, 2012) et déclencher des rapports de pouvoir en classe (Glenn, 2004 ; Hanna, 2021). Pourtant, les études interculturelles montrent que le silence n'est pas spécifique aux apprenants asiatiques (Bao, 2015). Il convient de le reconsidérer comme un acte de communication influencé par une multitude de facteurs socioculturels, individuels et linguistiques. Il pourrait même favoriser la réflexion mentale et une meilleure construction linguistique (Bao, 2019 ; Bao & Thanh-My, 2020). Pourquoi donc s'en priver ? Si une approche pédagogique harmonisant silence et parole peut faire consensus, les propositions manquent quant à sa mise en œuvre.

L'objectif de cet article est de proposer des pistes de réflexion pour une intégration didactique du silence en classe. Je tenterai de répondre à la question : comment le silence influence l'apprentissage de l'oral en classe de langue étrangère ? J'expliquerai dans un premier temps les enjeux didactiques du silence. Je retiens trois arguments théoriques : la nécessité d'adopter une approche pragmatique se basant sur la connaissance du contexte socioculturel local, la théorie de la période du silence qui nous incite à nous questionner sur les apports du silence en classe et l'intérêt du silence pour la didactique de l'oral. L'étude vise à mieux comprendre l'organisation et la fonction du silence en classe de langue étrangère en analysant les réponses verbales et non verbales d'apprenants bhoutanais en classe de FLE.

2. ENJEUX DIDACTIQUES

Le silence ne porte pas de mots mais il possède une riche signification. En classe, il est précieux, il est considéré d'or. On veut obtenir le silence, éteindre l'agitation de la classe, entendre voler les mouches dont la voix serait ironiquement plus apaisante que celles des élèves, jusqu'à ce qu'une question de l'enseignant ébranle ce calme monotone. Le silence est alors censé cesser. Celui qui se tait peut être sévèrement jugé : il ne s'intéresse pas au cours, il ne sait pas ou pire, il n'aurait pas

écouté. Au sein de la classe, les élèves peuvent attribuer au silencieux un caractère timide ou un défaut d'expression. Sait-il seulement parler la langue ? Tant d'interprétations sont possibles pour un concept qui nous semble si vide. Consciemment ou inconsciemment, par l'usage du silence, l'enseignant impose une norme en classe voire un pouvoir qui peut le pousser à jongler avec le silence à sa convenance : « L'enseignant prétend avoir le privilège à la fois d'imposer le silence et de le rompre, de dire qui doit parler et qui doit se taire, quand et pourquoi » (Perrenoud, 1994 : 5).

Tout d'abord de quel silence parle-t-on ? Le silence en classe prend une connotation positive lorsqu'il est associé à une écoute attentive et qu'il met fin au bavardage. Mais lorsqu'une participation verbale est sollicitée, il prend une connotation négative. Le silence des apprenants est souvent déstabilisant : il est perçu comme une résistance ou une réticence à l'apprentissage (Nakane, 2007). C'est même pour certains enseignants de langue une bête noire, comme en témoigne ce passage : « Ainsi la classe, lieu de parole, lieu pour faire produire de la parole, s'il se transforme en lieu de non parole, ne serait-ce que pour quelques instants, semble alors contenir l'indice d'un échec, celui d'une non-communication » (Cicurel (2015 : 11). L'objet de cette étude est le silence interactif, celui qui se manifeste suite à une participation sollicitée, celui qui est donné en guise de réponse, celui qui est réprimandé. Que faire de ce silence quand l'objectif est de communiquer ? Accepter le silence en classe, c'est reconnaître sa voix et son rôle en classe et cela demande de déconstruire l'opposition entre silence et parole. Briskin (2019) critique ouvertement l'obsession de la parole au détriment du silence. Cette pratique qu'elle qualifie d'« eurocentriste » (p.156) discrimine certains apprenants. Elle invite à replacer le silence dans un système collectif en analysant qui se tait et qui parle, mais aussi qui écoute, qui interrompt, qui pose des questions. On peut aller plus loin dans l'analyse et ajouter d'autres indicateurs séquentiels : qui parle en premier, qui aide les autres, qui prend plus de temps à répondre.

Etudier le silence demande de le penser comme une pratique langagière. Premièrement, l'intention du silence n'est pas l'absence de communication. Certains apprenants veulent s'exprimer mais rencontrent des barrières d'ordre individuel, émotionnel, culturel ou linguistique qui vont les pousser à se taire. Ignorer leurs difficultés peut entraîner un sentiment d'exclusion et de rejet et affecter leur motivation (Wang et al, 2022). Le silence a plusieurs fonctions interactives : il peut être utilisé pour attirer l'attention, manifester un respect pour le tour de parole d'autrui, réagir à une transgression des normes habituelles de communication, exprimer une émotion négative telle que le désaccord, la peur, la colère, ou une émotion positive telle que l'amour. Sa simple présence peut créer une distance entre les individus (ibid.). Cette versatilité le rend difficilement saisissable d'où la nécessité de le situer dans son contexte socioculturel et éducatif (Milhaud, 20218). Deuxièmement, le silence occupe vraisemblablement une place plus importante chez les apprenants de langue étrangère, confrontés à un manque de bagage linguistique pour verbaliser (Bao, 2019). Ceci est

particulièrement vrai pour les publics asiatiques dont la culture et la langue native sont éloignés de la langue cible. Il ne suffit pas de comprendre le silence. Il s'agit de trouver des moyens d'encourager la communication avec et par le silence.

Enfin, l'enjeu est aussi méthodologique. L'absence de méthodes spécifiques à la transcription du silence fait qu'il reste encore mal compris et difficilement analysable (Bao, 2019). Quand et comment annoter le silence ? Faut-il annoter le vide ? Le vide est-il un silence ? et le silence est-il vide ? L'indéniable complexité du silence et l'absence de variables d'analyse qui lui sont propres peuvent créer la confusion. Je tenterai ici d'ouvrir quelques voies.

3. LE SILENCE : UNE NORME ASIATIQUE ?

Commençons par la perspective culturelle du silence. Il existe un stéréotype persistant sur les apprenants asiatiques considérés de manière générale comme des apprenants silencieux mais peut-on parler d'une norme asiatique quand l'Asie est elle-même le reflet d'une diversité de représentations culturelles (Bao, 2015) ? Sur quelles bases peut-on construire des normes de silence ? Le silence a été très étudié dans la culture japonaise qui le considère comme une forme de respect et de politesse (Nakane, 2007) pourtant il serait plus caractéristique chez les Vietnamiens qui en feraient un usage stratégique lors des interactions (Kádár & Mills, 2011). S'il est admis que le silence occupe une place prépondérante en Asie, on constate des variations au sein des différentes sociétés asiatiques (ibid.). Par ailleurs, le silence chez les Asiatiques n'est pas forcément culturel. Là est toute la nuance. Nguyen (2020) étudie les raisons du silence chez des apprenants vietnamiens. Or les facteurs se révèlent plus d'ordre individuel : un manque de confiance ou à des traits de personnalité comme la timidité. Une étude d'apprenants chinois montre que le silence est plus lié à des facteurs situationnels : la présence d'un étranger, comme un chercheur par exemple, pourrait inhiber la production verbale (Bao, 2015). Une autre étude effectuée chez des apprenants philippins suggère que le type de questions influence le silence des apprenants. Delima (2012) constate que la participation est plus élevée pour des questions de bas niveau, en lien direct avec l'énoncé que pour des questions de jugement de valeur. Nakane (2007) défend l'idée que le silence est plus lié à des barrières linguistiques que culturelles. Effectivement, les études interculturelles ont peine à valider le stéréotype du silence asiatique. King (2013) effectue des observations de classe sur des groupes d'apprenants de différentes nationalités mais ne note pas de variation significative chez les apprenants asiatiques. Matter & Marks (2023) soutiennent que les représentations du silence ne sont finalement pas si différentes. Il existe au contraire des similarités dans toutes les cultures qui convergent sur l'idée que le rapport entre silence et discours se situe au niveau du comportement d'écoute (ibid.). L'aspect culturel n'est bien-sûr pas à exclure car il joue sur les représentations mais

il est évident qu'un regard plus approfondi sur le silence s'impose au risque de rester sur des interprétations hâtives et superficielles.

4. LE SILENCE : FREIN OU FACTEUR D'APPRENTISSAGE ?

Dans une perspective didactique, nous nous interrogeons sur le rapport entre silence et apprentissage de la langue. Tous les enseignants s'accordent pour dire que le silence est nécessaire en classe et permet de créer des « moments féconds pour l'apprentissage » (Boizumault, 2021 : 110) mais lorsque la parole est sollicitée, le silence prend une valeur négative. Cette perception est le fruit d'une double stigmatisation : une conception très normée de la classe de langue étrangère et une représentation de la perspective occidentale axée sur l'intellectualisation de la parole. Ainsi se justifie le dédain pour le silence : « la culture occidentale se méfie du silence parce qu'il semble mépriser la pensée rationaliste » (Milhaud, 2018 : 64). Notre hypothèse est que le silence peut être propice à l'apprentissage de la langue. Rappelons qu'avant d'apprendre à parler, l'enfant passe par une phase non verbale qui peut être qualifiée de phase silencieuse dans la mesure où il n'y a pas de verbalisation. Cette période pendant laquelle l'enfant ne parle pas mais utilise des moyens mimogestuels constitue une phase cruciale dans le développement du langage (Coletta, 2004). Elle correspond à une période d'apprentissage de langue pendant laquelle l'enfant absorbe les éléments linguistiques et communicatifs de la langue. La théorie de la période de silence développée par Krashen soutient qu'elle est nécessaire et constructive (Saville-Troike, 1988 ; Umino, 2023). C'est durant cette phase que l'enfant va mémoriser, répéter intérieurement et ainsi développer sa production verbale (Saville-Troike, 1988). Chez les apprenants de langue étrangère, on remarque une période de silence préalable à la production verbale. Plusieurs fonctions bénéfiques lui sont attribuées, en particulier des bénéfices cognitifs impliquant mémorisation, élaboration de la pensée, organisation du contenu reçu, correction, traitement de l'information visuelle ou auditive (Bao, 2019 ; Bao & Thanh-My, 2020; Wang et al., 2022). Pour Bao & Thanh-My (2020), le silence permet de mieux préparer la production verbale en langue étrangère et construire une parole de meilleure qualité. De plus, le silence permet une pause réparatrice qui permet de mieux gérer le stress et les émotions (King 2020). Rousseaux (2003) évoque ce besoin : « Dans l'apprentissage, le seul luxe peut-être que l'on puisse offrir à un élève, c'est du temps, donc du silence. » (paragr. 22). Notons que tout le monde n'adhère pas à cette théorie. Gibbons (1985) pense que l'apprentissage est possible sans période de silence. Son argument est que le silence, s'il est prolongé, entrave le développement de la parole et devient néfaste à l'acquisition de la langue. Toujours est-il que le paramètre temporel du silence est un élément non négligeable à prendre en compte. Peu de recherches s'intéressent à la durée et la fréquence du silence lors de l'apprentissage. Il serait donc intéressant d'explorer davantage ces aspects.

5. QUAND LE SILENCE FAIT PARLER

Il reste à aborder la question du silence pédagogique. Tout d'abord, l'expression orale ne peut se passer du silence. Le silence construit le style oral de celui qui parle, il marque la ponctuation, il facilite l'articulation des mots, il aide à la compréhension, il participe ainsi activement à la construction du sens (Timenova, 2009). Pour apprendre à parler, il faut apprendre à faire usage du silence. Ensuite, le silence ne traduit pas forcément un manque d'intérêt en classe. Au contraire, il peut constituer une forme d'engagement (Tanh-My & Bao, 2020). Pourquoi alors ne pas utiliser le silence comme outil didactique ? Les rares études sur le sujet sont déjà prometteuses. L'approche *Silent Ways* proposée par Caleb Gattegno (2010) se sert du silence des enseignants pour développer la production verbale des apprenants. Cette approche, fondée sur le respect du temps de parole des apprenants, s'inspire de pratiques enseignantes non verbales (Richards, & Rodgers, 2001). La pédagogie de l'écoute de Péroz (2018) reprend ces mêmes principes pour les appliquer à l'apprentissage de l'oral chez des enfants de maternelle. Elle incite, au moyen de techniques gestuelles, la prise de parole grâce à des questions ouvertes et des temps de réponse plus longs. Dans le même esprit, l'utilisation du corps au travers d'activités théâtrales en classe a montré de bons résultats pour libérer la parole des apprenants (Aden, 2013 ; Eschenauer, 2020). Le silence présente l'avantage de pouvoir être utilisé par tous les apprenants en même temps, ce qui en fait un outil plus inclusif (Spowart, 2022). Les activités de discussions silencieuses sont accessibles à un plus grand nombre et permettent également de pallier au problème d'anxiété. On accepte aujourd'hui que le silence ait un rôle dans le développement du langage oral et il serait dommage de ne pas exploiter son potentiel en classe. En ce sens, la recherche sur le silence peut contribuer à une nouvelle vague didactique.

6. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Notre étude de cas s'effectue dans une classe de FLE au Bhoutan. Le Bhoutan peut être qualifié de contexte asiatique mais il présente des spécificités propres. Situé en Asie du Sud, au cœur de la chaîne montagneuse de l'Himalaya, le Bhoutan est reconnu comme l'initiateur d'une gouvernance originale fondée sur le Bonheur National Brut. Ce concept hérite de principes religieux bouddhistes qui influencent largement les représentations locales. A l'instar des classes asiatiques, la classe au Bhoutan est décrite comme un environnement d'apprentissage passif prônant le silence des apprenants pour une écoute attentive centrée sur la parole des enseignants (Laprairie, 2014). Je souhaite apporter à cette généralisation une analyse du contexte éducatif dans le but d'expliquer la valeur du silence dans ce contexte spécifique. L'éducation au Bhoutan comprend trois systèmes distincts : la tradition orale, l'éducation religieuse et l'éducation dite moderne. La tradition orale était la première forme d'éducation au Bhoutan compte-tenu du fait que les langues locales étaient uniquement parlées. Cette forme d'éducation persiste encore dans certaines régions rurales isolées

du Bhoutan. Elle transmet des valeurs morales véhiculées en grande partie par des mythes oraux et des croyances populaires qui constituent la mémoire orale de la communauté. Afin de s'assurer que les connaissances étaient transmises et comprises, les narrateurs attendaient des réactions vocales, c'est-à-dire des interjections, des rires et d'autres signaux audibles qui puissent témoigner de l'écoute attentive de l'audience (Dorji, 2002). Des superstitions étaient associées au silence pour dissuader les auditeurs d'en faire trop usage (Choden, 1993). Le deuxième système éducatif, l'éducation religieuse, a longtemps été la seule éducation formelle au Bhoutan. Il est toujours présent aujourd'hui mais a été détrôné par l'éducation dite moderne. Les activités pédagogiques de ce système sont centrées sur la réception au travers de la méditation, la contemplation, la mémorisation des prières (Phuntsho, 2000). Cela implique que les apprenants reçoivent l'enseignement sans débattre sur les contenus mais cela ne signifie pas que la réception est toujours silencieuse. La répétition et la récitation collective de prières peuvent se révéler fort bruyantes et sont un gage d'une bonne mémorisation. Le silence peut être utilisé chez les enseignants de manière stratégique. Il était raconté que le Bouddha répondait par des silences à ses disciples pour les inviter à la réflexion avant de parler (Sharda, 2019). On peut admettre ainsi que le silence dans l'éducation religieuse représente une forme d'apprentissage ; c'est un temps de réflexion préalable pour une parole juste. Le troisième système éducatif, l'éducation dite moderne, a été introduit tardivement dans les années 50 mais s'est rapidement développé pour devenir aujourd'hui le système éducatif dominant au Bhoutan (Phuntsho, 2000). Si ce système s'est largement inspiré des systèmes éducatifs occidentaux, en particulier le système éducatif britannique qui fut importé d'Inde, il revendique une éducation unique sur la politique du Bonheur National Brut. Une de ses particularités est l'introduction systématique du *mind training*, qui consiste à débiter chaque classe par une séance de méditation afin de calmer et préparer les élèves à l'apprentissage (Utha et al, 2016). Le *mind training*, importé de l'éducation bouddhiste, accorde au silence une valeur positive ; il est perçu comme une pratique facilitant l'apprentissage. En résumé, au Bhoutan, le statut même d'apprenant exige de faire silence en classe afin de respecter la parole enseignante toutefois dans certaines situations, comme l'écoute de récits et la récitation, les apprenants doivent 'faire entendre' qu'ils écoutent et ainsi briser la monotonie du silence. Il faut par ailleurs remarquer que le silence apprenant n'est pas seul. Dans le cas de la méditation, il est accompagné de signes non verbaux caractéristiques tels que la posture du corps, la position des mains et les yeux fermés. Ce point mérite attention car il souligne l'importance de l'engagement corporel dans l'apprentissage. Le silence est également influencé par des normes sociales interactionnelles. Les normes de politesse locale se sont construites sur des codes hiérarchiques basés sur le respect des aînés (Whitecross, 2010). Les aînés sont traités avec respect, ils sont servis en premier et lors de regroupement familial, leur position assise n'est pas aléatoire. Considérés comme des sages, leur parole doit être écoutée et respectée (Čokl, 2023). Les formes d'adresse au Bhoutan dépendent de l'âge. Par exemple, les aînés sont appelés « Asho » (qui pourrait être traduit par grand-frère en français) pour les hommes et « Azhim » (qui pourrait être traduit par

grande sœur) pour les femmes. Cela m'amène à penser que la prise de parole en classe est également réglée par des codes hiérarchiques d'interaction sociale.

7. MÉTHODOLOGIE

7.1 *Participants*

Mon étude de cas est effectuée dans une classe de FLE au Bhoutan. L'enseignante est une enseignante française native. La classe se compose de neuf apprenants adultes de niveau A2 exclusivement bhoutanais dont l'objectif d'apprentissage est la conversation. Le cours choisi est un cours de FLE (Français Langue Etrangère) dispensé à des guides touristiques, sponsorisés par le département du tourisme et motivés à communiquer avec les touristes francophones. Les guides sont des professionnels habitués à parler devant leurs clients, ce qui laisse supposer que l'anxiété à prendre la parole est moins présente chez ces apprenants. Cela n'enlève pas cependant les barrières linguistiques évidentes à un niveau élémentaire A2. Pour l'analyse, je distingue trois statuts hiérarchiques : un statut senior qui correspond aux guides expérimentés se faisant appeler « Asho » et « Azhim », les guides en milieu de carrière et les guides en début de carrière qui se distinguent autant par leur âge (moins de 25 ans) que leur entrée dans le métier. Les apprenants sont désignés par une lettre correspondant à leur statut : S pour les seniors, M pour ceux en milieu de carrière et J pour ceux en début de carrière, suivie d'un numéro.

7.2. *Constitution du corpus*

Pour le recueil de données, j'utilise des enregistrements vidéo effectués en classe sur une période de deux mois de cours intensifs d'avril à mai 2022 dans le cadre de mon travail de thèse. Deux séquences sont choisies pour la constitution du corpus de l'étude : une séquence de 25 minutes pendant laquelle une participation verbale est sollicitée et une autre de 5 minutes 48 secondes pendant laquelle une participation non verbale est sollicitée au moyen de gestes. Les deux séquences correspondent à une sollicitation de l'enseignante à répondre. La première séquence comporte 24 questions ouvertes. L'enseignante pose des questions d'observation sur des vidéos de publicités visionnées au préalable. Ces questions sont considérées de bas niveau, c'est-à-dire en lien direct avec l'énoncé. Elle porte sur le produit comme par exemple : « quel est le produit ? », les caractéristiques et qualités du produit, le message publicitaire. Les réponses ne sont pas contraintes par des connaissances spécifiques ; tous les participants peuvent théoriquement répondre à ce type de questions après le visionnage des vidéos. Néanmoins, l'interprétation et la compréhension du message publicitaire font l'objet d'un feedback de l'enseignante, notamment en ce qui concerne les qualités mises en avant, les émotions exprimées dans la vidéo, la formulation du slogan. La deuxième séquence comporte 11 affirmations énoncées par l'enseignante. Ces affirmations correspondent à des faits simples et familiers sur le Bhoutan connus de tous les participants. Les

apprenants doivent répondre par un geste : lever la main pour exprimer leur accord (affirmation vraie) ou croiser les bras pour exprimer leur désaccord (affirmation fausse).

7.3 Méthodes d'analyse

La démarche consiste à étudier l'organisation séquentielle et collective du silence en classe. Je souhaite étudier le silence selon trois critères d'analyse différents : la participation verbale, le paramètre temporel et l'engagement corporel. Le silence est défini par l'absence de réponse. Pour les deux premières analyses les réponses sont de nature verbale. Pour la troisième analyse, les réponses sont de nature non verbale. Les séquences sont intégralement transcrites avec le logiciel ELAN. Ce logiciel de transcription permet d'intégrer des réponses verbales et non verbales pour chaque participant et de superposer sous forme de tiers les annotations de tous les participants (Wittenburg et al., 2006). Pour l'analyse, aucun participant n'est exclu, les interventions de tous les participants sont transcrites. L'objectif est de reconstituer l'organisation globale de la classe. Les statistiques d'annotation sont exportées sous Excel pour effectuer des calculs complémentaires tels que le taux individuel de participation verbale et les durées individuelles de silence. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux.

8. RÉSULTATS

8.1. Participation verbale selon le statut des apprenants

Dans un premier temps, j'analyse la participation verbale en fonction du statut des apprenants. Les prises de parole sont annotées selon le feedback de l'enseignante. Une prise de parole est annotée RA si l'enseignante donne un feedback positif (réponse approuvée), RN si l'enseignante donne un feedback négatif (réponse non approuvée) et R0 si l'enseignante ne donne pas de feedback ou ignore la réponse.

Les transcriptions effectuées avec le logiciel ELAN sont ensuite exportées et analysées sous Excel. Les résultats sont présentés dans un tableau.

Apprenant	nombre de réponses selon le feedback			nombre total de réponses verbales	taux de participation (% de réponses)
	RA	RN	R0		
S1	5	5	3	13	18.8%
S2	7	1	6	14	20.3%
S3	9	3	2	14	20.3%
M1	4	2	3	9	13.0%
M2	2	0	0	2	2.9%
M3	5	3	4	12	17.4%
M4	1	0	1	2	2.9%
J1	0	0	0	0	0.0%
J2	0	0	3	3	4.3%

Tableau 1 : taux de participation verbale chez les apprenants de FLE bhoutanais

Les résultats montrent que les jeunes ne participent pas ou très peu : J1 ne répond jamais et J2 ne donne que 4,3% des réponses totales (cf. tableau 1). Ce résultat contraste avec le fort taux de participation verbale des participants seniors. La variabilité du taux de participation au sein de la même catégorie d'apprenants M (en milieu de carrière) confirme l'existence de facteurs individuels. On note par ailleurs que le taux de participation verbale n'est pas directement corrélé au taux de réponses approuvées. L'apprenant S1, par exemple participe beaucoup (il donne 20,3% des réponses), mais seulement 50% de ses réponses reçoivent un feedback positif. M2 participe peu mais toutes ses réponses reçoivent un feedback positif. On est tenté ici de valider l'argument de Bao & Thanh-My et (2020) selon lequel le silence pourrait permettre une production de meilleure qualité. Rappelons que le feedback n'étant jamais neutre, la précaution s'impose. D'autres aspects seraient à inclure tels que la relation entre l'enseignante et les apprenants.

8.2. Paramètre temporel

Je souhaite analyser le paramètre temporel pour cette même séquence. Je retiens deux variables : le temps de réponse et l'ordre de réponse. La première variable, correspondant à la durée entre la question de l'enseignante et la réponse de l'apprenant, est calculée pour chaque réponse donnée en tenant compte des durées des annotations et des silences transcrits sous ELAN. La deuxième variable, l'ordre de réponse est notée lors de la transcription de la séquence. Les calculs sont effectués sous Excel. Le temps moyen de réponse selon l'ordre de la réponse est présenté dans le tableau 2.

Apprenant	Réponse donnée en 1 ^{er}	Réponse donnée en 2 ^{ème}	Réponse donnée en 3 ^{ème}	Réponse donnée en 4 ^{ème}
S1	1,58 (55%)	6,08 (27%)	10,08 (18%)	
S2	1,85 (60%)	2,49 (20%)	8,48 (20%)	
S3	2,01 (55%)	4,96 (36%)		10,12 (9%)
M1	3,07 (67%)	7,89 (33%)		
M2	2,56 (100%)			
M3	1,43 (40%)	7,23 (30%)	8,88 (30%)	
M4	2,96 (100%)			
J1				
J2		7,23 (67%)		12,00 (33%)

Tableau 2 : temps moyen de réponse (en secondes) selon l'ordre de réponse donnée

Le temps de réponse est individuel pour chaque apprenant mais d'après les résultats obtenus, M3 a le temps de réponse moyen le plus court. Les deux participants S1 et S2 tendent à être plus rapides que les autres avec moins de 2 secondes en moyenne pour répondre. On constate que les jeunes apprenants ne répondent jamais en premier et ont un temps de réponse moyen plus long. On remarque par ailleurs qu'un maximum de 4 réponses est donné. Ce nombre restreint peut représenter un désavantage pour les plus lents qui auraient moins d'opportunités à donner des réponses. En

combinant les deux analyses : la participation verbale et le paramètre temporel on note que S1 qui a un temps de réponse très rapide n'a que 5 réponses approuvées sur 13 (soit environ 38% de réponses approuvées). Cela nous incite à dire que rapidité ne rime pas avec qualité.

8.3. Engagement corporel

J'effectue une autre analyse de la participation mais sur un critère d'engagement corporel. L'analyse est effectuée sur la deuxième séquence qui correspond à une séance de participation non verbale. Les participants doivent répondre aux questions de l'enseignante par un geste. Les variables des deux premières analyses sont retenues : le taux de participation et l'ordre de réponse. Pour cette analyse, deux participants ont été enlevés compte-tenu du fait que les enregistrements vidéo recueillis ne permettaient pas de transcrire de manière précise leurs gestes.

Les transcriptions sont exportées sous Excel pour effectuer le calcul des durées. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.

Apprenant	Réponse non verbale donnée en 1 ^{er}	Réponse non verbale donnée en 2 ^{ème}	Réponse non verbale donnée en 3 ^{ème}	Réponse non verbale donnée en 4 ^{ème}	Réponse non verbale donnée en 5 ^{ème}	Réponse non verbale donnée en 6 ^{ème}	Réponse non verbale donnée en 7 ^{ème}
S1	40%	10%	20%		10%	10%	10%
S2	20%		30%	20%	20%	10%	
M2	33%	11%	33%	22%			
M3		30%	20%	10%	30%	10%	
M4				67%	17%	17%	
J1				17%	17%	50%	17%
J2	20%	60%	10%	10%			

Tableau 3 : Pourcentage de réponses non verbale selon l'ordre de réponse

On constate que la participation non verbale est beaucoup moins structurée que la participation verbale. L'ordre est plus aléatoire et la tendance hiérarchique que l'on peut observer dans les deux analyses précédentes ne se retrouvent pas pour cette séquence. A l'inverse des analyses précédentes,

tout le monde répond. On remarque que S1 tend à répondre en premier et que certains apprenants sont plus lents comme M4 et J1. Ces résultats confirment que certains participants ont besoin d'un temps de réflexion plus long. Il est intéressant de constater que le comportement non verbal des jeunes apprenants contraste avec leur comportement verbal. J1 ne donne aucune réponse verbale mais donne des réponses non verbales. J2 ne répond jamais en premier de manière verbale mais répond en premier pour 20% de ses réponses non verbales.

Les taux de participation pour les deux séquences sont comparés et présentés dans le tableau 4. On constate que le taux de participation non verbale est nettement plus élevé, ce constat est particulièrement flagrant pour les jeunes apprenants (cf. tableau 4). Le participant J1 qui n'intervient jamais de manière verbale a un taux de participation de 60% pour des réponses non verbales. Le participant J2 a un taux de participation verbale de seulement de 10% mais un taux de participation non verbale de 100%. Le temps de réponse pour des réponses verbales est plus élevé que le temps de réponse pour des réponses non verbales. Cela peut être expliqué par le fait que la verbalisation, en particulier en langue étrangère, nécessite une préparation et donc un temps de réflexion plus important.

Apprenant	Participation verbale		Participation non verbale	
	Taux de participation	Temps moyen de réponse (sec.)	Taux de participation non verbale	Temps moyen de réponse non verbale
S1	35%	4.35	100%	1.66
S2	32%	3.30	100%	3.04
S3	35%	3.82	Absence de données	
M1	29%	4.68		
M2	6%	2.56	90%	2.47
M3	32%	5.40	100%	2.73
M4	3%	2.96	60%	4.20
J1	0%	/	60%	2.39
J2	10%	8.82	100%	2.00

Tableau 4 : comparaison entre la participation verbale et la participation non verbale

9. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'analyse du silence fait face à des contraintes méthodologiques. L'étude du paramètre temporel demande une reconnaissance vocale de chaque participant pour la transcription des éléments verbaux, ce qui peut être difficile lorsque les apprenants parlent en même temps ou si le nombre d'apprenants est plus élevé. Le logiciel ELAN ne calcule que des durées du silence entre deux annotations consécutives. Pour calculer la durée de réponse par rapport à une question de référence de l'enseignante, il était nécessaire d'extraire les durées d'annotation et d'effectuer un calcul des silences pour chaque réponse sous Excel. Cette même démarche a été reproduite pour le calcul du temps de réponse par geste. L'analyse a été rendue possible par le nombre limité de réponses dans le corpus mais s'avèrerait substantiellement chronophage si le nombre de réponses était plus important. L'étude n'a pu être effectuée que sur un nombre d'apprenants réduit. Il est évident que ce cas d'étude n'est pas représentatif. Il serait intéressant de répéter ce type d'étude sur un nombre de participants et un nombre de questions

plus élevés pour valider certaines interprétations. Néanmoins, les résultats de notre étude répondent aux besoins spécifiques de notre recherche puisqu'ils valident le fait que l'interprétation du silence varie selon les critères d'analyse choisis. On peut valider le fait que le silence au Bhoutan n'est pas simplement un trait culturel ; il dépend à la fois de codes hiérarchiques et de facteurs individuels qui restent encore à déterminer. Le paramètre temporel mériterait d'être approfondi à l'aide d'une étude longitudinale. L'engagement corporel nous suggère que les barrières culturelles liées au silence peuvent être dépassées par des stratégies gestuelles qui se révèlent plus inclusives. Faire s'exprimer les jeunes apprenants en présence des plus âgés peut passer par des techniques non verbales.

En conclusion, la variabilité des comportements confirme que l'argument culturel n'est pas suffisant pour interpréter le silence des apprenants. Il convient de déterminer des critères pertinents selon le contexte socioculturel et l'objectif didactique. Une analyse pragmatique tenant compte des normes interactionnelles et des interrelations au sein de la classe se révèle indispensable à une interprétation rigoureuse. Cette étude élargit la question du silence à l'apprentissage de l'oral. On cherche souvent à mettre des mots et des interprétations sur le silence, on veut « parler le silence » (Menouti, 2019 : 7) mais ne s'agit-il pas plutôt de *faire parler* le silence ? Une didactique du silence peut nous ouvrir des portes vers une meilleure compréhension interculturelle, une meilleure prise en compte du temps de réflexion pour la verbalisation en langue étrangère, qui rappelons le, n'a rien de spontané chez les apprenants, et des sollicitations de participation en classe plus douces et plus adaptées au contexte local.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelkader, Yamna, Bazile, Sandrine, & Fertat, Omar. (Éds.). (2013). Pour un Théâtre-Monde: *Plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Aden, Joelle. (2013). Apprendre les langues par corps. In Y. Abdelkader, S. Bazile, & O. Fertat (Éds.), Pour un Théâtre-Monde (p. 109-123). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bao, Dat. (2015). *Understanding silence and reticence: ways of participating in second language acquisition*. Bloomsbury Academic.
- Bao, Dat. (2019). The place of silence in second language acquisition. *English Language Teaching and Research Journal (ELTAR-J)*, 1(1), 26.

- Bao, Dat. & Thanh-My, Nguyen. (2020). How silence facilitates verbal participation. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(3), 188.
- Betts, Tab., & Oprandi, Paolo. (Éds.). (2022). *100 Ideas for Active Learning*. University of Sussex Library.
- Bista, Krishna. (2012). Silence in Teaching and Learning: Perspectives of a Nepalese Graduate Student. *College Teaching*, 60(2), 76-82.
- Boizumault, Magali. (2021). Faire autorité par l'usage du silence en classe: Quand la mise en scène corporelle des enseignants est au service du climat de classe et des apprentissages. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 67(1), 97-113.
- Briskin, Linda. (2019). Théoriser et négocier le pouvoir et le silence dans les salles de classe universitaires. *Recherches féministes*, 32(1), 147-170.
- Cicurel, Francine. (2015). Une vision de la « fabrique de la parole » en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants: Genres et normes interactionnels. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2). [En ligne], mis en ligne le 20 novembre 2015, consulté le 07 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/693>
- Čokl, Ulrike. (2023). Thuenlam: Keeping 'Harmonious Relations' Through the Lens of Hosting and Hospitality in Bhutan. *HIMALAYA*, 43(1), 108-130. <https://doi.org/10.2218/himalaya.2023.8923>
- Colletta, J.-M. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition. Mardaga.
- Delima, Ermel M. (2012). A reticent student in the classroom: A consequence of the art of questioning. *Asian EFL Journal*, 60, 51-69.
- Eschenauer, Sandrine. (2020). Le corps translangageant médiateur de sens: Une approche éactive performative des apprentissages de langues vivantes à l'école. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36.
- Gattegno, Caleb. (2010). *Teaching foreign languages in schools: the silent way* (2nd ed). Educational Solutions Worldwide.

- Glenn, Cheryl. (2004). *Unspoken: a rhetoric of silence*. Southern Illinois University Press. Hanna, Amy. (2021). Silence at school: Uses and experiences of silence in pedagogy at a secondary school. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1158-1176.
- Kádár, Daniel. Z., & Mills, Sara. (Éds.). (2011). *Politeness in East Asia*. Cambridge University Press.
- King, Jim. (2013). *Silence in the Second Language Classroom*. Palgrave Macmillan UK. Laprairie, Marc. (2014). *A case study of English-medium education in Bhutan*. University of London.
- Menouti, Kanella. (2019). Cours de français langue étrangère et silence des apprenants : de l'attente d'énoncés à l'attente d'énonciation. *Revue TDFLE, actes n°1*.
- Milhaud, M. (2018). Comprendre le silence des apprenants dans le contexte éducatif d'Asie du Nord Est. *프랑스어문교육*, 61, 57-78.
- Nakane, Ikuko. (2007). *Silence in intercultural communication: perceptions and performance*. J. Benjamins Pub. Co.
- Nguyen, Han Thu. (2020). Silence is Gold?: A Study on Students' Silence in EFL Classrooms. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 153-160.
- Péroz, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute: conduire et analyser une séance de langage oral à l'école maternelle*. Hachette éducation.
- Phuntsho, Karma. (2000). On the Two Ways of Learning in Bhutan. *Journal of Bhutan Studies*, 2(2), 96-126.
- Richards, Jack. C., & Rodgers, Theodore. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Rousseaux, Philippe. (2003). Fonction du silence en pédagogie : une dimension performative, *Éduquer* [En ligne], 5 | 2e trimestre 2003, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 08 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/211>
- Saville-Troike, Muriel. (1988). Private speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period. *Journal of Child Language*, 15(3), 567-590.
- Sharda, G. (2019). The Importance of Right Speech in Buddhism and its Relevance Today. *Journal of Religion and Theology*, 3(2), 32-38.

- Spowart, Lucy. (2022). Silence is golden: using silent discussions to promote inclusivity and critical thinking. In T. Betts & P. Oprandi (Éds.), *100 Ideas for Active Learning* (p. 152-158). University of Sussex Library.
- Timenova, Zlatka. (2009). Silence et langue. *Pragmalinguistica*, 17, 154-163. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2009.i17.09>
- Umino, Tae. (2023). Reconceptualising the Silent Period: Stories of Japanese Students Studying Abroad. *Journal of Silence Studies in Education*, 2(2), 68-81. <https://jsse.ascee.org/index.php/jsse/article/view/32>
- Utha, Karma., Giri, Krishna., Gurung, Bhupen., & Giri, Nandu. (2016). *Quality of School Education in Bhutan - Case Studies in the Perspective of Gross National Happiness and Assessment Practices* (Keller, Kurt Dauer & Giri, Nandu. Éds.). Aalborg University Press.
- Wang, Sihui., Moskal, Marta., & Schweisfurth, Michele. (2022). The social practice of silence in intercultural classrooms at a UK university. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(4), 600-617.
- Whitecross, Richard. (2010). « Virtuous Beings »: The Concept of the damtshig and Being a Moral Person in Contemporary Bhutanese Society. *HIMALAYA, the Journal of the Association for Nepal and Himalayan Studies*, 28(1).
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research. *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'06)*.
- Zembylas, Michalinos., & Michaelides, Pavlos. (2004). The Sound of Silence in Pedagogy. *Educational Theory*, 54(2), 193-210.

Quand la transgression de la norme linguistique favorise l'appropriation linguistico-culturelle : le cas des apprenants exilés

Katia SCHUCHMAN

EA 4428 DYNADIV, université de Tours

katia.schuchman@univ-tours.fr

RÉSUMÉ

Avec cette contribution, je propose une réflexion sur la façon dont, dans des classes d'apprenants exilés adultes, dédramatiser la transgression de la norme linguistique pourrait permettre d'ouvrir des perspectives d'appropriation linguistico-culturelle.

En prenant en considération l'hégémonie d'un français hexagonal qui relève de la sur-norme et qui favorise l'apparition d'une insécurité linguistique tant pour les apprenants que pour les enseignants – parfois assortie d'une insécurité didactique pour ce qui concerne les enseignants –, j'aborde l'intérêt d'assouplir le rapport à la norme, afin d'établir un climat sécurisant et de rompre avec la « langue de service » quotidienne habituellement enseignée, qui découle de la façon dont ces apprenants sont catégorisés.

Après avoir évoqué les raisons pour lesquelles certains enseignants adhèrent à la norme prescrite alors que d'autres la rejettent, je décris quelques pratiques de transgression délibérée, en m'attardant sur les objectifs revendiqués par les enseignants qui cherchent à installer un climat de connivence et un rapport ludique et gratuit au langage ; à forger un sentiment d'appartenance au groupe-classe et créer un commun qui reposerait sur une donnée moins pesante que l'exil ; à montrer qu'il est possible de s'approprier le français au point que chaque apprenant soit non seulement acteur de son apprentissage, mais aussi auteur de et dans la langue qu'il s'approprie.

Mots-clés : *apprenants exilés – insécurités linguistique et/ou didactique – transgression – assignation – appropriation*

ABSTRACT

With this contribution, I propose a reflection on how, in classes of adult exile learners, de-dramatize the transgression of the linguistic norm could help open up linguistic-cultural appropriation.

Taking into consideration the hegemony of hexagonal French, which favors the emergence of linguistic insecurity for both learners and teachers - along with a sometimes didactic insecurity for teachers -, I discuss the benefits of installing a more flexible relationship to the norm, in order to establish a securing

climate and break with the everyday “language of service” usually taught, which results from the way these learners are categorized.

After discussing the reasons why some teachers adhere to the prescribed standard while others reject it, I describe some practices of deliberate transgression, focusing on the objectives claimed by the teachers who seek to establish a climate of complicity and a free, a playful relationship with language; to forge a sense of belonging to the class group and create a common ground less burdensome than exile; to show that it is possible to appropriate French to the point where each learner is not only an actor of his own learning, but also an author of and in the language he appropriates.

Key Words : *exiled learners – linguistic and/or didactic insecurities – transgression - assignment – appropriation*

1. INTRODUCTION

La recherche doctorale que j’effectue porte sur la place des enseignants de FLE face à un public d’apprenants dits « migrants », sur les conflits éthiques qui peuvent apparaître lorsque l’implication de ces enseignants se heurte aux préconisations institutionnelles, et sur d’éventuelles pistes qui permettraient de mettre leur intervention au service d’une appropriation du français qui serait vue non sous l’angle du seul apprentissage, mais dans une perspective plus globale, sur laquelle je reviendrai.

Pour mon enquête j’ai mené dix entretiens compréhensifs avec des enseignants (dits « francophones natifs » ou « étrangers »), bénévoles ou professionnels, diplômés en didactique des langues ou pas, qui enseignent soit dans des associations, soit dans des établissements d’enseignement supérieur. Afin de croiser les points de vue, je me suis également entretenue avec cinq apprenants ainsi qu’avec quatre responsables pédagogiques d’associations ou de structures dédiées qui ne dépendent pas de l’Office Français de l’Immigration et de l’Intégration (désormais OFII), mais qui ont pour certains déjà travaillé dans des structures qui en dépendaient. Dans la mesure où il s’agit d’une recherche en cours, et ces entretiens n’étant pas encore tous transcrits dans leur intégralité, je remobilise aussi des résultats obtenus lors d’une pré-enquête effectuée auprès d’enseignants dans le cadre de mon Master 2, et qui combinait une cinquantaine de questionnaires et douze entretiens menés avec des enseignants bénévoles ou professionnels, tous français, et qui avaient des niveaux de qualifications très divers.

En suivant une approche de type ethno-méthodologique avec analyse de contenu, ces résultats partiels me permettent déjà d’explorer plusieurs axes. Comme j’ai choisi de placer l’enseignant au cœur de ma recherche, je réfléchis :

- 1) à son rapport à l'apprentissage et à sa ou ses langues et, en particulier, à celle qu'il a à enseigner, et donc à ce qui se joue pour lui au niveau identitaire, dans un contexte d'enseignement qui peut lui apparaître particulièrement fragilisant ;
- 2) aux tensions qui peuvent être provoquées par la façon dont ce public d'apprenants est catégorisé – catégorisation qui a des conséquences didactiques très concrètes, notamment par rapport à la norme linguistique qui est prescrite et qui débouche sur une norme pédagogique également très présente, de type académique, ce qui est vécu diversement par les enseignants, certains adhérant à cette norme, et d'autres décidant de la transgresser en recherchant des alternatives que je vais présenter.

En m'appuyant sur mes entretiens et expériences propres (puisque j'enseigne également à ce type de publics depuis 2017 dans le cadre de deux programmes « passerelle » qui accompagnent des exilés ayant pour projet de commencer ou reprendre des études supérieures), je formule donc l'hypothèse que, particulièrement avec ces apprenants, assouplir le rapport à la norme, voire la transgresser de manière délibérée, pourrait favoriser une meilleure appropriation du français.

2. POSITIONNEMENT DU PROBLÈME

Pour ce qui concerne la norme, je ne vais pas revenir sur l'histoire et sur les arrière-plans politiques et idéologiques qui ont présidé à la stabilisation du français et à son assise institutionnelle (cf., par exemple, Lodge ; 1997), mais toujours est-il que la norme linguistique qui a été retenue et qui est imposée (aussi bien en France que dans les aires francophones) apparaît de l'ordre de la sur-norme (Cerquiglini ; 2007), généralement franco-centrée, et qu'elle suscite une attitude puriste, s'en écarter alors qu'elle est socialement prestigieuse et a valeur de loi ou ne pas la connaître étant stigmatisant.

À propos de ce purisme, Bernard Cerquiglini (*op. cit.* : 130) parle d'une « attitude passionnée, voire religieuse », quant à Françoise Gadet, elle évoque une « défiance envers la masse des usagers vue comme trop grossière pour apprécier la qualité de l'outil qu'elle a en héritage [comme s'il fallait] défendre le français contre les Français » (2003 : 30). Dans une publication écrite avec Josiane Boutet (2003 : 17), elle déplore que l'enseignant de français soit « l'un des acteurs sociaux les moins bien préparés à considérer que le français dont il est spécialiste et qu'il enseigne [...] n'est [...] qu'une variété parmi l'ensemble des variétés du français ». Et enfin, dans un autre texte écrit cette fois avec Emmanuelle Guérin, elle ajoute qu'il y a « un fossé entre la forme de langue enseignée par l'école et les usages effectifs » et qu'au nom de la nécessité d'enseigner « un savoir commun, standardisé, valorisé, assurant une cohésion sociale. [...] la réalité de la langue et sa variation en usage sont perdues de vue » (2008 : 23). On voit donc que l'école est un lieu où le rapport aux normes est particulièrement rigide, ce qui a pour conséquence qu'elle joue un rôle prépondérant dans le fait qu'une insécurité linguistique (désormais IL) s'installe. Pour parler d'IL, je m'appuie sur *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires*, ouvrage collectif publié en 2020 qui rappelle qu'au nombre des

manifestations bien connues dans les études en la matière, on peut observer un sentiment de culpabilité à l'idée de s'écarter de la norme ; de la honte (associée à la crainte que cette honte ne soit perceptible) ; la dépréciation de toute variation ; et une perte d'estime de soi, voire, dans les cas les plus extrêmes, la peur de s'exprimer.

Or, si l'on en croit Erick Prairat (2017 : 62), « ce que le professeur montre d'abord, de manière directe et immédiate, ce n'est pas le monde (ou plus exactement le bout de monde dont il est l'expert), mais son propre rapport passionné à ce bout de monde ». Il semble donc que l'enseignant parte de ce qu'il est, et notamment de son rapport à l'apprentissage et à la discipline qu'il a à enseigner et qui va déterminer pour partie ses actions. Et ce rapport est complexe dans la mesure où le métier d'enseignant est le lieu où cohabitent « plusieurs registres de tensions : entre continuité et changement ; entre affirmation de soi et intégration au groupe ; entre unité et diversité » (Perez-Roux ; 2012b : 102-103) – et à cela j'ajouterai « entre choix et contraintes ». Cela peut donc fragiliser celui qui l'exerce et qui aura tendance à développer des stratégies, autant pour se protéger que pour tenter de réaliser son « soi enseignant » qui, d'après Francine Cicurel, renvoie à « la *personne* qui est derrière chaque enseignant [...] un individu [...] certes inséré dans un ensemble social, professionnel, mais [...] issu d'une histoire familiale et personnelle qui le rend différent de son collègue » (2013 : 31 - souligné par l'auteure). Et pour caractériser cette spécificité, elle évoque la notion de « style professoral » (*Ibid.*), qui fait que chacun, au fil du temps, élabore son propre répertoire didactique.

Le fait qu'avant même l'objet d'enseignement, ce que les apprenants perçoivent le plus soit ce rapport que l'enseignant entretient avec cet objet nécessite donc qu'il soit au clair avec la façon dont il entend élaborer le style professoral qui lui sera propre. Mes témoins enseignants sont unanimes pour remarquer que cette nécessité s'impose avec force dans un cours de langue car, selon eux, l'enseignant y sert plus qu'ailleurs de référence aux apprenants qui reprennent ce qu'il dit, sa façon de le dire, ses intonations ou éventuels tics de langage, etc. Ces mêmes témoins mentionnent par ailleurs la crainte que leur façon de s'exprimer, si elle s'éloigne tant soit peu de la norme – et même s'ils sont considérés comme « francophones natifs » –, ne contredise les représentations qu'ont certains apprenants de la langue qu'ils apprennent et ce qu'ils attendent de leur enseignant qui est censé détenir et transmettre un français « authentique ».

En effet, d'après plusieurs chercheurs, et notamment Michel Francard (2018), étant donné la sur-norme existante, le français serait « une langue exceptionnellement insécurisante ». Cette IL n'est donc pas réservée aux seuls apprenants, et les enseignants n'y échappent pas. Ainsi, pour ce qui est des enseignants étrangers que j'ai pu entendre, leur IL est très forte, quel que soit leur niveau de qualification. J'ai par exemple interrogé deux enseignantes qui, bien qu'étant sur-qualifiées, se disent plus sereines lorsqu'elles enseignent à des niveaux débutants, car cela les met à l'abri de la peur de ne

pas être considérées comme légitimes par des apprenants plus avancés. Elles font également état d'un grand sentiment de fragilité par rapport à leurs collègues qu'elles qualifient de « francophones-natifs », et d'une grande susceptibilité lorsque l'un d'entre eux les reprend sur une erreur de langue. S., enseignante slovaque qui a pourtant publié en français un recueil de poésies et un roman, est très véhémement à ce sujet :

« Je REFUSE le diktat du code de la langue en France ! On peut être + en fait + intelligent ++ on peut • être +++ on a le DROIT de vivre en France +++ on a le DROIT d'être un être humain si on maîtrise pas telle ou telle norme du français ++ on n'est pas obligé de tout maîtriser pour avoir le droit de vivre dans un pays et pour avoir le droit d'être considéré comme un être humain, comme une personne complète ! »

Et elle poursuit, à propos de son accent contre lequel elle se bat depuis des années et qui fait qu'elle se sent peu légitime pour reprendre ses apprenants :

« J'ai fait un effort TERRIBLE pour avoir aucun accent [...] parce que j'ai un accent, et ça je le vis assez mal en FLE d'ailleurs +++ moins maintenant + mais les nasales, ça me +++ j'ai toujours voulu aller chez un orthophoniste ++ Ils m'ont toujours refusée, ils m'ont dit que ça doit être un problème physique pour que je puisse faire de l'orthophoniste, mais j'arrive pas à prononcer les nasales alors ça me, oui ça me ++ »

De son côté, A., enseignante iranienne, évoque d'abord ses propres difficultés d'apprenante lorsqu'elle était en licence, face à un enseignant qui avait un fort accent du midi :

« Il y avait des profs que je ne comprenais pas du tout [...] on en avait un qui avait barbe, tout ça sur le ++ en fait, tu vois, ça, plus l'accent du midi, il avait ++ Pfff, j'avais du mal, en fait, tu vois je comprenais RIEN à ce qu'il me disait +++ moi je pense que si on a le niveau ++ mais bon même B2, tu comprendras pas, en fait il faut avoir le niveau C1 pour comprendre tous les accents. »

Cette expérience fait qu'elle pense que, pour ses apprenants, le fait qu'elle ait un accent leur complique la tâche mais, surtout, la rend, elle aussi, illégitime à leurs yeux :

« Mais en tout cas au niveau de la langue, quand t'es étrangère et que de toute façon tu fais quelques fautes de temps en temps, qui sont liées quand même à cet apprentissage de la langue, que tu as un accent qui est pas un accent français, quoi qu'il en soit, je pense qu'on se sentirait en fait pas tout à fait légitime-légitime. »

De leur côté, certains des enseignants dits « francophones-natifs » que j'ai entendus – et qui ont intégré l'existence de la sur-norme omniprésente dans le système scolaire francophone par lequel ils sont tous passés – ont l'impression de ne pas la maîtriser autant qu'ils le devraient, notamment parce que, durant leur formation en didactique (pour ceux qui en ont suivi une), leur expertise en français n'a jamais fait l'objet de la moindre vérification. Ceux qui ont suivi ce cursus peuvent donc avoir développé le sentiment de ne pas être experts dans la discipline qu'ils vont ensuite enseigner. Cela a entre autres pour conséquence qu'ayant l'impression de ne pas avoir le niveau requis pour les aborder, ils s'interdisent ensuite l'utilisation de certains supports – par exemple littéraires – tel D., formé à ce qu'il appelle « l'école de la rue » avant un long processus de reconversion qui l'a mené jusqu'en Master 2, qui se dit conscient de ses lacunes en français et déplore de n'avoir bénéficié d'aucune remise à niveau au cours de ses études ; ou C., qui me confie, à propos de l'utilisation en classe de ce qui relève de ce qu'elle appelle la « culture cultivée » :

« Peut-être, que je ne me sens pas assez à la hauteur pour, peut-être, le transmettre ++ mais c'est moi ++ je me mets trop de pression et je me dis : “t'es pas la hauteur pour des choses comme ça” [...] je pourrais pas ++ mais moi ça m'intéresserait justement. »

Quant à ceux qui ont suivi un cursus littéraire et qui ont été professeurs de Lettres avant d'enseigner le FLE, si j'en crois ceux de mes enquêtes qui sont dans cette situation, ils ont l'impression d'avoir été, je les cite, « complètement formatés par l'éducation nationale » pour ce qui concerne le respect de la norme, et donc de « manquer de souplesse » et, plus que tout, « de ne pas avoir été suffisamment formés au niveau pédagogique », ce qui les place en situation d'insécurité cette fois didactique. Et ce sentiment peut encore s'intensifier lorsqu'il y a un décalage entre la façon dont ils ont appris leur discipline lorsqu'ils étaient eux-mêmes apprenants et la façon de l'enseigner qui est devenue la norme suite à des réformes ou à la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques.

Ainsi, on voit que les enseignants dits « francophones natifs » peuvent être tout autant sujets à l'IL que les enseignants dits « non natifs ». La différence qui existe entre eux n'est donc pas aussi claire que ce que les représentations courantes le laissent entendre. De toutes les définitions issues des dictionnaires du domaine, il ressort en effet que l'enseignant natif de FLE est celui « qui parle sa langue maternelle ou, plus précisément, celui qui parle avec une aisance totale une langue acquise dans la première enfance » (Yaguello ; 1988 : 77), et qu'il est censé avoir une connaissance intuitive de sa langue, dont il a « intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles » (Cuq ; 2003 : 160), tandis que l'enseignant non natif sera couramment perçu comme ayant une « connaissance de la langue et de la culture françaises [...] variable, et [qui partagera avec ses élèves] une certaine *insécurité linguistique et culturelle* » (Cuq et Gruca ; 2014 : 143, souligné par les auteurs). En outre, ayant « vécu en lui-même l'apprentissage de la langue qu'il enseigne, [il aura] une conception plus nette des obstacles à franchir,

mais [sera] particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser » (Dabène ; 1990 : 13).

Mais, visiblement, la situation n'est pas si simple, et l'idéologie normative complique les choses et suscite des tensions, ce que Francard appelle « une quête non réussie de légitimité » (1993 : 13-14) étant largement partagé, quelle que soit la langue maternelle des enseignants. Les témoins interrogés qui travaillent avec un public exilé expriment de manière très récurrente qu'ils sont complexés (par leur niveau de langue et/ou par leur niveau de qualification), et s'estiment tous insuffisamment préparés à gérer ce contexte d'enseignement qui est marqué selon eux par une grande précarité, par des conditions d'exercice difficiles, et par un manque de reconnaissance professionnelle qu'ils ressentent vivement.

3. SUR LE TERRAIN

3.1. Un contexte particulier

Pour ce qui est des raisons qui font de la formation linguistique aux migrants adultes (désormais FLMA) un contexte d'enseignement vécu comme particulièrement difficile, elles sont multiples et trouvent leur source dans l'histoire de la constitution de ce champ, car on constate une grande continuité avec ce qui s'est fait durant les Trente Glorieuses pour les travailleurs immigrés, les formations qui sont aujourd'hui destinées aux publics exilés ayant tendance à en reproduire aussi bien l'état d'esprit que les pratiques.

En l'occurrence, l'État continue à se reposer aujourd'hui en grande partie sur des structures associatives qui fonctionnent souvent au moins partiellement avec des formateurs bénévoles ou peu formés, et qui sont couramment pilotés par des gens qui n'ont suivi aucune formation en didactique des langues. Aussi engagés et mus par de bonnes intentions que les membres de syndicats et d'associations qui, en leur temps, ont assuré la formation des travailleurs immigrés, ces responsables et enseignants ne sont donc pas outillés pour remettre en question la pertinence des préconisations officielles. Ils considèrent par exemple le CECRL comme un dogme gravé dans la pierre ; même lorsqu'ils ne dépendent pas de l'OFII, ils ne s'en appuient pas moins sur le cahier des charges associé qui leur sert de guide ; et ils adhèrent d'une manière générale à ce qu'on appelle de plus en plus couramment « la didactique de la catastrophe », ce qui a une incidence directe sur les contenus langagiers transmis.

Mais au-delà du fait de ne considérer la langue que comme un outil de communication et d'avoir pour projet de n'enseigner qu'une langue de survie, les préconisations qui sont nombreuses et contraignantes – pour les apprenants comme pour les enseignants – ont des conséquences didactiques très concrètes (je les récapitule ici en m'appuyant sur la thèse soutenue par Éric Mercier en 2020) : d'après lui, l'idéologie linguistique qui est au fondement des politiques d'intégration françaises marque le passage d'une logique de reconnaissance à une logique d'imposition de l'apprentissage, puisqu'on est passé du droit au devoir de la langue, et que ce processus est devenu contractuel et obligatoire pour tous ceux qui

signent un Contrat d'intégration républicaine (CIR). Ce CIR, qui a remplacé depuis 2016 le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) qui était en vigueur depuis 2007, a renforcé la formation civique et le niveau d'exigence linguistique et, la maîtrise du français étant présentée comme un prérequis dans le processus d'intégration, ce sont l'assiduité et les résultats aux tests de langue qui servent à prouver la bonne volonté des apprenants et leur désir de s'intégrer.

3.2. Catégorisation de ces apprenants et conséquences

Cependant, quels que soient le niveau de scolarisation initial des personnes et la durée des formations prescrites (qui peuvent atteindre 600 heures depuis 2019), les dispositifs mis en place visent un niveau qui demeure très modeste et que le rapport Karoutchi de 2017, très critique de la politique d'intégration et linguistique menée alors, décrivait comme « un niveau linguistique plus que rudimentaire, équivalent à un niveau d'élève d'école primaire ».

Cette formulation résume de manière frappante le regard plutôt dévalorisant et infantilisant posé sur ce public qui semble voué au déclassement social, et dont les répertoires plurilingues ne sont pas pris en compte, « la France, pays qui s'est longtemps envisagé et / ou affirmé comme pays monolingue, se [montrant] encore réticente à prendre en compte des formes de diversités linguistiques et culturelles qui sont souvent perçues comme des menaces à l'unité nationale » (Huver ; 2010 : n.p.). Cela peut également encourager ce que Martine Abdallah-Pretceille appelle « une relation inégalitaire teintée de paternalisme et de misérabilisme » (2017 : 50), y compris de la part de ceux qui, professionnels ou bénévoles, sont chargés de l'accompagnement linguistique des exilés. Et même lorsque les apprenants décident de suivre un parcours complémentaire ou une formation qui ne dépend pas du CIR pour aller au-delà du niveau B1, la langue qui leur est enseignée reste la plupart du temps tournée vers un objectif immédiatement pratique et ne donne accès qu'à des interactions sociales quotidiennes minimales. Bien entendu, toutes les structures dédiées à ce public ne fonctionnent pas selon ce modèle, et toutes n'enseignent pas uniquement aux niveaux débutants mais, la plupart des apprenants avec la parole desquels mon corpus est construit étant passés au moins momentanément par des structures qui prennent ce paradigme comme référence, leur rapport à l'apprentissage et au français s'en trouve marqué, ce qui a une influence sur la suite de leur parcours.

D'après les enseignants et responsables pédagogiques entendus en entretien – qu'ils adhèrent à cette politique linguistique ou qu'ils la critiquent –, tout se passe comme si les « besoins » des apprenants étaient prédéterminés et avant tout conditionnés par leur statut de « migrants », et comme si les exilés d'aujourd'hui qui ont souvent pour projet de s'installer durablement en France et ont des parcours antérieurs très divers étaient les mêmes apprenants que les travailleurs immigrés d'hier qui rentraient chez eux à la fin de chaque contrat et avaient effectivement été peu scolarisés dans leur pays d'origine. Pour Véronique Castellotti, la survivance de cette catégorisation serait due au fait que les recherches

menées sur les phénomènes de migration et d'intégration l'ont été prioritairement sous un angle sociologique et non linguistique et, d'après elle, cela aurait « contribué à produire une “figure du migrant” comme personne de bas niveau de qualification, pas ou peu instruite / lettrée, porteuse de coutumes “archaïques” [...] considérées comme peu compatibles avec celles de la société “d'accueil” » (2013 : 10).

Pourtant, dès 2015, une étude réalisée à Calais par le Secours catholique et publiée sur le site de *L'Humanité* a montré que 21 % des exilés étaient hautement qualifiés et que 35 % avaient un niveau d'étude intermédiaire, ce qui montre bien que nombre d'entre eux ne correspondent pas au stéréotype du migrant démuné. Divers témoins enseignants refusent d'ailleurs d'utiliser ce mot de « migrant » dont ils trouvent l'usage problématique car porteur d'implicites qui n'ont rien de neutre, et ils adhèrent aux propos d'Evelyn Granjon selon qui « Le terme de “migrants” (présent) qui a remplacé celui “d'immigrés” (passé) a retrouvé ses anciens démons en désignant parmi les étrangers ceux qui doivent “s'intégrer ou partir” » (2012 : 174).

Quant aux apprenants, aucun de ceux que j'ai interrogés ne se qualifie lui-même de « migrant » et tous rejettent ce terme qu'ils perçoivent comme une assignation que certains d'entre eux vivent très mal : M., apprenant soudanais qui était doctorant à l'université de Khartoum au moment de son exil, dit qu'il a l'impression de devoir sans cesse prouver qu'il n'est pas, je le cite, « un berger analphabète » ; R., bengali, qui en tant qu'enseignante d'anglais avait une identité sociale très valorisée dans son pays, dit qu'elle a l'impression de n'être « plus rien » ; et P., qui vient également du Bangladesh, dit que la façon dont il est traité et la langue qu'on lui apprend lui donnent le sentiment d'être considéré comme un handicapé. De plus, pour l'immense majorité de ces apprenants, le français étant justement une langue de culture, ils voient bien que celle qu'on leur enseigne n'a rien à voir avec les représentations qu'ils en avaient. Ils se retrouvent donc à faire face à une sorte d'injonction paradoxale, étant sommés d'apprendre le français avant toute chose s'ils veulent espérer s'intégrer, tout en se sentant exclus d'office de ce que sont pour eux la langue et la culture françaises.

4. DU CÔTÉ DES ENQUÊTES

4.1. Le rapport des enseignants à la norme

Du côté des enseignants aussi, il arrive que les prescriptions soient très rigides. D'après l'enseignante slovaque déjà citée qui a travaillé plusieurs années dans l'une de ces structures qui était en partenariat avec des associations qui s'occupaient d'insertion professionnelle :

« C'était HORRIBLE ++ ils contrôlaient tout en fait. À la fin du cours + à la fin de la journée il fallait que tu photocopies tes supports, fallait que tu fasses tout le suivi, point par point ++ soi-

disant pour les partenaires, mais bon + en fait, tu te faisais reprendre tout de suite ++ il y avait des personnes qui regardaient par la petite fenêtre de la porte ce que faisais. »

Outre l'interdiction d'utiliser en classe une autre langue que le français et d'autres contenus que ceux imposés par sa hiérarchie qui suivait le modèle de l'OFII, elle a trouvé les conditions d'enseignement très dévalorisantes et, selon elle, le responsable de l'association n'engageait sciemment que des enseignants débutants ou étrangers, en misant sur le fait que leur manque d'assurance les empêcherait de protester et de transgresser les règles.

Pour ce qui concerne le profil des enseignants qui choisissent de se diriger vers l'enseignement du FLE aux exilés ou qui, y étant arrivé au hasard des offres d'emploi, décident d'y rester, au cours de mon enquête, j'ai pu constater que, tout en ayant des parcours très hétérogènes, ils présentent une certaine homogénéité en ce qui concerne leur très forte implication qui est pratiquement à chaque fois due à une expérience personnelle ou familiale de l'exil ou de la migration. Cette implication a entre autres pour conséquence que l'idée de s'éloigner des prescriptions n'est pas vécue de façon anodine et qu'elle suscite des réactions très vives de refus ou de revendication. Vis-à-vis du rapport à ces règles, j'ai jusqu'à présent identifié trois types d'enseignants :

- 1) ceux qui adhèrent sans réserve à la norme imposée – et j'ai observé qu'il semblait y avoir une corrélation entre le degré d'anxiété et d'insécurité linguistique et/ou pédagogique de ces enseignants et leur acceptation de cette norme qui offre un cadre rassurant, entre autres parce que le faible niveau de ce qu'ils ont à enseigner dans ce contexte les protège du risque de perdre la face ;
- 2) ceux qui adhèrent à contrecœur à la norme imposée, parce qu'ils ont l'impression de ne pas avoir les moyens linguistiques et/ou didactiques de s'y soustraire et de proposer autre chose, ce qui est source pour eux de frustration et vécu comme un échec personnel ;
- 3) ceux qui refusent la norme et qui tentent de la contourner et de trouver des alternatives que je développerai *infra*.

Pour plusieurs d'entre eux, le choix qu'ils font de transgresser la norme prend sa source dans ce qu'ils perçoivent comme une contradiction dans la façon dont l'erreur est considérée, car bien que l'erreur soit maintenant présentée comme un phénomène inévitable qui doit être valorisé, voire perçu « plutôt comme une aubaine qu'un inconvénient » (Tagliante ; 1994 : 151) – et quels que soient le modèle pédagogique de référence et les catégorisations choisies pour en déterminer les origines, la nature et le statut –, les enseignants entendus s'accordent sur le fait que le but reste malgré tout de les corriger et de proposer des remédiations. En outre, la plupart des apprenants vont *in fine* devoir passer des certifications très formatées qui vont être évaluées d'une manière tout à fait traditionnelle, en prenant en compte non pas le processus en cours, mais les résultats. Cette contradiction qui place les enseignants dans une position institutionnelle inconfortable leur donne un peu l'impression de tenir un double discours, et heurte ce

que l'on peut appeler leur éthique enseignante, ainsi que la bienveillance dont tous se réclament et qui est un terme qui revient dans la bouche de chacun d'entre eux.

4.2. Les stratégies de contournement

Pour retrouver un peu de cohérence ou de sérénité (je n'explore pas cela ici), ces enseignants insistent sur le statut particulier qu'a l'espace-classe et soutiennent que, pour en faire un lieu propice à la transmission comme à l'acquisition, il faut qu'il soit conçu pour que les apprenants osent essayer et se tromper en toute sécurité, et que la classe devienne une sorte de sas intermédiaire entre le parler incorrect de l'apprentissage et celui plus normé qui est attendu à l'extérieur. Ainsi, en plus de réhabiliter l'erreur puisqu'elle est constructive et qu'elle fait partie intégrante du processus, ils proposent de l'encourager dès le niveau débutant de façon à ce qu'elle devienne source de ce que plusieurs d'entre eux appellent « plaisir et de connivence ».

Plaisir et connivence dans la mesure où ce serait un moyen de faire appel à un souvenir partagé par tous : chacun a été enfant, chacun a appris à parler sa langue maternelle et chacun a fait, en l'apprenant, des erreurs qu'il a trouvées amusantes, et ces propos rejoignent ceux tenus par Yannick Lefranc :

« Partout, l'acquisition "naturelle" des langues prend aussi la forme de jeux linguistiques, [et] les enfants jouent entre eux avec les interdits de sens et de forme [...]. Tout se passe comme si la socialisation langagière devait aussi emprunter le détour des reproductions distanciées et non sérieuses de la langue et des discours corrects. » (2004 : 90-91 - souligné par l'auteur)

Plusieurs enseignants mentionnent par exemple le fait que certains mots ou certaines expressions fascinent tout à coup les apprenants qui les répètent dès qu'il le peuvent, à bon escient ou pas, au grand amusement de l'ensemble du groupe – réussir à les placer au moins une fois par cours constituant une sorte de défi à relever.

Une autre enseignante dit inciter ses apprenants à inventer des mots (à partir de préfixes ou de suffixes existants, mais en laissant libre-court à leur fantaisie et à leur imagination) afin de les placer en situation d'auteurs, et elle cite Barbara Cassin qui écrit que ce qui rend « maternelle » une langue, c'est la possibilité d'inventer et que chaque locuteur soit un auteur *dans* sa langue et *de* sa langue (2013 : 96 - je souligne). La même enseignante évoque aussi des transgressions d'ordre orthographique lorsque, en s'inspirant de l'OuLiPo et de Raymond Queneau, elle demande à ses apprenants d'écrire des mots ou des phrases courtes tels qu'ils les entendent, sans se préoccuper de la moindre norme. Et elle explique que l'idée est à la fois de les faire travailler sur une compétence phonétique et à la fois de leur faire découvrir les composantes poétiques de la langue et d'alléger le poids de la norme.

Le principal objectif revendiqué par ces enseignants est de forger un sentiment d'appartenance au groupe-classe et que les apprenants osent prendre des libertés avec la langue, en étant désinhibés face à l'erreur et rassurés quant à la manière dont le caractère non-linéaire de leur apprentissage sera perçu par l'enseignant et par leurs pairs avec lesquels ils construisent une complicité et des références qui n'appartiennent qu'au groupe. Rompre avec les visées strictement utilitaires de la langue qui est prescrite permettrait d'être dans le plaisir des mots et de créer des conditions de travail qui autorisent ce que Bourdieu appelle « un rapport détaché et gratuit au langage » (1977 : 19), puisque ces erreurs s'appuient sur la fonction ludique de la langue et relèvent de l'humour, qui est « l'outil » premier évoqué par tous les témoins enseignants comme le moyen de créer du commun et de fédérer un groupe.

4.3. Apprentissage ou appropriation ?

Fédérer un groupe et se poser la question du type de langue à enseigner sont des sujets récurrents en didactique des langues mais, pour les enseignants entendus, ces sujets auraient une acuité particulière avec des apprenants exilés qui vivent souvent un quotidien difficile et précaire et sont très isolés socialement.

D'après ces témoins, ces apprenants sont également en grande insécurité culturelle et linguistique puisque, pour eux, la reconfiguration identitaire qui accompagne l'apprentissage de toute langue-culture est décuplée par l'exil, ce qui les fragilise, et il leur semble nécessaire de partir dans un premier temps de ce qui est partagé. Sans oublier que ce public d'apprenants est marqué par une grande hétérogénéité et que, d'après Emmanuelle Huver (2010 : n.p.), « il existe vraisemblablement autant de "FLx" qu'on peut identifier d'objectifs liées à l'histoire et aux projets de ces personnes : français langue d'insertion, français langue professionnelle, français langue du quotidien, français langue universitaire, ... ». Ayant des origines, des vécus et des projets très divers, ces apprenants n'ont finalement en commun que leur situation d'exilés, le fait d'avoir traversé des épreuves et, surtout, le regard qui est posé sur eux et dont on a vu qu'il était homogénéisant, avec une tendance parfois « misérabiliste ». L'idée est donc de les rassembler autour de notions moins pesantes que l'exil, d'aller au-delà des catégorisations induites par la variété de FLE qui serait à enseigner, et de créer un sentiment d'appartenance via un langage commun. Ce fonds commun est en évolution constante, mais les apprenants y puiseraient apparemment envie et confiance pour prendre leur élan et reproduire ensuite cette démarche hors des « murs protecteurs » de la classe.

D'avantage que dans une perspective d'apprentissage, les enseignants qui tiennent ce discours adoptent une perspective d'appropriation. D'après Véronique Castellotti :

« L'apprentissage traduit un objectif explicite, défini, aux contours relativement stables : on apprend *de la* langue, comme on apprend de l'histoire ou de la biologie ; alors que l'appropriation se réalise dans une transformation : on (se) change dans la relation aux autres [...] Avec le premier positionnement, l'accent est mis sur le résultat,

directement identifiable et quantifiable, évaluable, tangible ; alors que dans le deuxième, c'est avant tout le processus qui importe, les produits (qui, précisément, ne sont pas des "résultats") étant dans ce cas toujours nécessairement partiels, situés, contingents, instables. » (2015 : n.p. - souligné par l'auteur)

Et dans un autre texte, elle ajoute que les usages évaluatifs ainsi que le fait d'avoir institué « la communication à la fois comme but et comme moyen quasi exclusif de l'apprentissage des langues » rendent la pression normative maximale (2017 : 288). Or, le caractère imprévisible de l'appropriation rend précisément vaine toute tentative de déterminer en amont à quoi elle devra ressembler : nul ne sait ce qui fera sens pour les apprenants et trouvera un écho en eux, parfois bien longtemps après que l'enseignant ne sera plus là pour constater les effets de ce qui aura déclenché, favorisé ou participé à ce processus qui, par définition, s'envisage sur un temps long et est instable et difficile à évaluer – ce qui est propre à renforcer aussi bien l'insécurité linguistique et/ou pédagogique des enseignants que l'insécurité linguistique des apprenants.

Pourtant, il y a plus de vingt ans déjà, Daniel Coste proposait de concevoir l'IL comme un « moteur [qui allait permettre] de la créativité et des innovations » (2001 : 40 et 43). De son côté, Valentin Feussi évoque « la créativité qui émane également de l'IL, notamment dans les situations postcoloniales ou migratoires, où les questions identitaires et existentielles sont fondamentales » (2020 : 14) et, dans le même ouvrage, Véronique Castellotti indique que cela peut « pousser à évoluer et à s'aventurer au-delà de ce qui est connu » (*op. cit.* : 292). Elle avance de surcroît l'hypothèse que les manifestations ou sentiments d'insécurité chez les apprenants seraient souvent provoqués, ou au moins accentués, par l'insécurité des enseignants eux-mêmes, que pour apprendre et s'approprier, l'apprenant a davantage besoin de confiance que de sécurité, et qu'une forme de confiance retrouvée des enseignants devrait permettre une exposition au risque de l'insécurité linguistique, pour eux-mêmes et pour leurs apprenants (*Ibid.* : 294). Et il paraît d'autant plus nécessaire qu'enseignants et apprenants acceptent de faire face au caractère flou et mouvant du processus d'appropriation, loin de toute pression normative et d'attente de résultats tangibles et évaluables que, toujours selon Véronique Castellotti, « en s'appropriant, on se transforme et on transforme aussi les langues à travers soi – y compris celles déjà connues, qui ne peuvent sortir indemnes des contacts avec la nouvelle » (*Ibid.* : 290). Ainsi, au fur et à mesure que l'apprenant progresserait dans son appropriation du français, l'emprise de sa langue maternelle se relâcherait, et la frontière entre parler correct et incorrect se brouillerait y compris dans sa L1.

Cela renvoie à l'expérience de Serge Moscovici qui écrit dans son récit autobiographique *Chronique des années égarées* qu'il a eu, à un moment, l'impression d'oublier sa langue et de « connaître plusieurs langues, [mais] de n'en posséder aucune » (1997 : 537). Les deux enseignantes étrangères vues en entretien expriment d'ailleurs exactement le même sentiment de dépossession et de perte de d'ancrage,

disant qu'elles ne savent plus parler correctement leur langue maternelle et qu'elles sont aujourd'hui en insécurité linguistique dans « toutes leurs langues ».

5. CONCLUSION

Pour les enseignants qui transgressent la norme pédagogique et qui poussent leurs apprenants à transgresser la norme linguistique, instaurer un autre rapport à la norme est une façon de préparer la suite d'un processus d'appropriation en faisant justement de ce flou une opportunité de se réinventer et de profiter de l'espace de liberté qu'offre une nouvelle langue pour devenir auteur (et pas seulement acteur) de son apprentissage.

Plusieurs apprenants font d'ailleurs état de l'émancipation que représente pour eux le fait d'écrire par exemple de la poésie : outre le fait de quitter ce qu'ils vivent comme une assignation et de se revaloriser à leurs propres yeux, cela leur donne également l'occasion de se découvrir en s'essayant à un style d'écriture qui leur permet de se libérer de la norme pour laisser libre court à leur créativité et aborder parfois des thèmes très personnels – une approche qui leur était jusqu'alors étrangère et à laquelle ils pensaient ne pas s'intéresser, y compris, pour certains d'entre eux, dans leur langue maternelle. Dans un autre univers que celui des enquêtes, ces propos rejoignent ceux d'Akira Misubayashi, enseignant de FLE et auteur japonais qui écrit en français – une langue qu'il s'est appropriée avec passion –, et qui raconte :

« L'apparition devant moi du français [...] constitua l'occasion et la possibilité qui m'étaient subitement offertes de *recommencer* ma vie à peine commencée, de *refaire* mon existence entamée, de *retisser* les liens avec les visages et les paysages, de *remodeler* et *reconstruire* l'ensemble de mes rapports à l'autre, bref de remettre à neuf mon *être-au-monde*. » (2011 : 58 - souligné par l'auteur)

Pour en revenir aux témoignages entendus, il est nécessaire d'évoquer, pour terminer, le sens que mes témoins-enseignants semblent mettre dans l'enquête à laquelle ils contribuent, et qui me rappelle la citation bien connue d'Emil Cioran pour qui « on n'habite pas un pays, on habite une langue. Une patrie, c'est cela et rien d'autre » (1987 : 21). Ces enseignants se montrent en effet sensibles au fait que des apprenants qui sont soumis à des injonctions diverses et à une forte assignation puissent habiter un français qui laisserait la place à des variations et dont ils pourraient s'emparer au point d'en faire « leur » français. Il paraît donc indispensable de continuer à réfléchir à l'accompagnement que mènent les enseignants, pris eux-mêmes dans des contradictions professionnelles, et d'asseoir certains gestes pédagogiques qui sont apparemment surtout vécus comme procédant d'initiatives personnelles.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteceille, Martine. ([1999] 2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Adami, Hervé. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoir*, n° 29, pp. 9-44.
- Adami, Hervé. (2015). Des travailleurs immigrés aux migrants : une translation sociologique, politique et épistémologique. *Langage, Travail et Formation*, n° 0, [en ligne].
- Adami, Hervé. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Hachette.
- Blanchard-Laville, Claudine. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchet, Philippe. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Éditions Textuel.
- Bourdieu, Pierre. (1977). L'économie des échanges linguistiques, *Langue française*, n° 34, pp. 17-34.
- Boutet, Josiane et Gadet, Françoise. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, vol. 143, n° 4, pp. 17-24.
- Cassin, Barbara. (2013). *La nostalgie : quand donc est-on chez soi ?*. Paris : Éditions Autrement.
- Castellotti, Véronique. (2013). Migrations, insertions, langues, humanités, diversités, pluralités... Un coquetel implosif ? *Écart d'identités*, vol. II, n° 122, pp. 7-13.
- Castellotti Véronique. (2015a). Contrastes, authenticité, altérité. Réflexions terminologiques, dans *Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques identitaires et didactique*, Paris : L'Harmattan, Pari 121-132.
- Castellotti Véronique. (2015b). Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *RDLC*, vol. 12, n° 1, [en ligne].
- Castellotti Véronique. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation*. Paris : Éditions Didier.
- Cerquiglini, Blanche. (2007). *Une langue orpheline*. Paris : Éditions de Minuit.
- Cicurel, Francine. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi". *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, pp. 19-33.
- Cioran, Emil. (1987). *Aveux et anathèmes*. Paris : Gallimard.
- Conseil de l'Europe. (2017). *Accompagnement linguistique des réfugiés adultes : la boîte à outils du conseil de l'Europe*.
- Coste, Daniel. (2001). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique. *L'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, n° 54, pp. 10-18.
- Cuq, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle. (2014). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

- Dabène, Louise. (1990). Pour une didactique de la variation. In Louise Dabène, Francine Cicurel, Marie-Claude Lauga-Hamid et Cordula Foerster (éds.). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier/Crédif, pp. 7-21.
- Dastur, Françoise. (2011). *Heidegger et la pensée à venir*. Paris : Librairie philosophique Vrin.
- Feussi, Valentin et Lorilleux, Joanna (dirs). (2020). *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- Francard, Michel *et al.*. (1993). L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique. *Français et Société*, n° 6, pp. 12-20.
- Francard, Michel. (juin 2018). *Les « francophones » devant les normes : 40 ans après... colloque international*, université de Tours.
- Gadet, Françoise. (2003). *La Variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gadet, Françoise et Guérin, Emmanuelle. (2008). Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le Français d'aujourd'hui*, vol. 162, n° 3, pp. 21-27.
- Granjon, Evelyn. (2012). Note de lecture. *Le Divan familial*, n° 28, 171-176.
- Gasquet-Cyrus, Médéric. (2012). La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques, *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 6, [en ligne].
- Huver, Emmanuelle. (2010). Former à (s')insérer ? Enseignants et intervenants auprès de publics migrants en France : pour une formation réflexive et contextualisée. In Lucile Cadet, Jan Goes et Jean-Marc Mangiante (dirs). *Langue et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang. [En ligne].
- Karoutchi, Roger. (2017). Migrants : les échecs de l'apprentissage du français et des valeurs civiques. *Sénat - Rapport d'information*, n° 660.
- Lebreton, Émilie et Lorilleux, Joanna (dirs). (2023). Le bénévolat dans les formations linguistiques d'hier à aujourd'hui : diversité des usages, formes, rôles, et statuts des formateurs. *RDLC*, vol. 21, n° 1, [en ligne].
- Lefranc, Yannick. (2004). FLE, FL“M”, FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *ELA*, vol. 133, n° 1, pp. 79-95.
- Lodge, R. Anthony. (1997). *Le Français : histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris : Fayard.
- Mercier, Éric. (2020). *Formation linguistique contractuelle et intégration d'adultes migrants : quelle pertinence à l'obligation de formation ?*. Thèse dirigée par Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver, Université de Tours.
- Meirieu, Philippe. (1991). *Le Choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF Éditeur.
- Moscovici, Serge. (1997). *Chronique des années égarées : Récit autobiographique*. Paris : Stock.
- Mizubayashi, Akira. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris : Gallimard.
- Perez-Roux, Thérèse. (2012). «Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 15, pp. 97-118.

Prairat, Eirick. (2017). *Éduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.

Spaëth, Valérie et Francine Cicurel, Francine (dirs). (2017). Agir éthique en didactique du FLE/FLS. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 62.

Tagliante, Christine. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Vinéglà, Alix. (07/08/2015). Diplômés, désireux d'entreprendre, indépendants : ce qu'on ne dit pas des migrants. *L'Humanité*, [en ligne].

Yaguello, Marina. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Seuil.

Écarts entre pratiques prescrites et effectives dans une recherche en didactique : entre insécurité doctorale et reconquête de sa posture

Manon BOUCHARÉCHAS

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM

Manon.boucharechas@univ-grenoble-alpes.fr

RÉSUMÉ

Dans cet article, je propose une réflexion sur les cadres méthodologique et éthique en tant que normes en place dans la recherche scientifique et sur les enjeux des transgressions inéluctables réalisées par rapport à ces cadres. Pour cela, j'opère un retour sur les différents écarts par rapport aux normes méthodologique et éthique recommandées à ce jour dans mon champ de recherche et identifiables dans mes pratiques effectives de recherche. Les enjeux de ces écarts sur ma propre posture se concrétisent dans un continuum d'accommodation face à la norme et dans un ressenti émotionnel : l'« insécurité doctorale ». Cette réflexion m'amène à questionner plus largement la place des différentes prescriptions en jeu dans la recherche scientifique et la façon dont ils sont intégrés par les doctorant·e·s.

Mots-clés : réflexion épistémologique – méthodologie – éthique – norme – insécurité – jeune chercheur

ABSTRACT

In this article, I propose a reflection on the methodological and ethical frameworks as norms in place in scientific research, and on the issues involved in the inevitable transgressions made in relation to these frameworks. To do this, I look back at the various deviations from the methodological and ethical standards recommended in my field of research that can be identified in my actual research practices. The implications of these deviations for my own posture are embodied in a continuum of accommodation to the norm and in an emotional feeling of 'insecurity'. This reflection leads me to more broadly question the place of the different frameworks at play in scientific scientific research and the way in which they are integrated by doctoral students.

Key words : epistemological reflection - methodology - ethics - norms- insecurity - young researcher

1. INTRODUCTION

Pouvant être considéré comme une expérience professionnelle en soi⁸, le doctorat est un temps de formation au cours duquel les jeunes chercheur·e·s doivent faire leurs preuves. Le statut de jeune chercheur·e⁹ est complexe sa définition ne faisant pas l'objet de critères bien définis. Lors des réflexions tenues lors de la première journée d'étude de l'Association des Jeunes Chercheur·e·s en Sciences de l'Éducation et de la Formation ayant eu lieu le 14 décembre 2021, les organisateur·rices ont fait remarquer que « le terme, omniprésent dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, revêt en fonction des lieux et des situations, des significations différentes sans qu'il soit toujours possible de les définir précisément. Est-il question d'âge, de statut, de diplôme, de temps depuis la soutenance de thèse ? S'agit-il d'un terme bureaucratique, de sens commun, positif ou péjoratif ? ». Je me pose les mêmes questions. On ne trouve pas plus d'informations sur la page de la Confédération des Jeunes chercheurs. En l'état, je limiterai ce statut aux doctorant·e·s et aux jeunes docteur·e·s ayant soutenu il y a moins de 5 ans leur thèse et n'ayant pas encore de poste. Ces JC sont en train de développer leur posture professionnelle et leurs réseaux. Elles-ils produisent des recherches en respectant des normes, propres aux domaines universitaires et scientifiques. Les injonctions qui pèsent sur elles-eux sont nombreuses et étant plus récemment arrivé·e·s dans le monde de la recherche, c'est durant cette période qu'elles-ils les découvrent et s'y confrontent. Elles-ils sont donc davantage dans une période d'adaptation que des chercheurs plus confirmés.

Actuellement doctorante, je me considère moi-même comme une jeune chercheuse. Le champ dans lequel j'évolue est celui de la didactique du français langue étrangère et seconde. Je m'intéresse aux classes dans lesquelles sont accueillis les migrant·e·s dans l'éducation nationale et plus particulièrement aux relations qui s'y tissent entre les apprenant·e·s et les enseignant·e·s. Je m'intéresse à des faits sociaux complexes¹⁰ et j'interroge la façon dont ces éléments contribuent au déroulement des cours. Me sentant particulièrement proche du courant de la sociodidactique (Dabène & Rispaïl, 2008)¹¹ et de la sémi-didactique (Berchoud, 2012)¹², je mène une recherche au plus près des personnes concernées.

En tant que JC nous adoptons des règles dans nos recherches afin d'en assurer la pertinence générale. Néanmoins, comme de nombreux·ses autres doctorant·e·s en didactique (et certainement d'autres disciplines liées au langage), j'évolue dans un champ reconnu comme transdisciplinaire. En lien avec la complexité des objets investigués, ce cadre permet de « prend[re] en compte, à tous les niveaux, les

⁸ L'Association Nationale des Docteur·e·s œuvre notamment à la reconnaissance du doctorat en tant que tel aux côtés du ministère chargé de la recherche.

⁹ Désormais JC.

¹⁰ Tels que les représentations sociales, les sociabilités et les relations interpersonnelles.

¹¹ Qui se caractérise par une double réflexion sur les dimensions sociolinguistique et didactique.

¹² Qui se caractérise par une réflexion sur les dimensions symboliques intrinsèques aux situations didactiques.

dimensions sociales, socioculturelles, sociocognitives, sociomatérielles, écosociales, idéologiques, et émotionnelles » (Narcy-Combes, 2018 : 237), il ouvre donc beaucoup de choix dans les approches et méthodes disponibles pour effectuer ma recherche. De plus, dans les sciences humaines en particulier le facteur humain induit une grande implication du/de la chercheur·e dans sa recherche, une réglementation éthique à respecter, tout en induisant une imprévisibilité quant à ce qui est mis en place. Un constat paradoxal se dessine, que j'ai moi-même pu expérimenter : les chercheur·e·s font face à de nombreuses prescriptions (qui se concrétisent dans les recommandations méthodologiques, auxquelles se rajoute aujourd'hui le poids institutionnel de cadres éthiques) tout en ayant une marge de manœuvre considérable et une grande difficulté à implémenter les choix exactement tels qu'envisagés. Quelles sont les conséquences de ce paradoxe ?

Dans cet article, j'opère un retour réflexif de ma propre posture de chercheuse, à travers une analyse des transgressions identifiables au sein de ma propre démarche doctorale par rapport aux normes méthodologique et éthique en place actuellement. Je répondrai à la question suivante : en quoi les différences entre pratiques prescrites et pratiques effectives au sein de recherches doctorales centrées sur l'humain peuvent-elles constituer des écarts à la norme scientifique, sources d'inconfort pour les JC ?

Les trois grands objectifs que je me suis donnés pour questionner ce paradoxe sont les suivants :

- 1) Identifier où se situent les écarts principaux entre les pratiques prescrites dans les cadres méthodologique et éthique auxquels je me réfère et mes pratiques effectives ;
- 2) Questionner ces écarts à la lumière des concepts de norme et transgression ;
- 3) Questionner les solutions offertes pour résoudre l'inconfort lié à ces écarts.

Si je prends des risques en exposant des éléments issus de mon cadre méthodologique qui pourraient être jugés comme non conformes aux recommandations issues des cadres méthodologiques et éthiques auxquels j'adhère¹³, il me semble utile de mettre au jour un savoir expérientiel (Alves *et al.*, 2020) issu d'une pratique concrète de recherche. Je donne à voir une partie d'un vécu sur le terrain¹⁴, tout en alimentant la réflexion sur les conséquences psychosociales de la formation aux normes en jeu dans le doctorat¹⁵. J'ai conscience que mon raisonnement présente un fort ancrage personnel. J'ai bien conscience que tous les JC ne partageront pas forcément les préoccupations que j'évoque ici alors qu'à

¹³ Ceux-ci sont explicités au début de la partie présentant les analyses.

¹⁴ Que j'entends pour cette réflexion non pas comme le lieu restreint sur lequel s'est déroulé l'ethnographie, mais comme l'ensemble des espaces et relations tissées durant la recherche en générale, que ce soit sur le lieu de la recherche ou au laboratoire de recherche.

¹⁵ Tout comme l'a fait Xiangxi Ji le 22 mars 2023 dans sa présentation intitulée « travail prescrit et travail réel en contexte de la recherche et de l'enseignement » réalisée dans le cadre de la Journée d'Accompagnement Scientifique et de Rencontres des Doctorant.es du DILTEC (Ji, 2023).

l'inverse, des chercheur·e·s plus confirmé·e·s pourraient s'identifier à ces quelques réflexions¹⁶. Le contexte actuel de montée des codifications éthiques me semble de plus propice à ce type de raisonnement (El Miri & Masson, 2009).

2. UNE MÉTHODOLOGIE RÉFLEXIVE

Je propose dans cet article une réflexion épistémologique dans le sens de Demaizière & Narcy-Combes, car je m'intéresse tant aux « méthodes propres à chaque science ou domaine scientifique » qu'aux « démarches de la pensée scientifique en général » (2007 : §10). Ce faisant je me situe dans la lignée des recommandations faites par Bourdieu dans son article *Objectivation participante*, car j'objective « le sujet de l'objectivation, le sujet analysant, bref, le chercheur lui-même » (Bourdieu, 2003 : 43). Même si ce dernier considère parfois d'un mauvais œil cette pratique qu'il juge comme une « explosion de narcissisme » (*ibid.* : 44), je préfère la considérer, à la suite de Ghasarian, comme une démarche critique essentielle pour la recherche (1997).

Lorsque c'est possible, je m'appuierai sur des éléments issus de mes carnets de bords et de différents documents que j'ai utilisés lors des démarches administratives et éthiques (échanges par mails, notes des échanges, conventions de stage, PGD, formulaires de consentement) pour illustrer mes propos.

3. NORMES, MÉTHODOLOGIE, ÉTHIQUE : ABSTRACTION AUTOUR DE QUELQUES CONCEPTS GÉNÉRAUX

Je présente dans cette partie quelques concepts généraux utiles pour la réflexion, à savoir les deux sources de normes dans les démarches de recherche : celles issues des cadres méthodologiques, et celles issues des cadres éthiques.

3.2. La méthodologie : quelques réflexions sur un concept abstrait

Je vais m'intéresser à la définition du concept de méthodologie. Si ce terme est souvent évoqué comme si sa portée allait de soi, car intrinsèquement reliée aux pratiques de recherches, son sens n'est pourtant pas si univoque. L'histoire de son usage de ce terme implique de lui accorder une certaine attention.

3.2.1. Méthodologie, méthode : de quoi parle-t-on ?

La méthodologie en tant que concept peut être envisagée globalement comme ce qui guide la recherche. Les méthodologies ne se résument pas à des listes bien définies de techniques et d'outils. Elles sont plus que « l'énonciation claire de techniques et de sources » (Brunet *et al.*, 1994 cité par Matthey, 2005 : §1). Elles comprennent l'ensemble des pratiques, mais également des éléments réflexifs, en lien avec la posture de recherche. Elles recoupent et sont donc supposées contenir l'exposition des questionnements

¹⁶ Il serait intéressant de réaliser des sondages en ce sens.

et prises de position du chercheur pour conduire sa recherche. Comme le dit Matthey, elles contiennent « une dimension (connotative) qui en [font], tout autant qu'un instrument, une posture intellectuelle et existentielle » (*ibid.* : §1). Le terme méthodologie peut aussi désigner plus concrètement l'ensemble des règles et démarches adoptées pour conduire une recherche¹⁷. Cette définition, plus restreinte et pratique, correspond selon moi davantage au sens de la « méthode », entendue par divers auteurs et notamment Paquin comme “des procédés, des manières de faire ou des opérations” des “principes d'ordre” en lien avec l'idée de règles pour effectuer une recherche (Paquin, 2017 : 131).

3.2.2. Garde-fou pour la validité ou carcan de la pensée ?

Du respect des exigences méthodologiques et de leur adéquation avec les objets étudiés dépend la pertinence des résultats de la recherche. Dans les débats et les évaluations des recherches scientifiques, la question de la « validité » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : §5) du protocole de recherche en fonction de l'objet étudié est souvent relevée. Cette validité constitue le critère d'évaluation principal, car c'est la méthodologie qui, à travers l'exposition de ce qui a été mis en place, pourquoi et comment, permet de restituer le déroulement de la recherche et tous les choix opérés par le-la chercheur-e.

Aux alentours du XVI^e siècle, la méthode est considérée comme un garde-fou (Hamou, 2014 : §1). Cet auteur indique pourtant qu'auparavant les méthodologies se concentraient plutôt sur des aspects rhétoriques en lien avec la disposition du texte et des idées pour convaincre les autres (*ibid.*) : la méthode était l'art de bien disposer ses idées. Au fil des siècles, l'ordre et la validité ne tiennent plus uniquement à la façon dont on restitue les idées, mais aussi et surtout à la façon de les créer, de réfléchir. Pourtant, Hamou insiste sur l'idée que la méthodologie ne se limite pas à des règles et comprend aussi une idée d'invention, de liberté pour aiguiser son esprit (*ibid.*).

3.3. Le cadrage éthique : une perspective humaniste qui protège et enferme

Initiée suite au constat de gros problèmes dans des recherches médicales non respectueuses de la dignité humaine, la réflexion éthique découle directement du questionnement de chercheur-e-s soucieux-ses de respecter les personnes et de maîtriser les conséquences et implications des recherches sur ces dernières (Cefai & Costey, 2009). C'est une initiative primordiale et centrale à mes yeux, car elle redonne une importance fondamentale au respect des êtres humains.

Les chercheur-e-s constatent deux orientations dans les manifestations principales de l'éthique dans la recherche. La première est une dynamique de codification institutionnelle. Un encadrement de la perspective éthique s'effectue à travers l'établissement de « grands textes normatifs » (Doucet, 2000 : §12), la création de « dispositifs réglementaires » (Cefai & Costey, 2009)¹⁸. On voit aussi apparaître peu

¹⁷ C'est le cas dans la définition donnée par le CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9thodologie> .

¹⁸ Les chercheur-e-s constatent notamment la création de comités qui évaluent les projets de recherche au préalable.

à peu un cadre juridique autour de ces éléments. Certain·e·s auteur·e·s désignent ce phénomène en tant qu'« éthique fédérale » (Doucet, 2000). La deuxième dynamique est plus abstraite. Elle est appréhendable comme un encouragement à pousser la réflexivité des chercheur·e·s concerné·e·s sur les liens entre leur recherche et l'humanité, à se questionner et prendre conscience des impacts de leur recherche sur les personnes. Bien entendu, les deux dimensions se nourrissent l'une et l'autre. Des chercheur·e·s ont cependant constaté que l'aspect institutionnel et la dimension juridique des dimensions prescriptives et performatives ont tendance à prendre le pas sur le deuxième aspect réflexif, qui tend à être négligé (*ibid.*)¹⁹.

3.3. Normes en recherche : les cadres idéaux

3.3.1 Des modèles qui entraînent une prise de position

La « norme non linguistique » est une notion transversale présente « dans la quasi-totalité des domaines de la vie quotidienne » (Feuillard, 2015 : 9). On considère en général que les normes, en tant que cadre qui guide (et parfois restreint) ce qu'il est possible de faire, possèdent trois caractéristiques : une certaine régularité, une dimension de contrainte et de collectivité (Prairat, 2012). Je considère dans cet article les normes en tant que « modèle idéal » (Cornu, 2009) de ce qui doit être. Cette acception rejoint la définition du « typique »²⁰. À l'origine, le type est un moule qui détermine les autres objets qui en découlent. Quelque chose de parfaitement « typique » réunira ensemble des caractéristiques et propriétés attendues : c'est l'« archétype ».

Le concept de norme ne se limite pas uniquement aux règles prescriptives qui découleraient d'une potentielle autorité en tant qu'injonction ou prescription à respecter parfaitement. Des normes communes en tant que valeurs ou règles de conduite sont également identifiables au sein des idées et des pratiques des individus faisant partie d'un groupe donné. Aussi, les auteur·e·s distinguent certaines normes sociales en tant que « manifestation d'un esprit collectif » qui nous pousseraient à respecter les règles d'un jeu partagé (Livet, 2012 : §2). Les normes induisent des choix entre une diversité de pratiques. En ce sens, elles ont une influence sur les actions. On peut déceler les traces des normes dans les usages et les discours, les comportements et les jugements qu'elles induisent. Des facteurs subjectifs entrent également dans la préférence d'une pratique, d'un comportement donné plutôt qu'un autre (Feuillard, 2015). On parlera alors de normes subjectives pour désigner ce qui a été intégré par les individus.

¹⁹ Je remercie le groupe de travail « enjeux éthiques pratiques et institutionnels en sociolinguistique ethnographique » auquel je participe pour les réflexions très utiles que nous avons eues à ce propos.

²⁰ Voir la définition du type donnée par le CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/type> .

Par ailleurs, on peut se questionner sur l'origine des normes. Si typiser s'entend comme l'action qui détermine les caractères pertinents et essentiels d'un objet, Livet (2012 : §13) identifie deux modes de constitution des normes :

- 1) mode « délibéré » : suite à un constat problématique sur les manières de faire, une nouvelle règle pratique est proposée (ce qui se rapproche d'une logique top-down) ;
- 2) mode « immanent » : pratiques déjà là qu'on tente de faire reconnaître (modèle down-top).

Se pose également la question de l'intériorisation de la norme, du rapport des individus à la norme : est-elle inconsciente et complètement intériorisée en tant que normale, est-elle consciente et délibérément respectée, est-elle consciente et respectée par contrainte (Demeulenaere, 2003) ? Existe-t-il d'autres postures face à la norme ? Dans le cadre de la sociologie du travail, Dujarier en a identifié quatre : la posture « héroïque », la posture « pratique », la posture d'« enchanteur » et la posture « en rupture » (2006)²¹. L'ensemble de ces postures sont perceptibles à travers cet article. Il reste néanmoins la question centrale des conséquences et des enjeux de ce rapport à la norme sur le ressenti des personnes.

J'ai défini ce que j'entends à travers le concept de norme, en m'interrogeant sur ses implications pour les individus.

3.3.2. Croisement des perspectives

La réflexion portée par l'instauration des cadres éthiques comprend une importante dimension normative, l'effort des chercheur·e·s étant orienté sur la formalisation d'un cadre qui tend à devenir performatif (Ramognino, 2007). Certain·e·s dénoncent des excès dans cette normalisation de la recherche, qu'elles·ils considèrent comme le retour d'une « morale » inhibitrice. Elles·ils considèrent que les processus d'évaluation par les comités constituent une forme de contrôle par les pairs. Dans les faits, ces cadres éthiques posent beaucoup de problèmes pour les recherches ethnographiques, dont les étapes sont difficilement prévisibles et codifiables exactement du fait du facteur humain qu'elles comprennent. Selon Cefai & Costey, il est désormais devenu impossible de réaliser ce type de démarche dans certaines universités (2009), du fait du poids du versant institutionnel de l'éthique (certains comités d'éthique de la recherche exigent par exemple que les chercheur·e·s puissent anticiper tous les aspects de la recherche au préalable dans le cadre de l'évaluations des projets de recherche).

La dimension normative est également aisément perceptible dans les méthodologies et méthodes de recherche, car ce sont les composantes au sein desquelles les chercheur·e·s prennent des décisions. Ce

²¹ La posture « héroïque » correspond aux tentatives de conciliation entre prescriptions et pratique, celle intitulée « pratique » au fait d'abandonner l'idéal pour se concentrant sur des routines d'actions, tout en ressentant une impuissance, celle d'« enchanteur » correspond aux personnes qui abandonnent le terrain et le concret pour ne se centrer que sur l'abstrait, l'idéal des normes et celle en « rupture » à consiste à contester les normes idéales existantes.

sont ces choix qui sont soumis aux exigences de la communauté scientifique à laquelle elles-ils appartiennent. Le « métadiscours prescriptif » est encore relié le plus au concept de méthode et méthodologie (Hamou, 2014). C'est donc cette dimension méthodologique, porteuse des positionnements des chercheurs, qui permet d'évaluer l'adéquation de la recherche et sa qualité au sein de la communauté de recherche, du champ. Aussi les méthodes et méthodologies posées par les chercheurs se présentent comme un type de pratique idéal à atteindre. Quid alors des variations et de la liberté, utile, voire nécessaire pour l'invention ?

Je tiens ici à préciser mon positionnement. Mon propos n'est bien sûr pas de remettre en cause l'existence de la méthodologie et des méthodes, sans lesquelles la pratique de la recherche elle-même serait compromise. Ce n'est pas non plus de remettre en cause le bien-fondé et l'importance de la réflexion éthique qui a permis de mieux protéger les participants aux recherches. Ce que je cherche ici à mettre en avant, c'est l'impact que cette dimension normative peut avoir sur les pratiques concrètes de recherche et en particulier sur le positionnement du·de la chercheur·e.

4. ANALYSE

4.1. Pratiques prescrites : le cadre normatif de ma recherche

Je passe à la description des pratiques prescrites dans ma recherche, que ce soit d'un point de vue méthodologique ou éthique.

4.1.1. Une multiplicité d'attendus méthodologiques

J'ai fait le choix de me revendiquer des démarches ethnographique, interactionniste et phénoménologique pour réaliser ma recherche. J'ai n'ai pas ici la prétention de faire un panorama exhaustif, mais plutôt une présentation volontairement schématique des différentes règles qui m'ont semblé ressortir comme importantes dans ces démarches pour la mise en place d'un protocole de recherche.

La dimension empirique est constitutive des recherches ethnographiques qui attribuent une importance capitale aux terrains²² et à ce qui en est issu. Dans le cadre d'une enquête de terrain, le chercheur, suite à une présentation soignée et bien réfléchie pour ne pas induire des biais (Greco, 2010), pratiquera une observation directe et plus ou moins participante selon ses choix (Bastien, 2007), lors de laquelle il adoptera une posture proche par rapport aux personnes (Moussaoui, 2012), desquelles il faut tout de même rester normalement relativement distant afin de conserver une relative objectivité (*ibid.* ; Cambra Giné, 2003). L'interaction en tant que donnée empirique, naturelle est centrale dans les recherches

²² Je définis le terrain non pas uniquement comme le lieu au sein duquel se déroule la recherche, mais comme le « réel de référence » (Olivier de Sardan, 2009 : 50) dont le questionnement cherche à rendre compte, ce qui induit le contexte, mais aussi les différentes relations qui s'y tissent (Blanchet, 2000 : 31).

interactionnistes. Il faut donc trouver l'accès à ces interactions, les enregistrer, les transcrire ensuite selon plusieurs façons possibles pour comprendre leur fonctionnement (Traverso, 2012). L'expérience subjective des personnes, leurs ressentis, leur point de vue, sont capitaux à saisir dans les recherches à orientation phénoménologique (Olivier de Sardan, 1998; Ribau *et al.*, 2005). Il faut donc, à l'aide d'entretiens construits sur des grilles assez souples (Kaufmann, 2011 : 37-39), réussir à faire parler les personnes. Il est recommandé pour cela d'atténuer son statut d'expert, de se montrer en accord avec les personnes, de ne pas les juger, de ne pas prendre position, de rester distant tout en s'engageant activement dans les questions (Matthey, 2005).

4.1.2. Contraintes éthiques et juridiques pour atteindre le terrain

Pour ma recherche, je souhaitais me rendre directement au sein des dispositifs de Française Langue de Scolarisation au sein de l'Éducation Nationale, pour côtoyer, observer et discuter avec des enseignantes et leurs apprenants. Ce travail auprès de personnes m'a menée à m'enquérir des règles éthiques et juridiques à respecter. Les apprenants étant issus d'une migration et mineurs, je me retrouvais dans un contexte d'autant plus sensible du fait de leur situation considérée comme vulnérable.

J'ai respecté des cadres au croisement de l'éthique et du juridique, comme la présentation de projets de recherche aux chefs d'établissements avant mon arrivée afin d'établir des conventions de stage me permettant d'y entrer, ou encore le recueil des formulaires de consentements « éclairés » auprès des personnes impliquées et notamment les apprenants. La notion de consentement éclairé implique d'avoir dévoilé toutes les informations relatives à la recherche dans un langage accessible à l'enquêté-e, qui est supposé « disposer des compétences requises pour comprendre ce type d'informations » (Cefai & Costey, 2009 : n.p.). Dans mon cas, les apprenant-e-s étant mineur-e-s, ce sont leurs responsables légaux qui devaient signer les autorisations et donner leur consentement.

4.2. Les écarts autour de la pratique du terrain : préparer son arrivée

Cette partie porte sur le « travail réel » effectué. Lorsque je me remémore les pratiques effectives (Blanchet, 2000) qui dérivent des attendus, identifiables après coup dans ma démarche, j'ai pris conscience que la plupart se centrent autour de la question du terrain.

4.2.1. Focus sur la présentation de soi et de la recherche

En amont de l'arrivée sur le terrain, une phase d'élaboration s'est déroulée lors de laquelle j'ai dû composer une image à ma recherche et à moi-même. Les chercheur-e-s connaissent déjà bien les difficultés à trouver des témoins. Cette étape de présentation de soi et de la recherche joue donc un rôle déterminant pour la suite du projet.

Dans mon cas, je me devais de rencontrer des enseignant-e-s acceptant de me recevoir dans leur classe. J'ai pris contact directement avec deux enseignantes, sans passer par leur hiérarchie. Dans l'espoir d'être

acceptée par l'une des enseignantes, j'ai réalisé une mauvaise gestion de ma présentation en tant que chercheuse, axant mon image sur le rôle d'« étudiante en formation » (« encore complètement novice dans la pratique enseignante, cela me permettrait à la fois d'acquérir une formation professionnelle grâce à votre expertise, et de pouvoir observer des cours en lien avec mes thématiques de recherches »), « prête à s'investir à ses côtés ». Dans une volonté de transparence, je l'ai également informé de la thématique centrale de ma recherche, « la relation didactique »²³. Ce choix m'a donné l'accès à la classe de l'enseignante, cette dernière ayant ensuite accepté ma venue dans le cours. Elle s'est cependant comportée durant les premiers mois de l'observation comme une « formatrice » et a refusé de me laisser enregistrer les interactions sous prétexte que cela m'empêcherait de saisir la compréhension globale de ce qui se passait dans la classe.

Une fois les enseignantes convaincues, j'ai dû réfléchir à la présentation que je pouvais donner de ma recherche aux chef-fes d'établissements afin d'établir des conventions de stage²⁴. Je me suis alors retrouvée face à plusieurs dilemmes : quelles informations donner parmi celles dont je disposais afin de faire accepter ma venue, tout en préservant une certaine discrétion pour ne pas induire des biais dans l'enquête ? Ce choix devait de plus se faire alors que je n'avais qu'une très vague idée de ce sur quoi allait pouvoir porter ma recherche et ses résultats. Un·e des chef-fes d'établissement m'a demandé de lui présenter en détail mon projet de recherche. Après quelques hésitations, je lui ai fourni le projet de thèse que j'avais rédigé dans le cadre des recrutements aux contrats doctoraux (un dossier qui comprenait donc mon sujet de recherche détaillé en cinq pages environ) et un plan de gestion de données (contenant le résumé détaillé de ma thèse). Ces deux documents incluaient de nombreuses indications sur l'orientation de ma thèse tout en en « prouvant » dans le même temps son sérieux. Dans cette situation, l'enjeu d'accéder à l'établissement pour accéder aux données m'est apparu plus pressant que le respect d'une clause de discrétion sur les enjeux de la recherche.

J'ai adapté la quantité et la qualité des informations données aux personnes selon les enjeux que leur acceptation avait sur le déroulement de ma recherche et selon l'attitude des personnes à l'égard de ma venue (je suis restée évasive avec les enseignantes tout en jouant davantage sur le côté relationnel / j'ai été exhaustive dans les documents conditionnant les conventions de stage). J'ai pu me rendre compte que les attitudes liées à ces choix perdurent un long moment dans la recherche.

²³ Les extraits entre guillemets sont issus du mail que j'ai envoyé à l'enseignante pour prendre contact avec elle. Il est intéressant de relever que l'imprévisibilité constitutive des recherches ethnographiques aura cette fois été une grande aide, car depuis ce moment, mon sujet a évolué et ne se centre plus principalement sur la relation didactique, ce qui atténue en partie les biais que la diffusion de cette information aurait pu introduire.

²⁴ Il fallait également considérer que cette présentation allait en toute vraisemblance parvenir aux enseignantes.

4.2.2. L'accès institutionnel aux données

Une fois les personnes convaincues, le poids des réglementations institutionnelles pré-requises pour l'entrée sur les terrains s'est fait ressentir. J'ai pu constater la présence très forte des cadres éthiques autour de cette étape, ce que j'illustre dans les quelques exemples suivants.

Une fois les observations débutées la nécessité d'enregistrer les interactions s'est très vite rappelée à moi. Je me suis donc attelée à récolter les formulaires de consentements éclairés auprès des enseignantes et des apprenant·e·s. La nécessité d'obtenir le consentement « éclairé » m'a amenée à expliquer à de nombreuses reprises aux apprenants la raison de ma venue dans les cours, les modalités de la recherche et ses visées, afin qu'eux-mêmes comprennent et puissent transmettre l'information à leurs parents. Faute de temps et de ressources, je n'ai pu traduire les formulaires dans les langues familiales des jeunes. Dans ces conditions, je ne pouvais pas être certaine que ces jeunes dont je ne partageais parfois aucun répertoire avaient compris et transmis les bonnes informations à leur famille. Ainsi, certain·e·s m'ont ramené les formulaires signés par leurs parents, mais non complétés, et ce sont elles-eux qui ont coché les cases du questionnaire devant moi. Je pense donc que les tuteurs n'ont pas tous saisi le sens des demandes portées par les formulaires. Il est possible que certain·e·s n'aient pas été mis au courant par les apprenant·e·s qui ont signé pour elles-eux. Un autre apprenant m'a demandé les raisons de ma présence et de celle du micro plusieurs mois après le début des enregistrements. Il pensait que j'étais une apprenante. Grâce à cet échange, j'ai pris conscience qu'il n'avait donc pas compris les enjeux de ma venue sur place et que le consentement que ses parents m'avaient accordé n'était donc pas éclairé.

Par la suite, on m'a recommandé lors de formations à l'éthique de faire valider mon protocole scientifique par la déléguée à la protection des données de mon université. Le rendez-vous a cependant eu lieu 6 mois après le début de ma période de terrain, un an et demi après le début de ma thèse. J'avais donc déjà fait signer les formulaires et commencer à enregistrer les voix lorsque la déléguée m'a indiqué qu'il manquait une information importante sur ces derniers. J'ai appris à la fin de ma récolte de données que mes formulaires n'étaient pas conformes, car il manquait une distinction entre données identifiantes (les voix réelles) et données non identifiantes (les voix transformées).

Le problème des délais et du temps d'accès à l'information se posent pour le respect de cadres éthiques longs à mettre en place, dans des contextes de recherche comportant des contraintes temporelles restrictives.

4.3. Les écarts durant de la pratique du terrain : une posture idéale de recherche inatteignable

Durant toute la durée de ma présence sur les terrains, j'ai également ressenti beaucoup de dilemmes, de difficultés dans mon positionnement. Ces moments compliqués étaient principalement reliés à mon implication et aux relations tissées avec les enquêté·e·s.

4.3.1. Implications inattendues

J'entends l'implication comme le rôle qui est attribué. J'ai beaucoup oscillé entre observation participante et participation observante. Ainsi, je souhaitais rester un minimum extérieur à la situation afin de pouvoir observer les cours dans leur globalité. Étant insérée dans l'interaction et impliquée dans les relations avec les enseignantes, j'ai pourtant dû les aider en prenant des groupes en charge, que ce soit pour leur permettre de faire passer des examens blancs aux autres, ou plus simplement les aider à mettre en place une différenciation dans les groupes. Cet état de fait me pose aujourd'hui problème dans la transcription des données : comme je n'utilisais qu'un seul micro et que je ne pouvais plus prendre de notes, je dispose d'enregistrements dans lesquels deux groupes bien distincts parlent en parallèle, et on m'entend parfois davantage avec mon groupe que l'enseignante. Ces données s'en trouvent bien plus compliquées à traiter.

Il est également très difficile de conserver la neutralité attendue. J'ai rencontré des dilemmes, par exemple lorsque les enseignantes m'ont prise à partie par rapport à des comportements des apprenants qui les dérangeaient. M'affilier aux enseignantes aurait risqué de me positionner trop de leur côté par rapport aux apprenant·e·s, alors que j'essayais d'établir une certaine horizontalité dans la relation avec eux afin de réaliser les entretiens plus facilement ; ne pas prendre parti pour elles était tout aussi délicat. Il est également arrivé que je sois témoin de pratiques enseignantes qui dépassaient mon cadre de valeurs (je pense notamment à une enseignante à qui il arrivait de punir ses apprenants lorsqu'ils parlaient leurs langues maternelles) : il a été très difficile pour moi de ne pas réagir dans ces situations et de rester dans une posture détachée.

4.3.2. Réaction face à l'instrumentalisation des relations

De la question du détachement rejoint celle de l'équilibre recommandé entre proximité et distance à maintenir avec les participant·e·s à la recherche. Parallèlement à la relation qui s'est tissée de fait au fil du temps avec les enseignantes, quelques apprenantes m'ont ajoutée sur les réseaux sociaux. J'ai accepté leurs invitations afin d'établir de bonnes relations tout en me posant de nombreuses questions : n'est-ce pas aller trop loin dans la proximité ? Quel positionnement adopter lorsqu'elles m'écrivent via l'application ? Il est cependant illusoire, selon moi, de penser qu'on peut rester distant de personne qu'on côtoie régulièrement tout au long d'une année, avec qui on partage de nombreuses discussions et expériences. Une relation se tisse de fait, j'ai donc pris le parti d'en établir une des plus cordiales possibles, même si cela passait par l'instauration d'une proximité plus importante qu'usuelle.

La dimension relationnelle influe également beaucoup sur la passation des entretiens²⁵. J'ai remarqué avoir dévié plusieurs fois du cadre durant les entretiens, notamment en prenant position par rapport aux

²⁵ J'ai déjà évoqué les effets des aspects relationnels dans la tenue d'un entretien durant une édition des précédentes des Rencontres Jeunes Chercheur.se.s. (Boucharéchas, 2021)

propos des personnes, afin de me montrer en accord avec elles. J'ai souvent produit ce que Matthey appelle des « contre-confidences » (2005), notamment afin de pousser les apprenants à se confier à moi²⁶.

On évoque l'éthique comme garde-fou du respect des personnes, mais toutes les recommandations concernant le positionnement du chercheur et ses relations m'ont donné la désagréable impression d'instrumentaliser les relations avec les participant-e-s et parfois de les tromper. C'est ce qui m'a poussé, il me semble, à établir davantage de spontanéité dans mes réactions lors des entretiens afin de rétablir une vraie relation, basée sur un respect mutuel, du partage, de l'honnêteté.

4.4. Conséquences et solutions

4.4.1 L'insécurité doctorale : un enjeu émotionnel chez les (jeunes) chercheur-e-s

Si le monde de la recherche entourant le ou la JC constitue son groupe de pairs, on peut également le considérer comme un groupe social dont il tend à faire partie dans lequel opèrent des normes sociales répondant à des valeurs de reproductibilité des résultats (méthodologie), de respect de l'autre (éthique). On a cependant pu constater rien qu'au niveau d'une recherche individuelle qu'une grande variation était possible dans les pratiques de recherches, que ce soit au niveau des recommandations ou dans ce qui est mis concrètement en place, en lien avec les aléas du terrain. Cette variation et les diversités de choix qu'elle induit impliquent potentiellement la présence d'écarts entre les pratiques prescrites et effectives, qu'ils soient réels ou simplement perçus. On peut donc considérer le doctorat comme une période de socialisation par rapport aux normes scientifiques portées par le groupe de pairs. Ces normes peuvent être ou non conscientisées, plus ou moins implicites. Il peut y avoir des tentatives de les remettre en question, dans une certaine mesure.

Aussi, au cours de ma recherche doctorale, je me suis souvent sentie en recherche d'équilibre, sur un fil quant à mon positionnement entre le poids du facteur humain et les exigences institutionnelles. J'ai ainsi pu fréquemment me questionner sur la légitimité des choix que j'ai effectués par rapport à ma recherche, avec une peur fréquente d'être en marge des conventions méthodologique et éthique et de ne donc pas être assez scientifique. En analogie avec la définition de l'insécurité linguistique qui se définit comme « une prise de conscience [chez le locuteur] d'une distance existant entre ses pratiques langagières et celles préconisées par la langue considérée comme prestigieuse et légitime » (Messaoudi, 2020), je propose de parler d' « insécurité doctorale »²⁷ pour désigner les ressentis négatifs qu'ont les JC

²⁶ J'ai conscience du poids que ces biais liés à ces dynamiques relationnels peuvent avoir par la suite dans l'analyse des données issues des entretiens. J'avais proposé une communication dans le cadre des RJC en 2021 sur ces questions.

²⁷ Cette expression ne me semble pas convenir en l'état, car ne mettant pas l'accent sur la bonne dimension du phénomène (l'insécurité en elle-même n'est pas forcément liée aux doctorants, mais plutôt au monde universitaire, même si les doctorants, en train d'acquérir une position et les normes sont plus propices à la ressentir). Je n'ai néanmoins pas trouvé de meilleure terminologie pour l'instant.

lorsqu’elles-ils perçoivent des écarts entre les pratiques prescrites et leurs pratiques effectives. Cette insécurité doctorale peut également rapprochée du « sentiment anxiogène que génère la transgression » ou le simple fait de s’imaginer s’écarter d’une norme en cours relevée par Prairat (2012 : §13), avec les mêmes ressentis d’illégitimité qui peuvent se mettre en place.

4.4.2. Un continuum des degrés de déviation

J’ai relevé dans ma pratique différentes façons de gérer ces écarts perçus et ce ressenti émotionnelles que j’ai plus ou moins consciemment mises en place. Ces stratégies sont appréhendables selon un continuum, présenté ci-dessous, qui représente le degré de la déviation par rapport aux normes. Les quatre attitudes évoquées par Dujarier (pour rappel les postures « pratique », « héroïque », « d’enchanteur » et « de rupture ») endossables par les sujets dans son ouvrage (2006) recourent en partie ces stratégies. Les aborder sous l’angle d’un continuum me semble davantage approprié pour montrer les passages possibles entre les postures et pour ne pas essentialiser la variété des réactions pouvant avoir lieu face à l’écart.

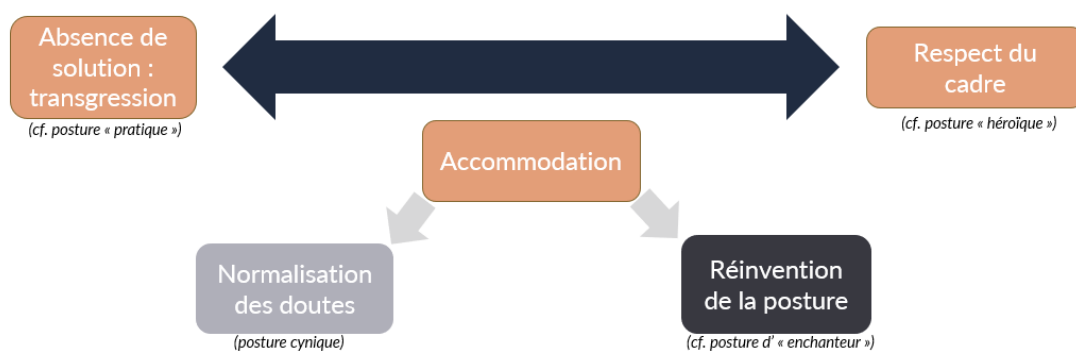


Figure 1. Représentation graphique du continuum des degrés de déviation par rapport aux normes en recherche

Si j’ai souvent tenté de respecter à la lettre les cadres en place, en cherchant à mettre en place au maximum les recommandations formulées (ce qui correspond à la posture « héroïque » évoquée par Dujarier, 2006), je n’ai parfois pas trouvé de solution face aux écarts perçus entre les prescriptions et ce qu’il me semblait possible d’accomplir. C’est le cas pour l’incompréhension liée aux formulaires et l’impossibilité d’assurer le consentement éclairé. J’ai aussi été contrainte de ne pas tenir compte de certaines réglementations institutionnelles, notamment celles apportées par la Déléguée à la Protection des Données, car elles m’auraient obligé à revenir entièrement sur le protocole de ma recherche et de ne pas pouvoir envisager le partage de mon corpus. J’ai donc également adopté la posture « pratique » évoquée par Dujarier (*ibid.*) qui conduit le sujet à abandonner les normes.

Au-delà de la dichotomie entre respect et non-respect des cadres, il reste la possibilité de s'en accommoder de plusieurs façons. J'ai recherché cet « entre-deux » en tentant de normaliser mes doutes, notamment en lisant des auteurs exposant des dilemmes déjà identifiés et théorisés (comme Cefai & Costey, 2009 ; Doucet, 2000 ; Ghasarian, 1997). En les reconnaissant et les déclarant ouvertement, ces auteurs et moi-même adoptons une posture que j'ai qualifiée de « cynique »²⁸. Reconnaître que d'autres auteur·e·s rencontrent des problèmes similaires permet, de plus, de les relativiser. J'ai également beaucoup questionné ma posture et cherché à la réinventer, ce qui correspond à la posture d'« enchanteur » évoquée par Dujarier (2006). J'ai ainsi approfondi ma réflexion épistémologique afin d'ouvrir ma pensée à d'autres modes de construction de la connaissance. Dans cette optique, j'ai découvert la méthodologie de la proximité (Rispaïl *et al.*, 2018), qui met l'accent sur les liens qui s'établissent entre le·la chercheur·e, son terrain, les participant·e·s à la recherche et les données.

5. DISCUSSION CONCLUSIVE

Si l'importance des cadres éthiques est évidente, leur institutionnalisation entraîne des paradoxes et difficultés pour les chercheurs qui font face à des normes prescriptives venues d'en haut (Masson, 2009) qui se sont concrétisées dans mon cas par des problèmes d'accès à l'information et de temporalités. Bien que la plupart des méthodologies puissent être considérées comme des tentatives de typification des bonnes façons de faire, il reste des paradoxes inhérents aux recommandations, notamment dans le cas des démarches centrées sur le terrain et l'humain. Les difficultés issues des enquêtes de terrain en lien avec les perspectives éthiques et les recommandations méthodologiques sont déjà beaucoup discutées par les chercheurs (Cefai, 2009 ; Ghasarian, 1997). L'ensemble de ces réflexions pourraient être des tentatives de poser de nouvelles normes de façon immanente. Ce mode immanent de création des normes rejoindrait alors les questionnements qui entourent l'arrivée de la codification institutionnelle de l'éthique en Europe.

En ce qui concerne les protocoles et la méthodologie, il n'est pas possible de tout prévoir et je ne pense pas qu'il le faille. L'imprévisibilité fait partie de la sérendipité (d'Iribarne, 2013). Comme le dit Dujarier, « il n'est jamais une exécution stricte de la prescription », de ce fait « l'organisation du travail ne peut être totalement confectionnée en dehors de sa réalisation » (2006 : §1). Aussi, je rejoins Cefai & Costey lorsqu'ils recommandent dans la même logique de ne pas tout codifier, et de laisser de la marge de manœuvre aux chercheurs à la condition de bien faire attention à décrire les protocoles précisément (2009). Laisser sa « place à l'imprévu (Rispaïl *et al.*, 2018 : 145) suppose de jouer entre souplesse et rigueur, une souplesse dans les choix, accompagnée d'une rigueur dans leur énonciation et leur justification. Cette réflexion rejoint le questionnement sur les différentes acceptions de la méthode

²⁸ Dans le sens d'un comportement « qui est provocant, insolent, aux limites de l'impudence » (CNRTL).

(Hamou, 2014) qui, bien qu'ancien, ne semble pas terminé pour autant. Il faut réouvrir la voix de la méthode en tant qu'invention.

En conclusion de cette réflexion, je souhaiterais mettre en avant l'importance de la réflexivité dans les choix opérés dans la conduite de la recherche, en lien avec l'orientation des réflexions éthiques qui tend à être moins présente que la codification. Si certains ont déjà évoqué les enjeux des écarts entre travail prescrit et travail réel (Dujarier, 2006), il reste que les enjeux émotionnels sont eux aussi bien présents dans cette instance de socialisation particulière que constitue le doctorat. Il semble important d'y sensibiliser les doctorants²⁹. Si les doutes et émotions négatives m'ont posé problème pour adopter mon rôle de chercheur, tous les questionnements et les réflexions qui en ont découlés m'ont cependant poussée à affiner mon positionnement et m'ont aidé à l'affirmer, en m'aidant à justifier mes choix. Cette période difficile liée au processus de socialisation participe ainsi à (re)conquérir son rôle de chercheur-e.

BIBLIOGRAPHIE

Alves, C. A., Prot, B., Pacquola, M., Cavaco, C., Breton, H. et Fernandez, N. (2020). Mobiliser les savoirs expérientiels pour la recherche et la formation des professionnels de la santé : concepts et méthodologies. *Pédagogie Médicale*, 21(1), 53-59. <https://doi.org/10.1051/pmed/2020031>

Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>

Berchoud, M. J. (2012). De la distance – Prendre en compte des publics lointains et décentrer la réflexion méthodologique : sociodidactique ou sémioididactique ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 168(4), 395-405. <https://doi.org/10.3917/ela.168.0395>

Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain: méthode et théorie. Une approche ethno-linguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Boucharechas, M. (2021). Représentations mutuelles dans la relation chercheur-enquêté. L'ethos en jeu dans l'entretien compréhensif. Dans I. Ghidali, C. Morin, A. Savenkova et C. Zhao (eds.), *Actes des 24èmes Rencontres des Jeunes Chercheurs (RJC) en Sciences du Langage*. « Du linguiste à son objet : la distance en question(s) » (p. 110-129). <https://hal.science/hal-03918911>

²⁹ Je souhaite remercier tout particulièrement Xiangxi Ji pour m'avoir fait parvenir les notes de sa présentation réalisée le 22 mars 2023 intitulée « travail prescrit et travail réel en contexte de la recherche et de l'enseignement » dans le cadre de la Journée d'Accompagnement Scientifique et de Rencontres des Doctorant.es du DILTEC.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43-58.

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

Cefai, D. (2009). Les politiques de l'enquête (I): Le travail de l'altérité. *La Vie des idées*, 22, n.p.
<https://laviedesidees.fr/Le-travail-de-l-alterite>

Cefai, D. et Costey, P. (2009). Codifier l'engagement ethnographique? Remarques sur le consentement éclairé, les codes d'éthique et les comités d'éthique. *La Vie des idées*, n.p.
<https://laviedesidees.fr/Codifier-l-engagement.html>

Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36(2), 29-44. <https://doi.org/10.3917/tele.036.0029>

Dabène, M. et Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42(1), 10-13.
<https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>

Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4(4), n.p.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.4850>

Demeulenaere, P. (2003). *Les normes sociales : entre accords et désaccords*. Paris : Presses Universitaires de France.

Doucet, H. (2000). Les silences éthiques de l'éthique de la recherche. *Éthique publique*, 2(2), n.p.
<https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2657>

d'Iribarne, P. (2013). Sérendipité et sciences sociales : enseignements d'une expérience vécue. *SociologieS*, (Dossiers), n.p. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4529>

Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : Presses Universitaires de France. DOI : 10.3917/puf.dujar.2006.01.

El miri, M. & Masson, P. (2009). Vers une juridicisation des sciences sociales ? *La Vie des idées*, n.p.
<https://laviedesidees.fr/Vers-une-juridicisation-des>

Feuillard, C. (2015). Les normes dans leur diversité. Quelle pertinence ? *Écho des études romanes*, 11(1), 7-33. <https://doi.org/10.32725/eer.2015.001>

Ghasarian, C. (1997). Les désarrois de l'ethnographe. *L'Homme*, (37), 189-198.

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>

Hamou, P. (2014). Sur les origines du concept de méthode à l'âge classique : La Ramée, Bacon et Descartes. *Revue LISA/LISA e-journal. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone – Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-speaking World*, 12(5), n.p. <https://doi.org/10.4000/lisa.6249>

Ji, X. (2023). *Travail prescrit et travail réel en contexte de la recherche et de l'enseignement : Quel décalage ? Quelles sources ? Quels impacts ?* Communication présentée lors de la 4ème Journée d'Accompagnement scientifique et de rencontre des Doctorant\timeeses du DILTEC. La recherche en didactique des langues et des cultures : entre découverte et invention, Paris. <https://hal.science/hal-04591229>

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

Livet, P. (2012). Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1-2), 51-66. <https://doi.org/10.3917/lisdle.451.0051>

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

Messaoudi, L. (2020). "Insécurité linguistique". Publicationnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. <http://publicationnaire.huma-num.fr/notice/insecurite-linguistique/>. Consulté le 12 janvier 2023.

Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : immersion et distance. *Contraste*, 36(1), 29-46.

Narcy-Combes, J.-P. (2018). Ouvertures transdisciplinaires en linguistique appliquée... À partir d'une réflexion en acquisition des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 190(2), 229-240. <https://doi.org/10.3917/ela.190.0229>

Olivier de Sardan, J.-P. (1998). Émique. *Homme*, 38(147), 151-166. <https://doi.org/10.3406/hom.1998.370510>

Olivier de Sardan, J.-P. (2009). *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Paquin, L.-C. (2017). *Méthodologie de la recherche-crédation : Écriture de mes notes de cours*. Document non publié. Université du Québec, Montréal.

Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1-2), 33-50. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0033>

Ramognino, N. (2007). Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativité de l'action. *Langage et société*, 119(1), 13-41.

Ribau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81(2), 21-27.

Rispail, M., Totozani, M. et Villa-Perez, V. (2018). Pour une méthodologie de la proximité ? *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, (14), 137-153. <https://doi.org/10.4000/essais.359>

Traverso, V. (2012). Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution. *Langue française*, 175(3), 3-17.

Technographismes de caricature politique sur Facebook. Formes et enjeux d'une cyberviolence discursive en RD Congo

Jean-Claude MAPENDANO BYAMUNGU

EA 7345 CLESTHIA, Université Sorbonne Nouvelle

jean-claude.mapendano-byamungu@sorbonne-nouvelle.fr

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous proposons une description des dispositifs technographiques de caricatures politiques sur Facebook en RDC, ainsi que les enjeux sous-jacents d'une cyberviolence discursive. L'étude s'inscrit dans le cadre théorique de l'analyse du discours numérique. Ces technographismes dans lesquels le texte et l'image forment un hybride sémiotique insécable illustrent des cas d'incrustation, d'iconisation et d'évasion textuelles. Plusieurs procédés de caricatures ont été identifiés, à savoir l'amplification des traits physiques dans les portraits-charges, le zoomorphisme, la dénudation des corps, le travestissement (vestimentaire, comportemental, identitaire) ainsi que le jeu de mots et de langage. Aussi la cyberviolence discursive est-elle appréhendée selon des critères énonciatifs relevant du domaine sémantique de la violence verbo-iconique, mais aussi selon des paramètres technodiscursifs. Des exemples du corpus ont permis d'identifier divers phénomènes tels que le cyberharcèlement verbal dont les insultes, le sexisme, le dénigrement, l'usurpation d'identité et la xénophobie d'une part, ainsi que le pseudonymat et la viralité d'autre part. C'est en ce sens que la caricature en ligne sous-tend les questions d'éthique et de responsabilité à partir des notions de norme(s) et de transgression(s) toujours en débat dans nos sociétés contemporaines.

Mots-clés : *caricature – cyberviolence discursive – Facebook – technographisme – technodiscours*

ABSTRACT

In this paper, we suggest a description of the technographic devices of political caricatures on Facebook in DRC, as well as the underlying issues of discursive cyberviolence. The study fits into the theoretical framework of digital discourse analysis. These technographics in which text and image form an indivisible semiotic hybrid illustrate cases of textual inlay, iconization and elusion. Several caricature processes were then identified, namely the amplification of physical features in charged portraits, zoomorphism, body denudation, cross-dressing (dressing, behavioral, identity) as well as play on words and language. Discursive cyberviolence is therefore understood according to enunciative criteria falling within the semantic domain of verbo-iconic violence, but also according to technodiscursive parameters. Examples from the corpus made it possible to identify various phenomena such as verbal cyberharassment including insults, sexism, denigration, identity theft and xenophobia on the one hand, as well as pseudonymity and virality on the other. It is in this sense that online caricature underlies

questions of ethics and responsibility based on the notions of norm(s) and transgression(s) still under debate in our contemporary societies.

Key words : *caricature – discursive cyberviolence – Facebook – technographism – technodiscourse*

1. INTRODUCTION

Dans le domaine du discours, les « normes prescriptives » (Baggioni et Moreau 1997) supposent une certaine éthique dans l'usage du langage au sein des arènes publiques. Elles font référence à un modèle « standard » en opposition avec des variétés et pratiques « transgressives » de certains groupes sociaux minoritaires (Durand *et al.* 2009, Zouhour Messili-Ben 2010). Ce sont des pratiques discursives enclines, entre autres, à des propos injurieux, racistes, sexistes, homophobes, xénophobes, etc. Au sein des espaces sociodiscursifs du web 2.0, la notion d'« intégrité discursive » (Paveau 2017 : 171) développée dans le cadre d'une « éthique du discours numérique », évaluable selon des « critères d'acceptabilité des discours » (Paveau 2017 : 169-183), correspondrait à la « norme » alors que celle de « cyberviolence discursive » (Paveau 2017 : 83-116) relèverait des transgressions.

Les réseaux sociaux numériques tels que Facebook et Twitter sont devenus des espaces discursifs d'expression des contestations citoyennes et des luttes idéologiques entre camps politiques antagoniques. Différentes images caricaturales de personnages politiques y sont alors constamment produites et/ou diffusées grâce à des outils techniques de photomontage. Ce dernier est présenté par Adobe qui l'a développé comme un outil technologique de création d'images, de traitement des photographies numériques et de manipulation des calques jusqu'à des photomontages complexes. Il en résulte des technographismes à caricatures dont la violence des contenus, ainsi que les statuts de caricatureurs présentent certaines des caractéristiques de la « cyberviolence discursive » (Paveau 2017).

Cet article est une étude de cas consacrée à la description de ce phénomène à partir d'exemples observés sur Facebook en RDC. Il s'agira de répondre aux questions ci-après : Quels procédés caricaturaux observe-t-on dans les technographismes sur Facebook ? Quels critères sémantiques et paramètres technolangagiers sous-tendent la cyberviolence discursive ? Nous formulons l'hypothèse selon laquelle les technographismes à caricatures conservent la dimension humoristique comme enjeu de toute caricature et que le dispositif en modifie considérablement les procédés. Nous nous emploierons donc à montrer comment les matérialités énonciatives de la caricature sur le web sont différentes de celles qui ont été décrites à partir des exemples produits hors ligne. Notre propos sera présenté en trois étapes. Après avoir circonscrit le cadre théorique et méthodologique, nous décrirons les procédés de caricature observés dans les exemples. Enfin, il sera question de montrer les aspects de la cyberviolence discursive que leur énonciation matérielle implique.

2. CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

L'étude de la cyberviolence discursive dans des technographismes de caricatures politiques sur Facebook s'inscrit manifestement en analyse du discours numérique (Paveau 2013a, 2013b, 2017, 2019a). Celle-ci consiste en « la description et l'analyse du fonctionnement des productions langagières natives d'internet, et plus particulièrement du web 2.0, dans leurs environnements de production, en mobilisant à considération égale les ressources langagières et non langagières des énoncés élaborés » (Paveau, 2017a : 27). L'objet « technographisme » y est défini comme « une production sémiotique associant texte et image dans un composite natif d'internet » (Paveau, 2017a : 305). Selon sa composition, il peut s'agir de « textualisation de l'image » ou « iconisation du texte » (Paveau, 2017a ; Paveau, 2019a). Par ailleurs, la « cyberviolence discursive » renvoie à « la transgression des valeurs de décence dans les écosystèmes connectés » (Paveau, 2017 : 83).

Dans ce qu'il considère comme une « scénographie numérique », D. Maingueneau stipule que le web implique des transformations non seulement de généricité mais aussi de textualité (2021 [2014] : 173). Or à la question de savoir si Internet « rénove les configurations caricaturales », Marc Bonhomme précise que les avis sont partagés. Il cite notamment Jean-Paul Gourévitch (1998) qui évoque « le développement des photomontages satiriques » alors que d'autres comme Laurent Gervereau (2000) estiment par contre que « l'outil informatique ne modifie pas vraiment les formes de caricature » (Bonhomme, 2010 : 44). Observer des pratiques dans différents contextes permet ainsi d'interroger ces deux points de vue à la lumière des pratiques car le fonctionnement de la caricature politique en ligne reste un terrain d'étude à explorer (Bonhomme 2010). Mais ce qui nous intéressera surtout c'est plutôt la dimension relative à la violence de ce type de langage.

Le mot « caricature » est un emprunt à l'italien. Il est apparu en français pour la première fois dans les Mémoires de d'Argenson en 1740. D'après Marc Thivolet, la caricature (de l'italien *caricatura*, charger), comme « art engagé », est « l'expression la plus évidente de la satire », qu'il s'agisse de « portrait-charge », de « portrait politique » ou de « portrait d'artiste ». Elle se déploie à travers le graphisme, la peinture, la gravure satirique et même la statuaire. Le Centre de Ressource en Éducation aux Médias du Québec (2003) définit ainsi la caricature comme « un mode particulier d'expression dont la fonction est d'illustrer ou de présenter de façon satirique, et même polémique, un trait, un personnage, un fait, un événement » (Crem, 2003).

Qu'il s'agisse de « représentation grotesque par le dessin ou la peinture » (<http://encre.academie-sciences.fr/encyclopedie/article/v2-3645-0/>, consulté le 02 juillet 2024) ou encore de tout autre support, le caricaturiste charge, exagère voire déforme les faits et certains traits de caractère pour donner à en rire ou à en dénoncer les vices. Selon le médium adopté, les caricatures peuvent être imprimées, télévisuelles ou numériques c'est-à-dire produites sur Internet (Bonhomme 2010). Nous nous

intéressons particulièrement à cette dernière catégorie. D'après M. Bonhomme, en effet, « ces formes électroniques d'expression contribuent à la vitalité du débat démocratique, en introduisant des espaces de liberté vis-à-vis des pouvoirs en place » (Bonhomme 2010 : 44). Cette conception épouse un certain point de vue qui voit les caricaturistes comme des « fantassins de la démocratie » (Zlatkovsky *et al.* 2014).

Généralement, la caricature imprimée émane d'artistes (dessinateurs, bédéistes, peintres, écrivains...). Ceux-ci sont notamment protégés par le droit à la liberté d'expression et d'opinions. Cependant, l'attaque terroriste islamiste du 7 janvier 2015 à Paris contre le journal satirique *Charlie Hebdo* invite à réinterroger les enjeux et surtout les effets de la caricature. Rappelons par exemple qu'en 2007, ce journal avait été traduit en justice par des organisations musulmanes pour délit d'injures publiques, en vertu de la Loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse (articles 29 et 33) après avoir publié des caricatures du prophète Mahomet en 2006. Aujourd'hui en RDC, cette liberté de la presse est encadrée par l'Ordonnance-loi n°23/009 du 13 mars 2023 fixant modalités de son exercice. Elle modifie et complète la Loi n°86-022 du 22 juin 1996. Son article 138 réprime, entre autres, l'incitation à la haine et à la violence, les atteintes diverses aux tiers telle que la diffamation, etc. Dans le contexte d'usages non contrôlés et sans restrictions des réseaux sociaux numériques en RDC, la caricature en ligne présente des risques de voir l'internaute se laisser emporter par un certain libertinage d'imagination jusqu'à se livrer à de pires excès de langage sous couvert de pseudonymat dans cet espace public de libération de la parole contestataire.

La production et/ou diffusion d'une caricature convoque une scène interlocutive à trois pôles énonciatifs. Pour définir ceux-ci, nous nous servons des modèles proposés pour les cas de l'injure et de l'insulte. En ce qui concerne l'injure, E. Larguèche propose en effet les termes « *injurieur* » (pôle d'émission), « *injuriaire* » (pôle de réception) et « *injuré* » pour le sujet faisant objet d'injure (Larguèche, 1983). À sa suite, A.-D. Lezou-Koffi (2012) adopte pour sa part la dénomination « *insulteur* » pour le destinataire, « *insultaire* » pour le récepteur et « *insulté* » pour le référent, c'est-à-dire une personne qu'on insulte mais qui est absente de l'interlocution dans l'énonciation de l'insulte (Larguèche 1983 :1). En transposant ces deux modèles au domaine de la caricature, on aboutit à « *caricatureur* » (pôle d'émission), « *caricaturaire* » (pôle de réception) et « *caricaturé* » (sujet/objet de la caricature).

Selon cette terminologie, le « *caricatureur* » désigne le pôle d'internautes qui produisent et/ou diffusent une caricature sur leurs pages Facebook et le « *caricaturaire* » celui des différents abonnés à leurs comptes. Quant au « *caricaturé* », il s'agit du pôle représentant la personnalité politique visée. Toutefois, les actions d'« augmentation » (commentaires, partages) spécifiques à la « technologie discursive » (Paveau, 337) complexifient ce schéma en même temps qu'elles contribuent à amplifier la violence verbale entre internautes dans le fil des commentaires. Disons par ailleurs que les analyses proposées ici ne portent pas sur cette dimension. De ce point de vue, l'idéal d'expression démocratique doit répondre

à des impératifs normatifs liés à l'éthique de l'acceptable, du socialement convenable. Or cela n'est pas toujours de mise dans beaucoup de contextes, notamment sur les réseaux sociaux comme Facebook. Les internautes-caricatureurs des autorités publiques en RDC ne semblent se soumettre à aucun code de déontologie professionnelle. D'où le relent de violence de leur propos.

Nos analyses s'appuient sur environ quarante-huit (48) caricatures recueillies sur le réseau social numérique Facebook. Ces caricatures ont pour cibles des personnalités politiques occupant ou ayant déjà occupé, dans une histoire plus récente (2016-2022), des fonctions de Président de la République, de Premier Ministre, de Ministre, de Député national ou de Sénateur, de Gouverneur, de Président de la Commission Électorale Nationale Indépendante (CENI), d'Inspecteur Général de la Police Nationale Congolaise, de Général d'armée, etc. Parfois deux voire plusieurs personnages politiques se retrouvent représentés dans une même caricature. Le mini-corpus d'exemples a été essentiellement constitué par captures d'écrans à partir de notre smartphone. Tout d'abord, nous décrivons les dispositifs technographiques et les procédés de caricatures observés avant de cerner le fonctionnement de la cyberviolence discursive sous-jacente aux matérialités de certains cas de figure.

3. PROCÉDÉS DE CARICATURE ET CYBERVIOLENCE DISCURSIVE

Nous présentons ici les formes de technographismes ainsi que les procédés de caricature sur lesquels repose le postulat de la cyberviolence discursive dans la caricature politique en ligne. Mais il faut d'ores et déjà noter que parmi les exemples analysés, on retrouve des portraits-charges procédant par amplification de certains traits physiques, le zoomorphisme c'est-à-dire l'animalisation des personnages caricaturés, la dénudation des corps, ainsi que différents cas de travestissement. Ces procédés sont des classiques de la caricature. Ils existaient de longue date dans les dessins humoristiques et dans les photomontages de la presse traditionnelle. La seule différence notable, nous semble-t-il, c'est que ce genre de manipulation d'images et de textes est désormais accessible facilement à n'importe qui, sans nécessité de talent particulier ni de formation artistico-technique. Des internautes « profanes » deviennent alors des caricaturistes presque au même titre que des dessinateurs professionnels.

3.1 Formes de technographismes à caricature

Les exemples de caricatures politiques recueillis sur les pages Facebook de quelques internautes congolais correspondent à deux principaux cas de technographismes décrits par Marie-Anne Paveau (2017a, 2019). Nous citons l'iconisation ou photographie du texte et les incrustations textuelles. Mais nous ne parlerons que des incrustations textuelles.

3.1.1 Les incrustations textuelles

Dans ces types de technographismes, les outils techniques permettent d'« incruster ou de surimposer du texte sur les images, fixes ou animées » (Paveau, 2017a : 332). Ce sont des exemples de caricatures tels que :

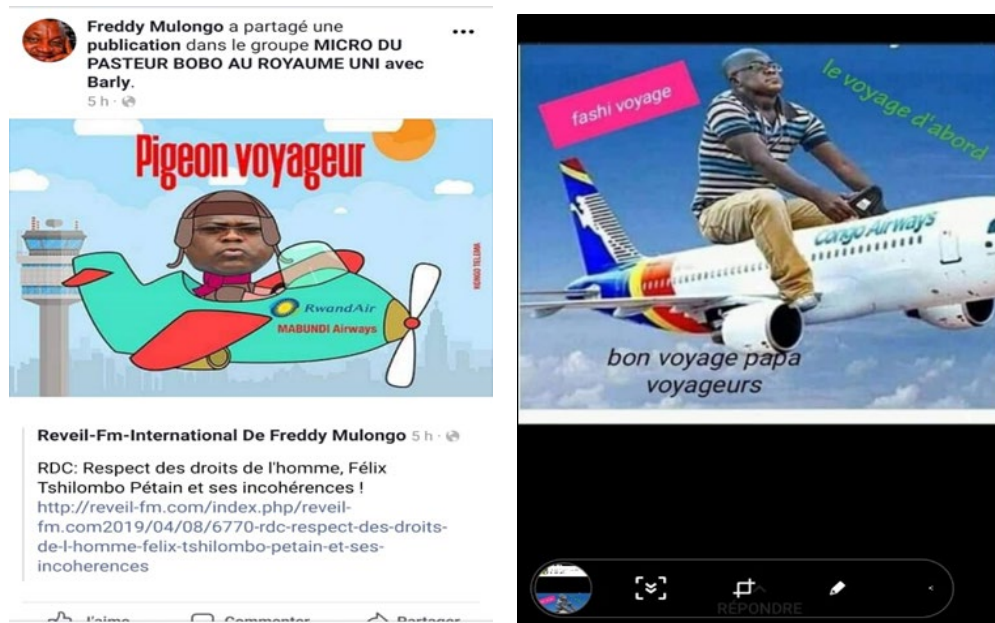


Figure 1. Technographismes par incrustation textuelle

Ces deux exemples sont des représentations caricaturales des multiples voyages du Président Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo, jugés inutiles par une large opinion nationale. Dans la première image, le Président de la République se trouve dans un avion de la compagnie « Rwandair/MABUNDI Airways », apparemment décapotable. Le grand monument « Place des échangeurs » visible dans l'arrière-fond de l'image montre que l'appareil se trouve dans les airs de la ville de Kinshasa en route vers Kigali. Ceci s'explique par le fait que le Rwanda a été le premier pays dans lequel Monsieur Félix Tshisekedi a effectué sa première visite officielle après sa première prestation de serment comme Président de la Cinquième République le 19 janvier 2019. Cette visite avait alors été considérée comme une allégeance à un pays agresseur. Le qualificatif « Pigeon voyageur », mis en saillance par la taille des lettres et la couleur d'écriture, est également surimposé au-dessus de l'avion qui semble avoir été produit selon le même procédé de photomontage. Dans celle de droite par contre, le Président de la République est assis à califourchon sur un avion de la compagnie aérienne nationale Congo Airways. Les trois couleurs du drapeau national (bleu, jaune, rouge) et le syntagme « Congo Airways » l'attestent. Trois énoncés verbaux sont incrustés dans l'image par photomontage. Il n'y a pas de texte dans le corps de la publication, c'est-à-dire dans la zone prévue à cet effet.

3.1.2 L'élusion textuelle

En ce qui nous concerne, nous avons identifié une nouvelle forme qui n'avait pas encore été décrite par Marie-Anne Paveau (2017a, 2019). Nous convenons de l'appeler « élusion textuelle » car sa composition relève uniquement de l'ordre de l'iconique. Ainsi parlerons-nous d'« élusion textuelle » pour un technographisme à caricature qui ne comporte pas de texte(s) incrusté(s) dans l'image ni dans le corps de la publication. Autrement dit, le texte est de l'ordre de l'interprétation contextuelle. Dans la plupart des cas, il s'agit des représentations iconographiques d'énoncés ou de formules en circulation dans l'interdiscours médiatique ou doxique.



Figure 2. Technographismes par élusion textuelle

Le premier exemple est une iconographie caricaturale du « *Mariage FCC-CACH* ». Cette formule avait été forgée dans la presse et largement diffusée sur les réseaux sociaux numériques en 2019 pour désigner la coalition entre le Front Commun pour le Congo (FCC) de Joseph Kabila Kabange et le Cap pour le Changement (CACH) de Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo et Vital Kamerhe pour la formation du gouvernement à l'issue des présidentielles et les législatives de 2018. L'image est donc une illustration visuelle de l'énoncé verbal dont elle est une reprise sinon une sorte de réécriture. Le technographisme est une pose de photo des mariés. On y voit l'ancien Président Joseph Kabila Kabange représenté en homme et l'actuel Président Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo en voile de mariage c'est-à-dire représenté en femme. L'élusion textuelle s'appuie sur des savoirs communs en circulation et que le destinataire est supposé posséder pour comprendre le sens de la caricature. Par cette modalité de production technographique, le caricatureur établit de la connivence avec le public congolais, témoin

des événements politiques en cours. En cela, le dispositif plurisémiotique illustre le phénomène de « dialogisme » au sens bakhtinien de « relations interdiscursives » et selon lequel « tout énoncé entretient avec les énoncés antérieurement produits sur le même objet » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 176).

Il s'agit d'un « dialogisme interdiscursif » (Authiez-Revuz, 1982a : 103), qui « se cache ou se masque derrière les mots, les constructions syntaxiques, les reformulations ou les réécritures » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 176-177). Dans le cadre du technographisme à élusion textuelle analysé, ces « reformulations ou réécritures » sont d'ordre sémiotique et se définissent en termes de reprise iconique (photo de mariage) de l'énoncé verbal « *Le mariage FCC-CACH* ». C'est en ce sens que la caricature, « participe du commentaire critique sur l'actualité » (Charaudeau, 2006 : 7). Ce mode d'énonciation caricaturale présente aussi le composite technographique comme un bon candidat aux phénomènes d'« hétérogénéité constitutive » complexes. Nous montrerons alors en quoi cette mise en discours figurative constitue un cas de construction implicite des stéréotypes sexistes.

Par contre, le deuxième technographisme déforme l'ancien Président Joseph Kabila Kabange (2001-2018) en gorille. Le photomontage consiste à coller sa tête au corps du primate. Ce qui nous semble assez intéressant pour ce cas de figure c'est le fait que ce photomontage sert en même temps de photo de profil au pseudonyme Kabila Kabange, le personnage caricaturé. Ceci est un trait spécifique des objets discursifs natifs du web 2.0. Une connaissance préalable du contexte socioculturel et de l'actualité politique du pays est donc indispensable à la compréhension du sens d'une caricature à élusion textuelle. À l'instar de toute caricature, elle se nourrit fortement de stéréotypes. C'est ce qui a été constaté par ailleurs par Hildegard Meister (1993) au sujet de la caricature de presse. Le dessinateur-caricaturiste « puise dans un répertoire commun de références, de situations, d'événements connus de tous » (Doccini cité par Pozas, 2011 : 101). Après avoir présenté ces types de technographismes, il nous faut maintenant décrire les procédés caricaturaux comportant de la cyberviolence discursive.

3.2 Procédés de caricature et cyberviolence discursive

Des caricatures politiques produites sous formats technographiques présentent les mêmes procédés que celles que l'on pouvait trouver dans des supports imprimés de la presse écrite, dans des fanzines, par exemple les fanzines punks des années soixante-dix ou quatre-vingt. Entre autres ces procédés, il y a l'amplification des traits physiques dans les portraits-charges des personnages, le zoomorphisme, la dénudation des corps, ainsi que différents cas de travestissement (vestimentaire, comportemental, identitaire...). Pour ne prendre qu'un procédé, nous pouvons citer ces deux cas de zoomorphisme :



Figure 3. Caricatures par zoomorphisme

Dans le premier cas, Monsieur Vital KAMERHE est caricaturé en caméléon. Cette caricature reprend le discours d'une partie de l'opinion nationale qui lui reproche l'inconstance entre partis politiques. La dimension humoristique est renforcée ici par un jeu de mots et de langage. Ce dernier consiste à altérer le nom du caricaturé à travers le phénomène de substitution de la diphtongue /RH/ par la lettre /L/ dans le nom KAMERHE. Et il s'agit d'une altération phonique qui se fonde sur des rapprochements de ces noms avec d'autres noms. Le deuxième cas est une figuration de Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo en une créature bicornue, quasi monstrueuse. Le texte une sorte d'alerte à l'opinion sur « *celui qui est à l'origine des souffrances des Congolais en général* ». Ce discours accusateur est renforcé par l'énoncé « *FELIX TSHILOMBO, NDOKI YA CONGO* » (Felix Tshilombo, le sorcier du Congo) incrusté sur l'image.

L'image et le texte fonctionnent ainsi de façon complémentaire comme une métaphore du « portemalheur », un stéréotype assigné aux sorciers et sorcières dans l'imaginaire collectif congolais. Cela est d'autant plus explicite que les deux cornes et le cachet-étoile sur son front sont, par ailleurs, généralement associés au chiffre 666, c'est-à-dire le symbole de la bête évoqué par le livre de l'apocalypse dans la Bible. De ce point de vue, l'élection de Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo comme Président de la RDC devient, métaphoriquement parlant, une apocalypse pour le pays, car elle annonce ainsi la fin de tout espoir d'émergence. Il y a donc lieu de lire dans cette rhétorique de diabolisation un pessimisme poussé jusqu'au paroxysme. Tous ces exemples relèvent néanmoins de la caricature « ordinaire » c'est-à-dire qui est essentiellement produite pour des effets d'humour sur les

événements politiques et leurs acteurs. Nous allons plutôt nous focaliser sur ceux dont l'interprétation révèle en même temps de la violence dans le propos.

Théorisée par Marie-Anne Paveau, la notion de « cyberviolence discursive » réfère au terme « cyberviolence » utilisé par les organisations internationales comme l'Organisation des Nations Unies. Ces organisations définissent le terme par rapport à la « décence » pour caractériser des énoncés violents produits en ligne. Ceux-ci correspondent à des « technogenres de discours produisant de la violence verbale, qui se situe à l'interface des formes techniques et des domaines sémantiques de la violence » (Paveau, 2017 : 83). De ce point de vue, « l'analyse du discours numérique implique d'identifier ce qui est spécifique de la transgression des valeurs de décence dans les écosystèmes connectés » (Paveau, 2017 : 305).

3.2.1 Le travestissement vestimentaire sexiste

Pris au sens figuré, le mot « travestissement » désigne l'« action d'altérer le caractère ou la nature de quelque chose » (TLFi, 1994). Et il peut s'appliquer à différentes situations de déformation, de dénaturation, de détournement, etc. Nous l'emploierons au sens général du terme pour signifier l'« utilisation maniaque par un individu des vêtements propres à des personnes d'une autre condition ou de l'autre sexe » (Rey et Rey-Debove, 2025 : 213). Toutefois il faut préciser que ce sens s'étend également à différents comportements sociaux (TLFi, 1994). Dès lors, toute caricature relèverait du travestissement. Pour notre part, nous parlerons de caricature politique sexiste par « travestissement vestimentaire » le procédé technographique par lequel un locuteur fait porter à un homme politique des vêtements traditionnellement associés au sexe féminin avec comme effet l'injure ou dénigrement. Considérons les exemples ci-après :



Figure 4. Travestissement vestimentaire

La caricature comportant l'incrustation « LES MÉDIOCRES DE LA RÉPUBLIQUE » insinue que les femmes sont des médiocres. Or l'assignation de la médiocrité à un sexe relève, selon nous, du sexisme. Elle s'inscrit dans une tradition patriarcale qui a érigé en norme les stéréotypes négatifs et dévalorisants sur les femmes. Nous avons déjà entendu plusieurs hommes swahiliphones s'exclamer « Banamuke bana kuwaka ba ovyo » (Les femmes sont des médiocres), en réaction à un cas d'erreur commise par une femme. Le sexisme est encore déductible des deux autres technographismes sur le mariage FCC-CACH, matérialisé en images par des caricatures de Joseph Kabila Kabange (homme) et de Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo en robe de mariage (femme). Juste après son élection en décembre 2018, Félix Tshisekedi a été en effet qualifié de « Président nommé par Kingakati », de « patin » de Joseph Kabila, un assujetti à la manière d'une femme soumise, car n'ayant aucun réel pouvoir au sein de la coalition.

Ainsi la caricature du mariage FCC-CACH que nous évoquons est-elle une sorte de scénographie de vie d'un couple hétérosexuel dans lequel c'est l'homme qui détient tous les pouvoirs. En plus, elle avive les préconstruits culturels établissant une hiérarchie entre un sexe masculin fort et un sexe féminin faible. C'est en cela qu'elle est l'expression iconographique de la « domination masculine » (Bourdieu 1998). D'ailleurs dans le jargon sportif congolais, on parle de « femme » pour désigner une équipe qui a toujours été battue par une autre dans le cadre d'un derby entre clubs rivaux d'une même ville ou de la ligue nationale. Certes, l'image caricaturale des hommes politiques en femmes ne constitue pas en soi un cas de violence. Mais celle-ci résulte du message verbal incrusté qui détourne cette image de l'humour préalablement attendu comme effet sur le caricaturaire.

3.2.2 Le travestissement identitaire xénophobe

Ce que nous appelons « travestissement identitaire xénophobe » correspond à un type de caricature dont l'interprétation révèle un certain élan de haine contre l'autre. L'enjeu xénophobe est essentiellement porté par le sens du texte incrusté dans l'image ou présent dans le corps du post Facebook. Le procédé consiste en l'attribution d'une identité étrangère à un acteur politique afin de remettre en cause sa congolité et, en même temps, dénoncer le fait que l'homme politique ne se préoccupe pas de son pays. L'enjeu est surtout de prouver sa non-légitimité à occuper la fonction qu'il occupe ou qu'il entend briguer au sein de l'administration publique. Nous en avons retenu deux exemples :



Figure 5. Travestissement identitaire

L'exemple de gauche est un technographisme à incrustation textuelle. Le texte « Je ne suis pas Congolais » est attribué au Président Félix Tshisekedi, sujet même de la caricature. Il relève du commentaire pris en charge par un « je » non déictique c'est-à-dire plus proche d'un « il » anaphorique. Cette pseudo-négation de sa propre « congolité », au niveau littéral, est par ailleurs renforcée par le texte du corps de la publication. Le message du post adopte le style d'une brève présentation biographique : « Voici la vraie biographie de Fatshi Bidon. Son vrai nom Fareed Ibrahim. Né à Islamabad en Palestine ». Le choix de la nationalité palestinienne n'est pas du tout anodin, car pour certains Congolais, la Palestine est perçue comme le foyer du terrorisme. Par ce discours, l'auteur de la caricature construit ainsi du Président de la République un ethos négatif de terroriste, qui incarne le danger pour toute la Nation.

Pour le technographisme caricaturant Martin Fayulu Madidi, l'incrustation textuelle « *KEITA DIANG* » correspond au nom étranger qui lui est attribué par le caricatureur. Ce nom qui apparaît dans trois autres exemples fait écho à la nationalité sénégalaise que ses détracteurs lui attribuent souvent.

En RDC, en effet, si on veut tuer son adversaire politiquement, on l'accuse d'étranger, surtout de Rwandais, en lui attribuant même un nom de cette nationalité. Ainsi Joseph Kabila Kabange est-il le Rwandais Hippolyte Kanambe Kazemberere, Vital Kamerhe le Burundais Kamerere, et Martin Fayulu Madidi le Sénégalais Keita Diang dans beaucoup des posts Facebook. Dès son ascension, chaque acteur politique se voit directement attribuer une nationalité étrangère. Le plus souvent c'est celle d'un pays africain, surtout un pays voisin en conflit avec la RDC. L'objectif est de le faire détester par l'opinion nationale. Aujourd'hui, toute campagne électorale est polarisée par le fameux slogan « *De père et de mère* » popularisé par la proposition de Loi Tshiani. Cette proposition de loi qui cristallise désormais le débat politique national a fait émerger l'expression xénophobe de « *Demi-Dakar* » pour désigner des Congolais dont l'un des parents n'est pas Congolais.

Illustrée dans les caricatures mentionnées ci-dessus, la négation de la congolité de son adversaire devient une arme de combat politique dans le contexte d'émergence des violences xénophobes entretenues par une rhétorique électoraliste et ethnocentriste. Cette forme de violence technodiscursive constitue une sorte de relais du populisme hypernationaliste ayant pour fondement l'imaginaire collectif de bouc-émissarisation. L'argument de l'étranger bouc-émisnaire est généralement convoqué par ces populistes pour justifier le malheur congolais. En usant de « l'image satirique comme support de la haine de l'adversaire » (Doizy, 2018 : 123), la caricature politique devient bien évidemment une « arme au poing » (Duprat, 2000) destinée à l'assassiner, à le mettre hors-jeu dans la compétition politique. Aussi les politiciens exploitent-ils cette bouc-émissarisation comme stratégie de déresponsabilisation face à l'échec de leur gouvernance.

3.3 La dénudation des corps et l'injure

Par ce procédé, le caricatureur représente une personnalité politique au corps dénudé. Le photomontage consiste à placer la tête du personnage caricaturé sur le corps d'un enfant ou d'un adulte totalement nu ou torse nu. Il peut donc s'agir de dénudation totale ou de dénudation partielle. Le seul exemple qui nous intéresse est une caricature de l'actuel Président Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo avec son feu père Étienne Tshisekedi wa Mulumba.



Figure 6. Dénudation des corps

À part l'image, le dispositif comporte du texte. Le message du post est un énoncé interrogatif en lingala « BASE OYO BANANI » (« Base, qui sont ces gens ») même si l'internaute l'a ponctué par un point d'exclamation. La réponse proposée par le caricatureur à cette question rhétorique semble le qualificatif « LES ESCROCS. TEL PÈRE, TEL FILS » incrusté dans l'image. D'où le sens de l'autre incrustation « KONGO TELEMA » (« Kongo, lève-toi »). Cette exhortation est un appel à la mobilisation nationale pour chasser cette famille d'« escrocs » du pouvoir. La représentation outrancière des cibles en badauds s'amusant dans la boue reste dans le registre du risible, voire du cocasse pour faire « découvrir l'envers de ce qui se donnait comme évidence inattaquable » (Charaudeau, 2015 : 137). Elle est l'expression de l'incapacité des personnages à gouverner un pays. D'où l'effet implicite de dénigrement de ces personnages.

Nous estimons par ailleurs que qualifier un Président de la République d'escroc est une allégation sans fondement dès lors qu'on ne peut pas en établir des preuves. C'est une injure susceptible de constituer un délit d'outrage au Chef de l'État. L'hypothèse d'outrage est d'autant plus plausible qu'un autre caricaturaire a attribué au Président Félix Tshisekedi le nom de « Pétain » (Fig. 1) en référence à l'indignité nationale et à la déchéance de la distinction militaire dont le Maréchal français Philippe Pétain (1856-1951) avait été frappé en 1945. Par cette analogie, Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo est décrit par l'internaute comme un Président « indigne » et sans autorité c'est-à-dire un véritable « pantin » nommé par Kingakati. D'ailleurs, quelques analystes politiques ont déjà été arrêtés pour des propos de même type tenus lors des émissions de débats à la radio et à la télévision. On parlerait alors d'« insultes essentialistes » au sujet de tous les messages sexistes, xénophobes et des injures qui sont associés à des images dans les dispositifs technographiques cités comme illustrations. Ce sont des

énoncés insultants qui ont pour visée de conférer aux caricaturés directs ou implicites (les femmes) une autre identité, en le mettant « nominalement en cause, dans son essence » (Ernotte ou Rosier 2004 : 37).

Nos exemples montrent que le dispositif technodiscursif de Facebook ne modifie pas du tout les procédés de caricature habituels. Cela rejoint le constat établi par Annabelle Seoane *et al.* (2021) dans la présentation du 125^{ème} volume de la revue *Mots. Les langages du politique* consacré au discours de haine dans les espaces discursifs des réseaux sociaux numériques :

Dans cette perspective, « en ligne » et « hors ligne » ne sont pas des zones distinctes ou des environnements discursifs différents, mais plutôt des espaces qui s'interpénètrent, compte-tenu des spécificités propres aux différents supports. Les luttes définitionnelles de ce qui est socialement et juridiquement acceptable se jouent hors ligne et, de manière plus brutale peut-être, en ligne, parce qu'exacerbées et polarisées, incitées en cela par les formats courts, l'anonymat et la spontanéité. De ce fait, le discours de haine met à l'épreuve les principes démocratiques de liberté d'expression et d'opinion, en ce qu'il place au centre du jeu la lutte pour le dicible légitime.

Par ailleurs, tous les phénomènes de sexisme, de xénophobie, de dénigrement et d'injures mis en évidence font partie de ceux qui ont été décrits comme relevant du « domaine sémantique de la violence » (Paveau 2017a). Mais qu'en est-il des « paramètres technodiscursifs » (Paveau 2017a) de cette violence ? Deux principaux phénomènes se manifestent d'emblée. Il s'agit du « pseudonymat » et de la « viralité » (Paveau, 2017a : 90-94). Le pseudonymat se présente sous différentes formes. Tout d'abord, on a des caricatures publiées sous de fausses identités des comptes Facebook, créés pour l'occasion. Par exemple, une caricature du mariage Joseph Kabila-Félix Tshisekedi (Fig. 2 à gauche) a été publiée par un certain Katembo Jeconiasse pourtant non identifiable aujourd'hui sur Facebook. Il en est de même pour le compte identifié sous un faux compte de Mandras Guswangalalo. Parfois aussi, le média du technographisme sert en même temps de photo de profil comme c'est le cas pour une caricature de Joseph Kabila Kabange représenté en gorille (Fig. 2 à droite) sous la même identité.

De plus, cette caricature constitue un cas de cyberviolence discursive par « usurpation d'identité » (Paveau 2017a). En effet, elle est produite sous le pseudonyme de Joseph Kabila, le personnage caricaturé. Cela laisse alors croire que l'ancien Président de la République se serait auto-caricaturé, ce qui nous semble improbable. Beaucoup de pseudonymes se démarquent également par leur non-conformité à la tradition anthroponymique congolaise. C'est le cas des exemples comme Bernard Héliakim (Fig. 3 à droite), Michel Strong Snapper (Fig. 5 à gauche), Dj Şämmy Wäändä Beat le King ou encore Réveil FM-International De Freddy Mulongo. L'usage de tels pseudonymes et faux profils par quelques internautes pour masquer leurs vraies identités soulève incontestablement des questions morales de « vérité » et de « mensonge » (Paveau, 2017a : 176), en même temps qu'ils constituent des cas de transgressions de la valeur morale de « responsabilité » pourtant préconisée par Facebook notamment (Paveau, 2017a : 178).

Un autre cas de figure de ces paramètres technodiscursifs à signaler est d'ordre pragmatique. Contrairement aux supports de diffusion des caricatures dans les médias traditionnels hors ligne, les environnements du web 2.0, notamment Facebook, sont non seulement des dispositifs de production et de diffusion, mais aussi de réception des caricatures. Dès lors, il y a lieu de tracer et d'évaluer le degré de viralité de celles-ci à travers l'investigation des gestes technodiscursifs « liker », « partager », « commenter ». Or ces actes énonciatifs « liker » et « partager » ne peuvent pas être pris comme des gestes intuitifs grégaires. Et par l'acte « commenter », il est possible de distinguer les commentaires positifs des commentaires négatifs des internautes caricaturaires. L'exploration des fils de commentaires révèle généralement le positionnement des uns et des autres. Ainsi peut-on envisager parmi ces derniers des « supporteurs » (Maingueneau, 2021) et de simples « diffuseurs » des caricatures. Mais aussi, il peut être question de rediffusion d'une caricature initialement produite sur Facebook dans un autre réseau ou forum comme l'application WhatsApp. Ce sont des traits technodiscursifs qui participent de la polarisation de la violence verbale entre partisans des différents camps politiques rivaux. Or la caricature imprimée n'offre pas ces possibilités. Si ces aspects n'ont pas été examinés dans cette étude, ils restent en tout cas d'intéressantes pistes de réflexion à explorer.

4. CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons voulu observer si les gestes technologiques remodelent les pratiques du discours caricatural sur Facebook. En tant que composite sémiotique associant image et texte dans un même dispositif, le technographisme à caricature a été décrit selon deux principaux cas de figure identifiés à savoir l'incrustation et l'éclusion textuelles. Si des outils logiciels de collage et de photomontage donnent l'illusion de photographie quasi réaliste, on assiste à des procédés de caricature traditionnels, entre autres, l'amplification de certains traits physiques, le zoomorphisme, la dénudation des corps et le travestissement (vestimentaires, comportemental, identitaires), parfois renforcés par le jeu de mots et de langage. Cependant, les matérialités des caricatures présentent quelques traits technodiscursifs spécifiques aux écosystèmes du web 2.0. La caricature est certes utilisée comme arme de combat pour la liberté, mais aussi un support de contestations citoyennes et de cri révolutionnaire face à des régimes totalitaires caractérisés par la répression. Le caricatureur cherche surtout à déclencher ou à amplifier un sentiment d'aversion contre le caricaturé afin de l'ériger en repoussoir comme stratégie de déconstruction de sa légitimité.

Bref, le discours caricatural ainsi illustré fonctionne comme un appel à la censure populaire du personnage désormais présenté comme un véritable repoussoir, un anti-modèle d'homme politique légitime. Pour d'autres cas, l'interprétation contextuelle des images ainsi que des messages verbaux qui leur sont associés révèle plutôt des phénomènes de cyberviolence. Du point de vue de la sémantique de la violence, elle se manifeste sous forme de sexisme, de xénophobie, de dénigrement, d'injures et d'usurpation d'identité. L'humour est bien présent dans les exemples analysés, mais il n'est plus l'enjeu

ultime de la caricature. Par ailleurs, le pseudonymat et la viralité (likes, partages, commentaires) en constituent des paramètres technodiscursif en tant que gestes technopragmatiques. De plus, ces paramètres sont susceptibles d'amplifier la polarisation de la violence verbale entre des internautes qui partagent et/ou commentent ces caricatures et ce, en fonction de la personnalité politique caricaturée que soutiennent les uns et les autres. Et c'est ce qui complexifierait le schéma interlocutif d'énonciation d'une caricature en ligne.

BIBLIOGRAPHIE

Benamsili, Sonia. (2014). « L'usage stratégique des stéréotypes dans la production de la caricature : le cas des caricatures de Dilem Ali ». *Synergies Turquie* n°7 - 2014 p. 39-50.

Bonhomme, Marc. (2010). « La caricature politique ». *Mots. Les langages du politique*, n° 94(3), pp. 39-45, [en ligne], 94 | 2010, mis en ligne le 06 novembre 2012, URL : <http://journals.openedition.org/mots/>, 19858 ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mots.19858>, consulté le 28 avril 2022.

Cadet, Christiane., Charles, René., Galus, Jean-Luc. (1997). *La communication par image*. Paris : Éditions Nathan.

Chaibi, Hassiba. (2020). « L'humour dans les représentations caricaturales ». *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara Transactions on Modern Languages*, Vol. 19, Issue 1/2020, pp. 33-42.

Charaudeau, Patrick. et Maingueneau, Dominique. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Charaudeau, Patrick. (2006). « Des catégories pour l'humour », dans *Revue Questions de communication*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy-Éditions Universitaires de Lorraine, n°10, 2006, p. 19-41.

Charaudeau, Patrick. (2015). *Humour et engagement*. Limoges : Lambert Lucas.

Doizy, Guillaume. (2017). « Édouard Drumont et *La Libre parole illustrée* : la caricature, figure majeure du discours antisémite ? », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 135 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2017, URL : <http://journals.openedition.org/chrhc/5917> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/chrhc.5917>, consulté le 25 avril 2023.

Doizy, Guillaume. (2018). « Usages multiples de la caricature « publique » au front et dans la tranchée pendant la Grande Guerre en France », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 139 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, URL : <http://journals.openedition.org/chrhc/7883> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/chrhc.7883>, consulté le 25 avril 2023.

Crem, centre de ressource en éducation aux médias 2003. *Une caricature drôle ou blessante ?* [en ligne], <http://www.reseau-crem.qc.ca/trousse/primcarica.pdf>, consulté le 12 mars 2023].

- Fauré, Christine. (2016). « Le risque de la caricature ». *Les Temps Modernes* 2016/3 (N° 689). Paris : Gallimard, pp. 86-105, [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2016-3-page-86.htm&wt.src=pdf>, consulté le 01 mai 2023.
- Kara, Şeref et Broutin, Jonathan. (2014). « L’impact des stéréotypes sur le discours de la caricature politique ». *Synergies Turquie* n°7 - 2014 p. 127-137.
- Koffi-Lezou, Aimée-Danielle. (2012). « La violence verbale comme exutoire : De la fonction sociale de l’insulte », in *Revue signe, discours, sociétés* n°08, Janvier, (en ligne), consulté le 10 octobre 2023.
- Larguèche, Evelyne. (1983). *L'Effet injure. De la pragmatique à la psychanalyse*, (coll. « Voix nouvelles en psychanalyse »), Paris : PUF.
- Meister, Hildegard. 1993. « Le discours de la caricature politique ». *Mots*, n°34, mars 1993. Europe / Allemagne. Réunifications. pp. 101-106 ; [en ligne], https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1993_num_34_1_1778, consulté le 10 avril 2023.
- Muel, Léo. (2022). *Discours et technographismes sur les réseaux sociaux : identité, sociabilité et visibilité. Étude français-anglais*. Thèse de doctorat, Université de Paris 13, Sorbonne Paris Cité.
- Paveau, Marie-Anne. (2015). « Ce qui s’écrit sur les univers numériques. Matières technolangagières et formes technodiscursives ». *Itinéraires ltc* : <http://itineraires.revues.org/2313>, consulté le 22 décembre 2022.
- Paveau, Marie-Anne. (2017). *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris : Herman.
- Paveau, Marie-Anne. (2019a). « Technographismes en ligne. Énonciation matérielle visuelle et iconisation du texte », *Corela* [En ligne], HS-28 | 2019, mis en ligne le 11 septembre 2019, consulté le 12 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/9185>, consulté le 02 décembre 2023.
- Pozas, Mae. (2011). « Femme, religion et éducation dans le dessin de presse espagnol ». *Humour et crises sociales : regards croisés France-Espagne*. Paris : L’Harmattan.
- Roberts-Jones, Philippe. (1963). *La caricature du second empire à la belle époque, 1850-1900*. Paris : Club français du livre.
- Rosier, Laurence (dir.). (2012). *Argumentation et Analyse du Discours*, 8 | 2012, « Insulte, violence verbale, argumentation » [En ligne], mis en ligne le 14 avril 2012, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/aad/1242> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.1242>, consulté le 08 octobre 2023.
- Roux, Gaultier. (2020). « Au pays des supplices : caricature et paroxysme dans la Chine fantasmée d’Octave Mirbeau ». *Quêtes littéraires* n° 10, 2020, [en ligne], <https://doi.org/10.31743/ql.11537>, consulté le 17 mars 2023. N’est pas cité

Mahmoudi, Said et Fatima Zohra Harig, Benmostefa. (2020). « La production caricaturale politico-sociale : entre liberté d'expression et atteinte à la vocation publicitaire de l'image de marque d'ooredoo en contexte algérien » *Synergies Algérie* n° 28 - 2020 pp. 207-220.

Turgeon, Alexandre. (2014). *La Palme présente Displicuit Nasus Tuus* : quand la caricature sert de discours politique au Québec. *Journal of the Canadian Historical Association / Revue de la Société historique du Canada*, 25(1), 107–142. <https://doi.org/10.7202/1032800ar>, consulté le 22 avril 2023.

Le schème : un concept au croisement de norme et de transgression dans la tradition grammaticale arabe

Madyan MATAR

HTL, Université Paris Cité

madyan.rain1992@gmail.com

RESUME

Sans prétendre à l'exclusivité, cet article entend ouvrir une réflexion sur les notions de norme et de transgression à travers l'histoire des idées linguistiques. À cette fin, il s'appuie sur le concept de schème (*wazn*), l'un des concepts phares de la grammaire arabe. En portant un regard rétrospectif sur la tradition grammaticale arabe, il se propose d'abord d'examiner l'implication du concept dans le mécanisme régissant l'application des normes grammaticales de l'arabe. Il montre par la suite que l'application normative du schème a progressivement hissé le concept au rang d'une norme grammaticale à part entière. Il fait enfin la lumière sur le rôle du concept dans la réfutation de la transgression des formes linguistiques.

Mots-clés : *Norme – transgression – grammaire – arabe – schème.*

ABSTRACT

Without attempting to be exclusive, this paper intends to stimulate reflection on the norm and transgression notions within the history of linguistic ideas. In doing so, it draws on the concept of pattern (*wazn*), a leading concept of Arabic grammar. While taking a retrospective view at the Arabic grammatical tradition, it first examines the concept's involvement in the mechanism governing the application of Arabic grammatical norms. It then shows that the normative application of the pattern has gradually raised this concept to the rank of a grammatical norm. Finally, it sheds light on the concept's role in refuting the transgression of linguistic forms.

Key words: *Norm – transgression – grammar – Arabic – pattern.*

1. INTRODUCTION

Pourquoi existe-t-il autant de normes différentes dans les domaines du savoir (normes chimiques, normes logiques, normes juridiques, normes esthétiques, normes culturelles, normes physiques, normes grammaticales, etc.) ? C'est peut-être la première question qui peut sauter à notre esprit lorsque l'on aborde un sujet qui s'attache aux normes. Si la réponse à cette question ne semble pas aussi facile qu'on pourrait l'imaginer, on peut se convaincre que toutes les variétés de normes susmentionnées concourent à exprimer la notion de norme. Se pose dès lors une autre question intéressante : Qu'entend-on par

« norme » ? Signalons d'emblée qu'il n'existe pas actuellement de consensus sur une définition univoque de la notion de norme dans la littérature scientifique (cf. Feuillard, 2015). Il semble que la recherche de cette définition ait été réellement freinée par la diversité dans les manifestations des normes, qui peuvent varier d'un domaine à l'autre. Toutefois, il faut savoir que la notion de norme est aussi ancienne que les domaines du savoir eux-mêmes. Le domaine de l'histoire linguistique est l'un de ces nombreux domaines où l'on peut constater sa présence (cf. Auroux, 1998 : 221-260). Dans ce domaine, on pourrait dire soutenir que la notion de norme se réfère à un critère qui détermine la conformité de ce qui peut être défini comme « acceptable » dans un usage linguistique par opposition à ce qui peut être défini comme « inacceptable » (cf. Ferguson, 1997). Si l'on présume que les formes linguistiques acceptées sont normatives, les formes linguistiques non acceptées sont transgressives. Cette supposition suggère que la notion de norme se traduit par un fonctionnement qui englobe la régularité à tous les niveaux, alors que la notion de transgression se traduit par la manifestation de son opposé. Indépendamment de ce fait, il convient de préciser que la notion de la norme et sa contrepartie, la transgression, opèrent ensemble dans les études grammaticales, et ce pour favoriser l'inclusion de l'exactitude et le maintien de l'adéquation dans l'utilisation des expressions du langage. Elles contribuent considérablement à l'identification des éléments linguistiques qui peuvent être qualifiés de « concordants » ou « discordants » dans la pratique des communautés linguistiques.

Dans les théories grammaticales des langues naturelles, les concepts font partie des outils qui permettent de mettre en route les normes (cf., p. ex., Kasher, 2014 pour le concept de *Isti'nāf* en arabe). Ces éléments épistémologiques, principalement utilisés dans l'analyse des faits et des phénomènes du langage, fournissent les principales briques pour codifier les éléments linguistiques. Le concept du schème, l'un des piliers fondamentaux de la grammaire des langues sémitiques au sens large et de l'arabe au sens particulier (Cantineau, 1950a, 1950b), est l'un des exemples fascinants qui permettent de réfléchir sur la notion de norme et de transgression avec un regard rétrospectif sur l'histoire des idées linguistiques. Cette piste de réflexion revêt donc une importance tout à fait cruciale, du fait qu'elle met en lumière, quoique de façon limitée, le maniement d'un concept qui foisonne dans la tradition grammaticale depuis le II^e/VIII^e siècle à nos jours. Par définition, le schème se présente comme une unité lexicale sous forme d'un mot-type qui reproduit la composition morphologique du mot. Le mécanisme opérationnel du concept consiste à représenter les lettres radicales du mot, appelées *'uṣūl* par les grammairiens arabes, à l'aide de trois lettres (f-'-l), et puis à reproduire ses voyelles courtes et longues. Pour mettre en évidence ce mécanisme, prenons, à titre d'exemple, le mot *ḍahaba* « aller ». Ce mot est composé de trois lettres radicales (ḍ-h-b) et de trois voyelles courtes (a-a-a). Pour déterminer le schème du mot, les lettres du schème (f-'-l) incarnent les lettres radicales (ḍ-h-b), auxquelles s'ajoutent par la suite les trois voyelles courtes (a-a-a). Le schème du mot *ḍahaba* « aller » est donc *fa'ala*. Sous cet angle, chaque mot arabe se voit attribuer un schème. Cependant, il faut préciser qu'en raison de la similarité formelle des mots, un seul schème est susceptible de couvrir plusieurs mots, voire des

centaines. Si l'on reprend l'exemple précédent, on constate, en réalité, que le schème *fa'ala* englobe de nombreux mots tels que *ḍaraba* « frapper », *fašala* « séparer », *daḥala* « entrer », *ša'ada* « monter », entre autres. Pour brève qu'elle soit, cette illustration met en lumière que le nombre de schèmes peut être foisonnant dans la littérature grammaticale arabe. Rien n'empêche donc d'en trouver de multiples formes telles que *fa'ula*, *fa'ila*, *fā'il*, *fa'ūl*, *fi'āl*, etc.

2. NORMES : CONTEXTE HISTORIQUE

Pour établir des normes linguistiques correspondant au fonctionnement des langues naturelles, les anciens grammairiens avaient pour habitude de soumettre ces langues à une procédure de normalisation. Selon Haugen (1972 : 252), la sélection des normes était parmi les démarches essentielles pour mettre en place cette procédure. Quels que soient les critères adoptés par les grammairiens pour sélectionner les normes, la constitution des normes demeure, sans aucun doute, l'un des motifs qui ont débouché sur la naissance de la science de grammaire. Un rapide survol historique permet de valider cette affirmation. Selon les sources disponibles, les grammairiens de l'Inde ancienne auraient été les pionniers à établir des normes pour la langue sanskrite. De ce fait, ils ont classé les *pada* « mots » en quatre catégories, à savoir *nāman* « nom », *ākhyāta* « verbe », *upasarga* « préposition » et *nipāta* « particule » (Aussant, 2019 : 491). Dans la même veine, les grammairiens arabes se sont lancés au crépuscule du IIe/VIIIe siècle dans un processus de normalisation de la langue des Bédouins (cf. Owens, 1990 : 221-243). Ils semblent avoir été convaincus de l'existence d'une variété du « bon » arabe sur la base de laquelle ils étaient aptes à évaluer l'usage linguistique des locuteurs. Partant de cette perspective, certains grammairiens, notamment al-Ḥalīl (m. 170/786), Yūnus b. Ḥabīb (m. 182/798), al-Kisā'ī (m. 189/805), se sont rendus dans le désert d'Arabie dans le but de procurer des données linguistiques auprès des informateurs bédouins natifs (cf. Blachère, 1950). Ces voyages leur ont avantageusement permis de collecter un ensemble de données sur lesquelles ils ont appuyé leurs recherches pour étudier la subtilité de la langue arabe (cf. Peña, 1988).

Multiplés sont les circonstances qui ont suscité l'intérêt des grammairiens pour établir des normes dédiées à l'arabe, et ce dès les stades précoces de la tradition (cf. Bohas et al., 2017 :1-17). Parmi ces circonstances, on peut trouver la prolifération des pratiques linguistiques déformées par le *lahn* « solécisme » dans le langage des locuteurs non natifs de l'arabe. Ainsi, l'absence des références grammaticales préalablement définies a empêché ce groupe de locuteurs d'acquérir une maîtrise complète de l'usage courant de l'arabe. Cette situation a incité les grammairiens à adopter une approche rigoureuse afin de contrôler la propagation du solécisme et de se procurer des outils pédagogiques pour concevoir une méthode efficace dédiée à l'enseignement de l'arabe. Dans ce cadre, les premières activités des grammairiens ont été couronnées par la formation des concepts comme des outils de référence, parallèlement à la codification de certaines pratiques d'utilisation comme des points de repère (cf. Versteegh, 1997 : 27-38). La cristallisation de cette dernière orientation peut être discernée dans

l'introduction des signes vocaliques et des marques diacritiques pour faciliter la récitation des textes liturgiques. Dans ces conditions, le schème a fait son entrée sur la scène grammaticale, où il s'est rapidement installé dans les traités des grammairiens comme un élément principal de l'arsenal conceptuel de leur théorie. Cette apparition du concept s'inscrit, si on peut le dire, dans ce processus de codification, que les grammairiens ont déclenché pour établir des normes guidant l'expression correcte de l'arabe. On peut voir les traces de ce processus dans le *Kitab* de Sībawayhi (m. 180/796 ?), et dans une moindre mesure, dans le *K. al-ʿAyn* de son maître al-Ḥalīl (m. 170/786).

3. SCHÈME : UNE APPLICATION DE NORME

Si la grammaire constitue un domaine où l'application des normes est cruciale, l'une des caractéristiques fondamentales d'une norme réside dans sa capacité d'être toujours appliquée de manière homogène et cohésive sur les éléments linguistiques. Cela induit le fait que toutes les personnes, qui maîtrisent une langue, qu'elles soient natives ou non, doivent adhérer aux normes grammaticales établies par les grammairiens. Quand on jette le premier regard sur la tradition grammaticale arabe, on constate rapidement que l'une des préoccupations primordiales des grammairiens était de préconiser l'utilisation des règles grammaticales pour faciliter l'accès des apprenants à un contenu linguistique correct. Plus précisément, cette préconisation portait sur l'utilisation adéquate du *'i rāb* « flexion désinentielle » (cf. Talmon, 2003 : 239-244). De cette manière, les grammairiens ont réussi à fixer quelques lignes directrices formelles pour stabiliser et normaliser les usages linguistiques courants.

L'état des textes dans la tradition grammaticale arabe met en évidence que les grammairiens ont déployé le schème dans le but d'appliquer une norme grammaticale. En effet, ils ont incorporé le concept dans leurs commentaires pour prouver l'existence d'une régularité linguistique. Cette incorporation est suffisamment claire lorsqu'ils ont mobilisé le concept pour imposer l'utilisation correcte des éléments linguistiques dans différents contextes. Dès lors, on peut estimer que les grammairiens ont établi le schème comme indicateur normatif pour leur permettre d'établir des corrélations entre le fonctionnement des éléments linguistiques et les standards qu'ils ont précédemment définis et qui, d'une manière ou d'une autre, déterminent la manière optimale pour utiliser ces éléments. Cela implique que l'application du schème comme une norme a atténué les risques potentiels de l'émergence de l'ambiguïté dans l'explication grammaticale. Plusieurs manifestations de cette situation sont disponibles dans la tradition grammaticale. Prenons-en cet exemple fourni par le grammairien al-Kisāʿī (m. 189/805) :

- (1) « On dit : "j'ai de la farine *samīd* avec un *yā'* [ī], car il est [formé] sur [le schème] *fa'īl*, alors que l'on ne dit pas *samid* [avec un *i*], car il est [formé] sur [le schème] *fa'īl*, lequel est peu courant dans le parler des Arabes" » (*wa-yuqālu 'indī daqīq samīd bi-l-yā' li-'annahū 'alā fa'īl wa-lā yuqālu samid li-'annahū fa'īl wa-laysa fī kalām al-'arab fa'īl 'illā al-qalīl*, Kisāʿī, *MT*, 131).

Aussi court qu'il soit, cet exemple a le mérite de montrer l'emploi des schèmes *fa'īl* et *fa'il* dans l'application d'une norme orthographique afin de différencier les mots *samīd* et *samid*. Il met également en valeur que le schème a un aspect applicatif qui permet de dégager la précision grammaticale. On peut en dire que l'application du schème comme une norme se produit dans un contexte relativement adaptatif, étant donné que cette application implique une adhésion stricte aux utilisations admises dans le discours linguistique en usage auprès des grammairiens. Sur ce point, on remarque que les grammairiens n'hésitent pas à inclure une certaine rigidité dans l'application du schème afin de maintenir la constance et la congruence linguistique de l'arabe. Il n'est donc pas surprenant que l'application du schème ait fourni aux grammairiens un cadre pour justifier et argumenter l'utilisation correcte des mots. Dans cette optique, 'Abū 'Alī al-Fārisī (m. 377/987) a appliqué le schème *maf'al* pour justifier la formation correcte du mot *manẓar* « vue » :

- (2) « Si tu dis : "Pourquoi le mot *manẓar* ne se forme-t-il pas sur [le schème] *maf'ūl*, comme tu dis *haḍā manẓar ḥasan* ["c'est une bonne vue"] ? " [...] On dit : "Le *manẓar* est initialement le nom verbal. Ne vois-tu pas qu'il est [formé] sur [le schème] *maf'al* et le verbe [i.e « *nazar* »] en est [formé] sur [les schèmes] *fa'ala-yafa'ulu* ? " » (*fa-'in qulta fa-lima lā yakūnu manẓar maf'ūl kamā taqūlu haḍā manẓar ḥasan [...] qīla al-manẓar fī al-'aṣl 'innamā huwa al-maṣdar 'alā tarā 'annahu 'alā maf'al wa-l-fī 'l 'alā fa'ala-yafa'ulu*, Fārisī, *Baṣriyyāt*, I, 280).

Il est désormais facile de voir que l'application du schème comme norme s'est avérée un procédé standard pour établir une pratique basée sur la clarté dans l'utilisation correcte de l'arabe. On serait alors tenté de dire, même de manière rapide, que l'application normative du schème a donné aux grammairiens un critère pour mener adéquatement le traitement de la matière linguistique. Il faut cependant préciser que ce critère est soumis à un certain degré de relativité dans la mesure où l'application du concept dépend dans une large mesure des traits standards des mots que les grammairiens identifient par le biais de l'observation linguistique des locuteurs arabes.

4. SCHÈME : UNE NORME GRAMMATICALE À PART ENTIÈRE

Dans la plupart des théories grammaticales, les concepts ne sont pas des constructions immuables, mais plutôt des constructions malléables qui peuvent subir une évolution au fur et à mesure que la grammaire elle-même ou l'usage linguistique d'une langue connaissent des transformations (cf. p. ex. Van Trijp, 2016). Nombreux sont les exemples qui mettent en lumière cet état de fait dans la tradition grammaticale arabe. À titre d'exemple, on peut se référer au concept de *kalima* (« litt. mot ») qui a subi des changements notables traduisant un succès évolutif (cf. Levin, 2011 et 1986 pour une comparaison). On peut se convaincre que ce biais évolutif découle de l'utilisation fréquente du concept dans le sens où cette utilisation a entraîné une stabilité au fil du temps et finit par accorder au concept une nouvelle configuration ou fonctionnalité.

À l’instar du concept de *kalima* (« litt. mot »), le schème peut être compté parmi les concepts grammaticaux de l’arabe qui n’ont pas été figés à travers l’histoire de la tradition, et qui ont doucement subi une évolution quant à leur application. Pour s’en convaincre, on peut s’appuyer sur les textes des grammairiens démontrant que le concept, qui était formellement systématisé dans le traitement des questions morphologiques et morphophonologiques, a peu à peu acquis le statut de norme au cours de certaines périodes de la tradition. Cette échelle progressive peut être, même en partie, expliquée par le fait que l’utilisation extensive du concept a donné aux grammairiens une confiance et une prédilection pour son exploitation. En l’occurrence, les grammairiens arabes se sont appuyés sur le schème pour définir une grammaticalité absolue aux aspects formels des éléments linguistiques. Ce faisant, ils ont inclus dans le système grammatical un paradigme canonique permettant d’accréditer l’usage acceptable aux locuteurs de l’arabe. Pour illustrer ce contexte, examinons l’exemple suivant :

- (3) « Tout nom [formé] sur [le schème] *fa‘ūl* est vocalisé [a] à l’initiale, à l’exception des mots *subbūh* « Glorifié » et *quddūs* « Pur » dans lesquels la vocalisation [u] est plus courante, bien qu’il soit également possible de les vocaliser [a] » (*wa-kull ism ‘alā fa‘ūl fa-huwa maftūh al-’awwal ‘illā al-subbūh wa-quddūs fa-’inna al-ḍamm fihimā ‘aktar wa-qad yuftahān*, Ibn Durustawayhi, *Taṣḥīh*, 280).

Cet exemple démontre ostensiblement comment le grammairien Ibn Durustawayhi (m. 347/958) a établi le schème *fa‘ūl* comme une norme référentielle pour dénoter la réalisation phonétique de certaines catégories des formes linguistiques, ce qui plaide en faveur que le concept a atteint un statut normatif qui se manifestait dans la création d’un schéma pour le comportement linguistique. Étant donné ce constat, on serait tenté de reconnaître que ce déploiement du schème s’inscrit dans un processus d’authentification dans la mesure où son utilisation s’aligne sur la quête de la rigueur grammaticale, de telle sorte que les grammairiens arabes ont amorcé à examiner les éléments linguistiques en fonction de l’usage défini par le schème. Si pertinente soit-elle, cette approche a permis aux grammairiens de porter un jugement sur les éléments linguistiques à travers l’évaluation de leur positionnement fonctionnel. Elle leur a, de plus, donné la possibilité de modéliser le schème comme un exemple à suivre dans l’exposé des explications grammaticales. ‘Abū ‘Alī al-Fārisī (m. 377/987) nous en procure un exemple avec le schème *fa‘ul* :

- (4) « En ce qui concerne [le schème] *fa‘ul*, il est spécifiquement dédié aux [constructions] intransitives et ne se manifeste donc pas dans les verbes transitifs d’un objet. De ce fait, il n’est pas possible de dire *zaruftu ‘abd allāh* [« j’ai rendu ‘Abd Allāh gentil »] et toute autre formulation similaire » (*wa-’ammā fa‘ul fa-binā’ yaḥtaṣṣu bihi ḡayr al-muta‘addī wa-lā yakūnu fī al-’af‘āl al-muta‘addiya ‘ilā maf‘ūl lā yakūnu fī al-kalām zaruftu ‘abd allāh wa-lā naḥw ḡalika*, Fārisī, *Ḥalabiyyāt*, 125).

À la lumière de ce qui précède, on pourrait dire que le schème a évolué pour devenir une norme objective, c'est-à-dire une norme que les grammairiens ont employée pour fournir des informations linguistiques précises. On pourrait également expliciter que le concept est devenu une norme subjective, c'est-à-dire une norme que les grammairiens ont appliquée comme exemple à suivre. On pourrait finalement considérer que le schème est devenu une norme prescriptive, c'est-à-dire une norme que les grammairiens ont définie comme référence pour autoriser l'usage des éléments linguistiques. Indépendamment de la qualification que l'on peut éventuellement donner au statut normatif du schème, il est manifeste que les grammairiens arabes ont élevé ce concept au rang de norme à part entière dans leur système grammatical.

5. SCHÈME : UNE PRATIQUE DE RÉFUTATION DE LA TRANSGRESSION GRAMMATICALE

Si l'on part du principe selon lequel la grammaire s'appuie sur une multitude de normes, il faut souligner que le fonctionnement de ces normes grammaticales peut varier, entraînant parfois une perturbation de la compréhension du langage. Il existe aujourd'hui une tradition d'études qui démontrent que les communautés linguistiques ne sont pas toujours en mesure de maintenir des normes flexibles (cf. Mathesius, 1983). Cela indique que certaines grammaires rencontrent des difficultés à mettre à jour et à réduire l'écart entre les normes codifiées obsolètes et les besoins linguistiques en constante évolution des locuteurs. Cette situation explique l'une des raisons pour lesquelles la déviation dans l'expression de certaines normes grammaticales n'est pas généralement tolérée dans la plupart des langues naturelles. On pourrait penser que l'émergence de cette déviation a ouvert la voie à l'installation de la notion de transgression comme étant la manifestation d'un dérèglement vis-à-vis de la pratique classique précédemment fixée.

Si l'on examine les ouvrages de la tradition grammaticale arabe, on s'aperçoit facilement que les grammairiens ont soigneusement dénoncé les usages linguistiques qui pouvaient être considérés comme transgressifs (cf. p. ex. Sībawayhi, *Kitāb*, IV, 160). Ainsi, on ne doit pas s'étonner du fait qu'une partie de leurs études s'est orientée vers l'établissement d'une distinction entre les traits typiques et les traits atypiques de la pratique linguistique. Cette perspective met en évidence l'existence d'un effort conscient de la part des grammairiens pour filtrer les informations non pertinentes, ce qui a conduit une partie importante d'entre eux à contester la manifestation de l'agrammaticalité dans le langage. À cet égard, Ibn Qutayba (m. 276/889) a estimé qu'une erreur grammaticale dans la parole était plus laide que la varicelle sur le visage (Carter, 1983 :71-72). Alors qu'il était conscient de la diffusion des formes linguistiques transgressives dans la société, Ibn Ḥālawayhi (m. 370/980) a entrepris d'écrire son célèbre traité *lyasa fī kalām al-‘Arab* (« ce qui ne se trouve pas dans le parler des Arabes »). Dans cet ouvrage, l'auteur s'est donné pour mission d'identifier les expressions transgressives dans le parler des Arabes. Pour ce faire, il a incorporé le schème dans une démarche destinée à restreindre les expressions

normatives dans ce parler, afin d'exclure éventuellement les autres expressions transgressives. C'est ce qui apparaît avec le schème *tif'āl* :

- (5) « Il n'existe dans le parler des Arabes de nom verbal formé sur le schème *tif'āl* que trois mots, à savoir *tilqā* "rencontre", *tibyān* "élucidation", *tilfāq* "adaptation" » (*laysa fī kalām al-'arab maṣdar 'alā tif'āl bi-ksr al-tā' 'illā ṭalaṭatu 'ahruf tilqā' wa-tibyān wa-tilfāq*, Ibn Ḥālawayhi, *Kalām*, 308).

On peut clairement constater que l'incorporation du schème *tif'āl* dans cet exemple a entraîné la restriction des formes normatives associées au nom verbal. Il en découle qu'Ibn Ḥālawayhi (m. 370/980) s'est appuyé sur le schème pour pondérer les formes explicitement normatives et de marginaliser implicitement les autres formes qui transgressent aux formes normatives. On peut se faire une idée que cette alternative, qui s'est inscrite dans l'entreprise pédagogique des grammairiens, a établi un paramètre de précision grâce auquel il était possible aux grammairiens non seulement d'uniformiser et d'homogénéiser les expressions normatives de l'arabe, mais aussi d'imposer une normativité de référence pour clarifier la pratique linguistique. Si l'exemple précédent n'a pas explicitement démontré les formes transgressives, d'autres exemples dans la tradition illustrent l'existence de cette possibilité. Tel que démontré par cet exemple apporté par Ibn al-'Anbārī (m. 577/1181) :

- (6) « Quant à leur dire que le mot *kuynūna* "entité" est [formé sur le schème] *fū'lūla*, on dit : C'est inexact, car si c'était comme vous l'avez prétendu, il faudrait dire *kūnūna* [...] et rien ne justifie ici la mutation du *wāw* au *yā* ' [*kuynūna* < *kūnūna* > *] » (*wa-'ammā qawluhum 'inna kuynūna fū'lūla qulnā haḍā bāṭil li-'annahū law kāna al-'amr kamā za'amtum la-kāna yaḡlibu 'an yuqāla kūnūna [...] li-'annahū lam yūḡad ha-hunā mā yūḡibu qalb al-wāw yā'*, Ibn al-Anbārī, *Inṣāf*, II, 658-659).

Il est important de remarquer dans cet extrait l'implication du schème *fū'lūla* dans la remise en question de la forme transgressive correspondant au mot *kuynūna* « entité ». En effet, la forme transgressive *kūnūna* s'oppose, sans aucun doute, à la forme normative *kuynūna*. Ce qui équivaut à dire que la forme normative et la forme transgressive sont deux variantes lexicales dans le système grammatical arabe, mais qu'elles se distinguent par deux statuts relativement différents : la forme normative est perçue comme la forme d'expression optimale, tandis que la forme transgressive est perçue comme la forme d'expression erronée. Peut-être faut-il expliquer ce contraste entre les deux formes linguistiques comme l'apparition d'une variation lexicale dans la trajectoire évolutive de la langue arabe. Peu importe l'explication que l'on puisse donner à ce sujet, l'exemple d'Ibn al-'Anbārī (m. 577/1181) nous fait prendre conscience du rôle essentiel du schème dans la réfutation de la transgression des formes linguistiques.

On pourrait être tenté d'être naïf si l'on suppose que la transgression des formes linguistiques n'a touché que les expressions en usage dans la société arabe. En fait, les écrits de la tradition nous indiquent que

certain grammairiens arabes ont pris la responsabilité de dénoncer ouvertement les transgressions linguistiques qu'ils observaient dans les opinions de leurs confrères. Cette prise de position n'est pas surprenante, car il est tellement difficile de parvenir à des points de vue qui s'accordent à tous les cas dans la grammaire. Cela a ainsi conduit à l'émergence d'opinions divergentes parmi les grammairiens sur certaines questions linguistiques. Cet état de divergence peut être dû à plusieurs facteurs, parmi lesquels se trouvent la diversité des dialectes arabes et les différentes approches avec lesquelles les grammairiens ont traité la matière linguistique (cf. Diem, 1978). Quoiqu'il en soit, on ne peut ignorer que les grammairiens se sont servis du schème pour réfuter les transgressions auxquelles se livraient certains grammairiens dans le cadre de leur enseignement. Ibn Sīda (m. 458/1066) nous donne un exemple de l'utilisation du schème dans la réfutation de ce type de transgression :

- (7) Le mot *'unūs* « roches » est le pluriel de *'inās* « roche ». C'est le dire d'Ibn al-'A'rābī. Je crois qu'il est succombé à son illusion, car le [le schème] *fi 'āl* ne se pluralise pas en [schème] *fu 'ūl*, qu'il soit singulier ou pluriel. Ainsi, le mot *'unūs* est le pluriel de *'ans* « roche », de même que *'inās* « roche » (*wa-'unūs ġam' 'inās haḏā qawl ibn al-'a'rābī wa-'azunnuhu wahman minhu li-'anna fi 'ālan lā yuġma 'u 'alā fu 'ūl kāna wāḥidan 'aw ġam'an bal 'unūs ġam' 'ans ka-'inās*, Ibn Sīda, *Muḥkam*, I, 493).

Comme on peut le remarquer, le grammairien andalou a mobilisé le schème *fi 'āl* pour réfuter la transgression attribuée au grammairien kūfien Ibn al-'A'rābī (m. 231/845) dans le pluriel correspondant au mot *'inās* « roche ». La pertinence de cet exemple nous mène à préciser que la réfutation des idées linguistiques erronées, qui peut être considérée dans le présent contexte comme l'une des démarches pour étouffer la transgression, a été une tradition qui s'est essentiellement développée en Moyen-Orient et a prospéré dans l'Espagne musulmane, où des grammairiens provenant de différentes doctrines ont progressivement élaboré des réfutations critiques à l'encontre des réflexions grammaticales de leurs confrères. Sans aller loin, si ces réfutations entre les grammairiens n'ont pas seulement visé la détection des formes transgressives, elles démontrent l'existence d'une tendance chez les grammairiens à réfuter tout ce qui leur paraît s'écarter de leurs convictions grammaticales.

6. CONCLUSION

Aussi concis que soit notre article, il a proposé une réflexion sur les notions de norme et de transgression dans l'histoire des idées linguistiques. À partir du concept du schème et à l'aide d'exemples illustratifs provenant de la tradition grammaticale arabe, il a mis en évidence que les grammairiens ont incorporé ce concept dans l'application d'une norme grammaticale, et que cette application a graduellement élevé ce concept au statut de norme à part entière. En outre, il nous a permis de voir que les grammairiens arabes ont déployé le schème pour dénoncer et réfuter la transgression de certaines formes linguistiques. Bien que cette étude n'ait pas couvert tous les éléments dont dispose le schème pour exprimer les notions

de norme et de transgression, il serait possible que d'autres études futures plus exclusives puissent élargir le champ de ce domaine de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

SOURCES PRIMAIRES

- Fārisī, *Baṣriyyāt* = 'Abū 'Alī al-Ḥasan b. 'Aḥmad al-Fārisī, *al-Masā'il al-Baṣriyyāt*. Éd. Muḥammad al-Šāṭir 'Aḥmad. 2 vol. Le Caire : Maṭba'at al-madanī, 1405/1985.
- Fārisī, *Ḥalabiyyāt* = 'Abū 'Alī al-Ḥasan b. 'Aḥmad al-Fārisī, *al-Masā'il Ḥalabiyyāt*. Éd. Ḥasan Hindāwī. Damas/Beyrouth : Dār al-qalam li-l-ṭibā'a wa-l-naṣr wa-l-tawzī'/Dār al-manāra li-l-ṭibā'a wa-l-naṣr wa-l-tawzī', 1407/1987.
- Ibn al-Anbārī, *Inṣāf* = Kamāl al-dīn 'Abū al-Barakāt 'Abd al-Raḥmān b. Muḥammad Ibn al-'Anbārī, *al-'Inṣāf fī masā'il al-ḥilāf bayna al-naḥwiyyīn al-Baṣriyyīn wa-l-Kūfiyyīn*. Éd. Muḥammad Muḥyī al-dīn 'Abd al-Ḥamīd. 2 vol. Beyrouth : al-Maktaba al-'aṣriyya, 1424/2003.
- Ibn Durustawayhi, *Taṣḥīḥ* = 'Abū Muḥammad 'Abd Allāh b. Ğāfar Ibn Durustawayhi, *Taṣḥīḥ al-Faṣīḥ*. Éd. Muḥammad Badawī al-Maḥtūn. Le Caire : al-Mağlis al-'alā li-l-šu'un al-'islāmiyya, 1419/1998.
- Ibn Ḥālawayhi, *Kalām* = 'Abū 'Abd Allāh al-Ḥusayn b. 'Aḥmad b. Ḥālawayhi, *laysa fī Kalām al-'Arab*. Éd. 'Aḥmad 'Abd al-Ġafūr 'Aṭṭār. 2^e éd. Le Caire : Dār Makka al-mukarrama, 1399/1979.
- Ibn Sīda, *Muḥkam* = 'Abū al-Ḥasan 'Alī b. 'Ismā'īl Ibn Sīda, *al-Muḥkam wa-l-muḥīṭ al-'a'zam*. Éd. 'Abd al-Ḥamīd Hindāwī. 11 vol. Beyrouth : Dār al-kutub al-'ilmiyya, 1421/2000.
- Kisā'ī, *MT* = 'Abū al-Ḥasan 'Alī b. Ḥamza al-Kisā'ī, *Kitāb Mā Talḥan fīhi al-'amma*. Éd. Ramaḍān 'Abd al-Tawwāb. 1^{re} éd. Le Caire/Riyad : Maktabat al-Ḥanğī/Dār al-Rifā'ī, 1403/1982.
- Mubarrad, *Muqtaḍab* = 'Abū al-'Abbās Muḥammad b. Yazīd al-Mubarrad, *al-Muqtaḍab*. Éd. Muḥammad 'Abd al-Ḥāliq 'Uḍayma. 4 vol. Beyrouth : 'Ālam al-kutub, 1416/1996.
- Sībawayhi, *Kitāb* = 'Abū Biṣr 'Amr b. 'Uṭmān Sībawayhi, *al-Kitāb*. Éd. 'Abd al-Salām Muḥammad Hārūn. 4 vol. Le Caire : Maktabat al-Ḥanğī, 1408/1988.

SOURCES SECONDAIRES

- Auroux, Sylvain. 1998. *La raison, el langage et les normes*. Paris : PUF.
- Aussant, Émilie. 2019. Les parties du discours dans la grammaire sanskrite de tradition pāṇinéenne. Dans *Histoire des parties du discours*, Bernard Colombat et Émilie Aussant (éds.), 491-504. Louvain: Peeters.
- Ayoub, Georgine. 2007. Laḥn. In *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Kees Versteegh & al. (eds.), vol.2, 628-634. Leiden: Brill.
- Baalbaki, Ramzi. 2008. *The Legacy of the Kitāb: Sībawayhi's Analytical Methods within the Context of the Arabic Grammatical Theory*. Leiden/Boston: Brill.
- Blachère, Régis. 1950. Les savants iraqiens et leurs informateurs bédouins aux iie–ive siècles de l'Hégire. Dans *Mélanges William Marçais*, 37–48. Paris : Maisonneuve.
- Bohas, Georges, Jean-Patrick Guillaume, Djamel Eddine Kouloughli. 2017. *The Arabic Linguistic Tradition*. London: Routledge.

- Cantineau, Jean. 1950a. La notion de “schème” et son altération dans diverses langues sémitiques. *Semitica* 3 : 73-83.
- Cantineau, Jean. 1950b. *Racines et schèmes*. Paris : Maisonneuve.
- Carter, Michael. 1983. Language Control as People Control in Mediaeval Islam. *Al-Abḥāth* 31 : 65-84.
- Diem, Werner. 1978. Divergenz und Konvergenz im Arabischen. *Arabica* 25: 128-147.
- Ferguson, Charles. 1997. Standardization as a Form of Language Spread. In *Structuralist Studies in Arabic Linguistics: Charles A. Ferguson's Papers*, Charles Ferguson (ed.), 69-80. Leiden/New York/ Köln: Brill.
- Feuillard, Colette. 2015. Les normes dans leur diversité. Quelle pertinence ? *Écho Des Études Romanes* 11(1) : 7–33.
- Haugen, Einar. 1972. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.
- Kasher, Almog. 2014. The Term and Concept of Isti'nāf in al-Farrā's Qur'ānic Commentary and the Early Development of Arabic Grammatical Tradition. *Ancient Near Eastern Studies* 51: 341–352.
- Levin, Aryeh. 1986. The Medieval Arabic Term Kalima and the Modern Linguistic Term Morpheme: Similarities and Differences. In *Studies in Islamic History and Civilization in Honour of Professor David Ayalon*, Moshe Sharon (ed.), 423-446. Jerusalem: Cana.
- Levin, Aryeh. 2011. The Concept of Kalima in Old Arabic Grammar. In *The Word in Arabic*, Giuliano Lancioni & Lidia Bettini (eds.), 15-32. Leiden: Brill.
- Matar, Madyan. 2024. Le schème, concept fondateur de la grammaire arabe : à la recherche des origines. *Al-Kīmiyā* 22-23: 85-99.
- Mathesius, Vilém. 1983. Sur la nécessité de stabilité d'une langue standard. Dans *La norme linguistique*, Edith Bédard et Jacques Maurais (éds), 809-813. Paris : Le Robert.
- Owens, Jonathan. 1990. *Early Arabic Grammatical Theory: Heterogeneity and Standardization*. Amsterdam: John Benjamins.
- Peña, Salvador. 1988. El corpus de los lingüistas musulmanes y la noción de autoridad. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam* 37: 195-209.
- Talmon, Rafael. 2003. *Eighth-Century Iraqi Grammar: A Critical Exploration of Pre-Ḥalīlian Arabic Linguistics*. Winona Lake: Eisenbrauns.
- Van Trijp, Remi. 2016. *The Evolution of Case Grammar*. Berlin: Language Science Press.
- Versteegh, Kees. 1997. *Landmarks in Linguistic Thought III: The Arabic Linguistic Tradition*. London: Routledge.
- Wolfe, Ronald Gary. 1984. *Ibn Maḍā' al-Qurṭubī and the “Book in Refutation of the Grammarians”*. PhD Dissertation, Indiana University.