

La mise en scène en classe



Ingeborg Sæterdal

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg samhandling mellom lærer og elev i en pedagogisk situasjon. Skolen kan bli sett på som en arena med egne koder og regler for samhandling. Denne studien tar utgangspunkt i en klasse i Frankrike og en klasse i Norge. Jeg har nærmet meg emnet gjennom en observasjonsstudie. Analysen av funnene er både deskriptiv og komparativ. Forskningsspørsmålene handler om hvordan samhandlingen utspiller seg og hvordan og på hvilken måte lærer og elev snakker til hverandre på i en klasseromssituasjon. For å finne svar på dette gjennomførte jeg en observasjon på to ulike videregående skoler, en i Frankrike og en skole i Norge. I løpet av feltarbeidet tok jeg notater av det som ble sagt og gjort i løpet av timene. Det er disse notatene som danner utgangspunktet for analysen. For å beskrive samhandlingen har jeg anvendt Goffman sine teatermetaforer. Siden dette er en studie som foruten å være sosiologisk også er pedagogisk og lingvistisk, har jeg brukt den norske pedagogen Nordahl (2002) og den franske lingvisten Kerbrat-Orecchioni (2011) i analysen.

Noen av hovedfunnene i denne studiene dreier seg om måten samhandlingen utspiller seg på. Jeg merket meg at i Frankrike er samhandlingen i stor grad styrt av læreren. Det er hun som bestemmer temaet og hvem som kan ta ordet i timene. Både åpning og lukking av samhandlingssituasjonene bestemmes av henne. I Norge så dette ut til å være en forhandling mellom lærer og elev. Elevene kunne i større grad påvirke gjennomføringen av timene. De kunne også åpne og lukke samhandlingene. Noen ganger noterte jeg at de også introduserte nye temaer. Et annet funn er området eller stedet samhandlingen foregår på. I Frankrike observerte jeg at undervisning og samhandling alltid foregikk offentlig eller i plenum. Det vil si at læreren og elevene aldri hadde utveksling mellom to eller tre personer uten at de andre elevene var tilskuere til samhandlingen. I Norge observerte jeg både en privat og offentlig samhandling. Den offentlige samhandlingen fant som regel sted når informasjonen var nødvendig for samtlige elever. Ellers ble det gitt enkelt informasjon til hver av elevene. Hvordan de ulike lærerne uttrykker seg er også et av hovedfunnene i denne oppgaven. Formuleringen til den franske læreren virker mer direkte enn den norske læreren sin formulering. Den norske læreren har en mildere fremtoning som ytterligere er preget av ord som mykner uttrykket. Til slutt er det noen funn på høflighet. I Frankrike observerte jeg to fenomener av høflighet, en formell høflighet og en mer uhøflig fremtoning. I den norske klassen registrerte jeg en mer familiær eller uformell høflighet.

Remerciement

D'abord un grand merci à ma directrice de mémoire Kjersti Fløttum pour ses commentaires, ses conseils ainsi que pour sa disponibilité.

Je remercie aussi les informants « Per », « Madame Lamotte » et tous les lycéens français et norvégiens que j'ai observés.

Ma reconnaissance va également à ma mère pour des discussions fructueuses et pour ses conseils.

Ce mémoire doit aussi beaucoup à l'aide technique de ma sœur.

Enfin une grande gratitude à Jean Jacques Allevi qui a lu et examiné mon travail avec attention et pour son précieux soutien.

Sommaire

Sammendrag	3
Remerciement	4
Sommaire	5
1 Introduction	7
1.1 <i>Présentation de la problématique</i>	8
1.2 <i>Les hypothèses</i>	10
1.3 <i>L'encadrement théorique</i>	11
1.4 <i>La structure du mémoire</i>	11
2 Environnement éducatif en France et en Norvège	12
2.1 <i>Le système éducatif en France</i>	12
2.1.1 <i>L'interview du proviseur en France</i>	14
2.2 <i>Le système éducatif en Norvège</i>	17
2.2.1 <i>L'interview du proviseur en Norvège</i>	20
2.3 <i>Bilan</i>	23
3 Méthode	25
3.1 <i>La méthode de recherche</i>	25
3.2 <i>Le choix de la méthode et sa pertinence</i>	28
3.3 <i>L'accès au terrain</i>	30
3.4 <i>La préparation</i>	31
3.5 <i>L'introduction au terrain</i>	32
3.6 <i>L'échantillon étudié</i>	32
3.7 <i>La réalisation de l'observation du terrain</i>	33
3.7.1 <i>En Norvège</i>	35
3.7.2 <i>En France</i>	36
3.7.3 <i>La prise des notes de l'observation</i>	36
3.7.4 <i>La traduction des notes de l'observation</i>	38
3.8 <i>L'analyse des données</i>	39
3.9 <i>Ethique</i>	40
4 Encadrement théorique	42
4.1 <i>L'interactionnisme</i>	42
4.1.1 <i>Erving Goffman</i>	43
4.1.2 <i>La représentation</i>	44
4.1.3 <i>Les coulisses</i>	46
4.1.4 <i>L'équipe</i>	46
4.1.5 <i>La façade</i>	47
4.1.6 <i>La notion de face</i>	48
4.1.7 <i>La notion de politesse</i>	51
4.1.8 <i>La négociation</i>	54
4.2 <i>Le socioculturalisme et Thomas Nordahl</i>	57
4.3 <i>Philippe Perrenoud</i>	59
4.4 <i>Bilan</i>	60
5 Analyse	66
5.1 <i>Les catégories</i>	67
A. <i>Le déroulement interactionnel</i>	68
A.1. <i>Le déroulement interactionnel dirigé</i>	68
A.2. <i>Le déroulement interactionnel libre</i>	71
A.3. <i>Bilan de la catégorie : Le déroulement interactionnel</i>	74
B. <i>L'espace interactionnel</i>	75
B.1 <i>L'interaction en public</i>	75

B.2 L'interaction en privé	78
B.3 Bilan de la catégorie : L'espace interactionnel	80
C. <i>La formulation</i>	81
C.1 La formulation directe	81
C.2 La formulation adoucie	83
C.3 Le contrôle de la formulation	85
C.4 Bilan de la catégorie : La formulation	87
D. <i>La politesse</i>	88
D.1 La politesse formelle	88
D.2 La politesse familiale	90
D.3 L'impolitesse	92
D.4 Bilan de la catégorie : La politesse	93
E. <i>Le tour de la parole et la durée</i>	94
E.1 Le langage négociatif	94
E.2 Monologue	96
E.3 Bilan de la catégorie : Le tour de la parole et la durée	97
F. <i>L'humour</i>	97
F.1 Bilan de la catégorie : L'humour	99
G. <i>L'inattention calculée</i>	100
G.1 Bilan de la catégorie : L'inattention calculée	101
5.2 <i>Bilan comparatif des analyses de données</i>	101
5.2.1 La pédagogie	102
5.2.2 Le langage	104
5.2.3 Le comportement	105
5.2.4 Récapitulation	105
6 Conclusion	107
7 Bibliographie	113
8 Annexe	115
8.1 <i>Les notes de l'observation en Norvège</i>	115
Observation jour 1	115
Observation jour 2	117
Observation jour 3	125
Observation jour 4	128
Observation jour 5	133
Observation jour 6	136
Observation jour 7	141
8.2 <i>Les notes de l'observation en France</i>	148
Observation jour 1	148
Observation jour 2	153
Observation jour 3	156
Observation jour 4	158
Observation jour 5	164
Observation jour 6	170
Observation jour 7	172
8.3 <i>Formulaires des interviews</i>	180

1 Introduction

Chaque société et chaque culture se distinguent par diverses façons de vivre. Cela peut s'exprimer dans la vie quotidienne de différentes manières, parmi lesquelles l'interaction entre les hommes. Il a toujours existé des codes pour « régir » la société. Ces codes de bonne conduite évoluent au fur et à mesure du temps et peuvent influencer le déroulement de l'interaction. Le but des codes est de créer un certain ordre social et ils varient souvent d'une nation à l'autre et d'une culture à l'autre.

Les multiples manières de vivre la vie quotidienne sont très intéressantes à étudier. La façon dont les gens se tournent les uns vers les autres, se comportent et interagissent en société est fascinante. Erving Goffman (cité dans Aakvaag 2008 : 72) pense, à ce propos, qu'il faut étudier les éléments qui sont si évidents et quotidiens que ni les sociologues ni le grand public n'y pensent. La sociologie postmoderne s'intéresse davantage à des sujets plus personnels tels que ceux de l'identité, de l'individualité et de l'interaction sociale.

Dans ce mémoire nous allons justement étudier le discours en interaction. Le discours en interaction a pour objet les conversations et autres formes d'interaction (Kerbrat-Oreccioni 2011). La tradition interactionniste scientifique actuelle est nettement inspirée par le micro-interactionnisme (Aakvaag 2008) dont l'origine remonte aux années 1960. Cette orientation micro-interactionniste est caractérisée par la centralisation de l'acteur, c'est-à-dire que l'acteur devient le sujet principal. Une autre caractéristique de cette tradition est l'organisation de l'ordre social du « bas vers le haut » (Ibid). Selon la définition qu'en donne Goffman (dans Goffman, Jacobsen et Kristiansen 2004 : 18), cet ordre social se définit comme suit : « l'ordre social est l'ordre et la structure qui ont lieu dans des situations sociales lors de rencontres en face à face ». Il s'agit toujours d'une interaction face-à-face. La tradition micro-interactionniste estime que la réflexion, le savoir, le symbole et la langue sont des outils que l'homme a développés pour gérer son environnement. En termes micro-interactionnistes il s'agit d'étudier l'interaction en détail. Cette tradition est caractérisée par l'idée que l'interaction face-à-face est ce par quoi la société est construite (Aakvaag 2008).

Dans ce contexte, l'école peut être considérée comme une institution ayant ses propres codes et règles d'interaction. La pédagogie actuelle est également fortement influencée par la

théorie socioculturelle de Vygotsky (cité dans Imsen 2005). Cette théorie est basée sur l'idée que l'apprentissage est un processus social. Un apprentissage n'a lieu que lorsque l'individu est en interaction avec son environnement social. Vygotsky pense également que la culture et la société « se logent dans l'individu ». Comme dans la pensée micro-interactionniste, la théorie socioculturelle estime que la culture se manifeste non seulement à travers la langue, mais aussi par la réflexion, la conscience et le savoir de l'acteur. La théorie de Vygotsky (Ibid) accorde beaucoup d'importance à l'interaction et à l'utilisation de la langue dans des situations d'interaction pédagogique.

Les données de notre projet d'étude seront traitées à la lumière des théoriciens qui peuvent s'inscrire dans ces traditions, notamment représentées par Erving Goffman (1996) et Thomas Nordahl (2002).

Dans ce mémoire nous allons étudier l'interaction entre enseignant et élève dans un contexte pédagogique donné. Il s'agit de deux situations : l'une en Norvège et l'autre en France. L'interaction dans ces deux situations sera décrite et comparée. Nous pouvons considérer cette étude comme étant réalisée au méso-niveau ou bien au micro-niveau : au méso-niveau car nous effectuerons l'étude au niveau organisationnel et au micro-niveau car nous étudierons l'interaction entre des personnes particulières (pour une explication plus approfondie de ces niveaux, voir le chapitre 4 : Encadrement théorique). Goffman, qui est le théoricien principal sur lequel s'appuie cette étude estime qu'il y a un ordre social dès lors qu'il y a une interaction face-à-face. L'interaction que nous allons étudier a toujours lieu face-à-face.

1.1 Présentation de la problématique

Nous avons observé l'interaction entre enseignant et élève dans des situations pédagogiques. Il existe déjà plusieurs études qui focalisent sur ce type d'interaction, comme celle de Kjærnsli (2004) et celle de Nordahl (2002). Notre projet d'étude peut être compris comme un supplément à ce genre d'étude, mais il s'en distingue par la comparaison de l'interaction de l'enseignant et de l'élève dans deux cultures différentes. Dans ce mémoire nous souhaitons donc décrire et comparer les similitudes et les différences d'interactions scolaires en France et en Norvège. Notre approche se caractérise par quelques traits sociologiques, mais peut surtout être considérée comme une étude linguistique et pédagogique. Elle est sociologique dans la

mesure où nous étudions le type d'interaction qui constitue une partie importante de cette tradition ; elle est linguistique parce que nous analysons le langage employé par les acteurs ; enfin, elle est pédagogique parce que l'observation a lieu dans une situation-classe. Nous analyserons donc une interaction dans une situation d'apprentissage.

Les questions de recherche peuvent se formuler comme suit :

1. Comment se déroule l'interaction entre enseignant et élève dans une classe en Norvège et dans une classe en France ?
2. Comment les acteurs se parlent-ils ?
3. Comment s'expriment-ils ?
4. Quelles sont les similitudes et quelles sont les différences entre cette interaction en France et en Norvège ?

Nous nous intéresserons à la pratique énonciative de l'enseignant dans la relation qu'il entretient avec les élèves. Les élèves ne sont pas inintéressants car leurs réactions et leur comportement peuvent influencer la conduite de l'enseignant. Cependant, ils ont plutôt un rôle de compagnon de jeu et l'attention est surtout portée sur l'enseignant.

Nous avons obtenu nos données à travers une observation de l'interaction entreprise dans deux établissements scolaires. Au cours de cette observation, nous nous sommes particulièrement intéressée à la façon dont les acteurs se parlent, au contenu de ce qui est dit et à la façon dont cela est exprimé. C'est, avant tout, une étude descriptive : les descriptions obtenues dans chaque établissement seront comparées. En revanche, nous n'analyserons pas la raison pour laquelle les acteurs parlent comme ils le font, pas plus que nous ne nous pencherons sur la signification et sur l'influence que cela peut avoir sur le comportement des autres acteurs. Nous n'étudierons pas non plus ce qui se passe dans *les coulisses* des acteurs. La seule exception est constituée par l'interview du proviseur des deux institutions, qui peut être considérée comme réalisée dans les coulisses, car ces deux proviseurs parlent librement à propos des élèves. Cependant ils ne sont jamais présents dans les salles de cours. Ces entretiens ont uniquement pour intérêt de donner un contexte plus large à l'analyse de l'interaction dans les classes.

1.2 Les hypothèses

Avant de commencer cette étude nous avons formulé certaines hypothèses fondées sur nos propres expériences du système scolaire en France et en Norvège. En tant que Norvégienne nous avons suivi le système scolaire en Norvège. Nous connaissons donc ce système de l'intérieur. Nous n'avons pas seulement suivi le système en tant qu'élève, mais également en tant qu'étudiante puis enseignante. Dans ce cadre nous avons également fait des stages dans plusieurs écoles. Grâce à cela nous avons acquis certaines connaissances concernant la manière dont l'institution fonctionne des deux côtés, et pour l'élève et pour l'enseignant. Avant de faire cette étude nous n'avons pas assisté à des cours dans un lycée français. En revanche nous avons fait une partie de nos études dans une université en France. Nous avons constaté que la relation entre le professeur et l'étudiant y est plus éloignée qu'en Norvège. Le vouvoiement est la règle et le professeur peut se montrer condescendant envers l'étudiant.

En France nous croyions trouver une interaction davantage caractérisée par un contrôle pratiqué par l'enseignant sur les élèves. Nous pensions que l'enseignant serait sévère avec les élèves. Nous avons également une hypothèse selon laquelle l'enseignant pourrait insulter, ridiculiser et être condescendant avec les élèves. Nous croyions trouver des cours fortement dirigés par l'enseignant et où il y avait peu de communication avec les élèves. Enfin, nous pensions observer peu de participation de la part des élèves, mais aussi des élèves assez obéissants, respectueux et polis envers l'enseignant.

En Norvège, nous imaginions pouvoir observer un enseignant très prévenant et compréhensif. Nous pensions trouver un professeur qui mettrait en place un enseignement marqué par une participation importante des élèves. Nous croyions qu'il y aurait beaucoup de communication entre l'enseignant et les élèves. Concernant les lycéens en Norvège, nous nous attendions à des élèves davantage réactifs et impudents. Nous comptions également entendre davantage de questions privées posées à l'enseignant, parce que ce sont des questions que nous avons subies en tant qu'enseignante et élève. Il peut s'agir de questions qui touchent à l'âge, au statut familial, à l'expérience et aux loisirs etc.

1.3 L'encadrement théorique

Comme la présente étude est un travail entrepris sur l'analyse de l'interaction, nous avons choisi comme cadre théorique principal *La mise en scène de la vie quotidienne* du sociologue canadien Erving Goffman (1996). Un autre travail du même auteur auquel nous aurons recours est l'essai intitulé *Les rites d'interaction* (1974). Ensuite, nous nous servirons également du travail du pédagogue norvégien Thomas Nordahl (2002), notamment son ouvrage *Eleven som aktør* (« L'élève comme acteur ») comme approche théorique. Puis nous aurons recours à l'approche du sociologue suisse de l'éducation, Philippe Perrenoud (1992), notamment à son article « La communication dans la classe ». Enfin la chercheuse française Catherine Kerbrat-Oreccioni (2011) constitue l'appui linguistique principal.

1.4 La structure du mémoire

Ce mémoire est composé de six chapitres auxquels s'ajoutent une bibliographie et deux annexes. Le présent chapitre, le premier, constitue notre introduction où sont présentés le projet d'étude et sa problématique. Le chapitre deux donnera un plus grand contexte et encadrement à notre étude. Dans le chapitre trois, nous expliquerons la méthode choisie et réalisée, avec une description des démarches entreprises pour mener à bien l'analyse. Le chapitre quatre est centré sur la présentation des théories et des théoriciens de cette étude, tandis que le cinquième chapitre est consacré à l'analyse des données. Nous présenterons nos conclusions dans le dernier chapitre. Dans l'annexe du mémoire se trouvent toutes les notes de l'observation faite en Norvège et en France, ainsi que les questions utilisées lors des interviews.

2 Environnement éducatif en France et en Norvège

Dans ce chapitre nous donnerons un bref aperçu des systèmes éducatifs en France et en Norvège. L'école est une institution politique. Elle peut mener à des polémiques politiques, constituant souvent un enjeu important pour les différents partis politiques. Dans une certaine mesure, l'école offre également une image de la société et a pour but de procurer aux enfants la culture ; d'être un médiateur de la culture norvégienne en Norvège et de la culture française en France, ainsi qu'un lieu où l'on peut observer de manière ouverte les valeurs et les normes du pays. Pour cette raison il nous semble utile de comparer les deux systèmes en question afin d'élargir le contexte de notre étude et lui donner une base pertinente.

Nous diviserons donc ce chapitre en deux sections, une section consacrée au système éducatif en France et une section à celui de la Norvège. D'abord, nous insisterons sur les traits principaux des deux systèmes éducatifs. Ensuite, nous évoquerons le parcours qui permet de devenir professeur dans les deux pays. Enfin, nous étudierons l'instruction officielle des deux pays et ce qui y est décrit à propos de l'interaction entre enseignant et élève. Chaque section se terminera par une interview du proviseur de l'établissement scolaire en question. De cette manière, nous créerons un point de départ situationnel pour le chapitre de l'analyse. Le présent chapitre se terminera par un bilan dans lequel nous comparerons les deux systèmes.

2.1 Le système éducatif en France

Tout au long de l'histoire, le système éducatif français a connu des évolutions. Cependant, c'est Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, puis président du Conseil, à la fin du XIXe siècle, qui est considéré comme le principal fondateur de l'école républicaine en France. Ferry a contribué, avec d'autres avant lui, à mettre en place des changements fondamentaux dans l'éducation française. Il a fait voter des lois scolaires, qui ont rendu l'école obligatoire, gratuite (1881) et laïque (1882) (Ministère de l'Education nationale 2011) pour les filles et les garçons, contribuant ainsi à poser les bases de l'école de la République. La laïcité est définitivement installée avec la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905. L'école est alors obligatoire de 6 ans à 13 ans ; l'obligation scolaire sera portée à 16 ans en

1959 avec l'explosion démographique et le développement des collèges d'enseignement secondaire.

La France divise le système éducatif en trois cycles scolaires, c'est-à-dire les niveaux de l'éducation. Ce découpage a été introduit par la loi Jospin en 1989. Le premier cycle correspond à l'enseignement primaire, le deuxième cycle à l'enseignement secondaire et le troisième cycle à l'enseignement supérieur : université et grandes écoles.

Nous allons maintenant décrire comment on peut devenir enseignant en France. Il y a deux chemins possibles : soit par un concours général au niveau master pour les professeurs des écoles (master préparé dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), ou tout autre master préparé à l'université) ; soit le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES), qui est un concours national dans une discipline particulière (mathématiques, français, histoire, etc.), au niveau master également pour les professeurs de l'enseignement secondaire. Il existe aussi des professeurs agrégés qui ont passé un concours national spécial, de niveau master, mais exigeant un très haut niveau de connaissances. Les professeurs agrégés enseignent dans l'enseignement secondaire ou dans les universités et grandes écoles (Ministère de l'Education nationale 2011). Depuis 2009 la formation initiale des professeurs se fait par des stages de quelques semaines à la fin de l'examen de master, puis directement dans les classes avec le soutien d'un tuteur, généralement un enseignant expérimenté. Dans la préparation de ces diplômes il n'y a pas d'étude théorique de la pédagogie.

Le Code Soleil, aussi appelé *Le livre des instituteurs*, est un guide des instituteurs publié en 1923 par le Syndicat national des instituteurs et mis à jour chaque année. Il porte le nom de son auteur Joseph Soleil et regroupe les principaux textes (lois, décrets, etc.) qui régissent la vie scolaire. Les principes de ce code sont toujours en vigueur, mais adaptés aux évolutions de l'Education nationale. Nous faisons appel au code Soleil, car nous pouvons trouver dans celui-ci certains textes qui traitent de l'interaction. Cependant le terme *d'interaction* n'y est jamais directement employé. Voici quelques-uns des principes formulés dans ce Code (Soleil 1923) :

- Avoir de l'enfant une connaissance effective, tant humaine que scientifique.
- Etre ouverts à la vie et au milieu qui les entourent et s'y intégrer.

Les maîtres doivent :

- Développer l'exercice correct de la pensée et du raisonnement sûr, le sens critique, l'idée de responsabilité et de respect de l'homme, la recherche d'une attitude exigeante envers soi-même et son travail.

Leur intervention est complémentaire de la famille. Leur rôle est double :

- Aider [l'élève] à devenir un Homme, au plein sens du terme.

Ils doivent :

- Préparer les enfants à la vie en société.
- Former des citoyens actifs et maîtres de leur destin.

Ici nous sommes en présence d'une loi qui donne non seulement de l'importance à la discipline scolaire, mais aussi à l'homme. En 1989 Lionel Jospin le ministre de l'Education nationale a modifié le Code Soleil. Une des modifications permet de mettre :

- l'enfant au centre du système (Jospin 1989)

Nous voyons ici que le législateur met en avant non seulement la formation du citoyen (éducation civique et républicaine), mais aussi celle de l'homme (éducation morale et humaniste). Cette loi n'a pas changé fondamentalement le système scolaire français, mais elle a souligné, pour la première fois dans un texte officiel, la nécessité de donner à l'élève une place centrale dans le système d'enseignement.

2.1.1 L'interview du proviseur en France

Le proviseur de l'établissement en France est un fonctionnaire âgé de 60 ans, titulaire d'un diplôme d'études approfondies (DEA) en mathématique, discipline pour laquelle il a passé l'agrégation. Le DEA est un diplôme national de l'enseignement supérieur français de troisième cycle. Il a été créé en 1964 dans les facultés des sciences, et généralisé aux autres disciplines en 1974. Il est délivré jusqu'en 2005 et correspond à un master 2 (M2) d'aujourd'hui. Le proviseur est en poste dans ce lycée depuis quatre ans, mais il a déjà occupé cette fonction durant dix-sept années dans d'autres établissements.

Quel est votre rôle dans le lycée ?

« En premier lieu, mon rôle est de garantir l'enseignement dans les normes de l'Education nationale. Je prépare l'année scolaire. Voilà l'origine du nom « proviseur » : celui qui prévoit. Maintenant je suis déjà dans la préparation de la rentrée de 2012 et 2013. Il faut du temps pour les procédures. »

« Deuxième point : prendre en compte chaque lycéen. Chaque lycée à sa discipline. Ce lycée est surtout général et envisage des études supérieures d'au moins trois ans pour les élèves. Nous préparons donc les élèves à des études supérieures. »

« Je préside également le conseil pédagogique. Mon rôle consiste à proposer des sujets, mais aussi à prendre des décisions. Lorsqu'on en est au débat intellectuel j'ai l'avantage de proposer des conseils, mais j'accepte aussi d'être critiqué. Je peux changer d'avis face à des arguments intellectuels. »

Êtes-vous en contact avec les élèves ?

« Plutôt avec les élèves de prépa (classe préparatoire). Ça arrive qu'ils veuillent me parler pour être guidés dans leurs futures études. Et parfois je réponds moi-même au téléphone du lycée pour sentir l'ambiance. Pour le reste, mon rôle ici est surtout administratif. »

« Il y a des cas particuliers pour les élèves en difficulté. Ces élèves sont d'abord dirigés chez le conseiller principal d'éducation (CPE). Quand ils arrivent chez le proviseur la décision est déjà prise, il n'y a plus rien à faire pour eux. »

Cherchez-vous à comprendre leur situation ?

« Cela m'est indifférent de savoir pourquoi ils ne réussissent en mathématiques, ils ne deviendront pas chirurgien ou médecin. Nous donnons l'instrument de la liberté c'est-à-dire l'éducation. On reste dans les normes, mon rôle n'est pas de m'intéresser à leurs malheurs. Il faut qu'ils gardent leur autonomie, ici on est dans un établissement scolaire ! »

Êtes-vous la tête pédagogique ?

« Absolument pas ! Je n'organise pas et n'administre pas la pédagogie. Moi, je ne sais pas mieux que quelqu'un d'autre comment enseigner. Je ne vais pas dans les salles de cours pour

contrôler ce que font les professeurs. Nous avons un système de liberté pédagogique. Parfois je dirige les jeunes professeurs qui n'ont pas l'habitude d'enseigner. Dans votre pays, les lois et les réformes sont composées différemment et de manière plus détaillée. En France, nous avons une autre liberté pédagogique et nous sommes moins directement dirigés par la réforme. »

Selon vous, comment se déroule l'interaction enseignant /élève dans votre établissement ?

« L'idée que l'élève n'est pas un simple récepteur est fondamentale ! L'élève doit faire connaître là où il en est. Il doit exprimer et comprendre la curiosité. Cependant on ne peut pas avoir une interaction qui consiste en une discussion permanente, les élèves doivent aussi être attentifs. »

« On a beaucoup de mal à capter l'attention des élèves et les garder attentifs. On est en concurrence avec l'ordinateur, internet, le zapping à la télé etc... Mais il doit y avoir un minimum d'attention et de réception de la part de l'élève. Parfois l'enseignant doit donner son cours et être le seul à parler. Et il faut tenir l'attention, il doit y avoir une maîtrise de la part de l'élève. J'ai rarement vu des intelligents chez les incultes. L'intelligence c'est un muscle, ça s'exerce ! »

Parlez-vous avec les enseignants de la façon d'interagir avec les élèves ? Est-ce là un débat actuel et fréquent ?

« Tant que les formes sont respectées non ! Les profs savent comment réagir. On est dans un bon lycée, on a de bons professeurs. Les professeurs et les proviseurs sont parmi les plus diplômés et nous avons des idées en commun. »

Faites-vous des réunions ou séminaires pédagogiques à propos de l'interaction pour les enseignants et pour vous-même ?

« Non ! »

Que pensez-vous de l'interaction entre enseignant élève en France et dans votre établissement en particulier ?

« On prend beaucoup soin des élèves. Il y a une interaction et l'équilibre a évolué. On est adulte moins rapidement et on est jeune plus longtemps. »

« On exagère un peu le soin envers les élèves et les parents. On est à deux doigts de voir les parents arriver dans l'enseignement supérieur ! Je trouve ça hallucinant ! On imagine un hôpital où le malade va régler les choses ? Ici, dans ce pays, quand un professeur envisage quelque chose pour un élève il doit passer par un conseil. Les parents peuvent ici intervenir. Mais c'est quoi ça ? On devient les Etats-Unis ! Vous l'envisagez de manière différente en Norvège qu'en France. Vous avez un plus haut niveau d'éducation qu'en France. Il y a une autre civilité en Norvège. Ici il y a beaucoup de sous-éduqués. On ne peut pas utiliser la même méthode que chez vous. »

Comment pensez vous que l'interaction devrait être idéalement ?

« Comme chez Madame Lamotte¹ ! C'est l'idéal ! Il y a une interaction à l'écoute, mais aussi des sorties à l'opéra, et elle laisse un peu la liberté de parole. »

Selon vous, quel est le rôle de l'élève et quel est celui de l'enseignant dans une situation d'interaction entre ces deux-là ?

« Il y en a un qui sait et un qui ne sait pas. La partie se joue entre l'apprenant et l'enseignant. L'enseignant est un peu le chef d'orchestre. L'enseignant doit toujours régler ce qui se passe globalement. »

« Nous avons deux défauts : Nos meilleurs élèves ne sont plus aussi bons qu'avant, les tests PISA (Programme for International Student Assessment) le montrent. Et nous sommes beaucoup plus reproducteurs de l'égalité sociale. Le nombre de bacheliers augmente, mais la note moyenne diminue. Le bac est plus ouvert et démocratique maintenant ! »

2.2 Le système éducatif en Norvège

L'école norvégienne a été reformée plusieurs fois depuis qu'elle a été créée au XVI^e siècle pendant la Réforme. Elle a d'abord été une école pour les gens aisés avec un enseignant privé et à la campagne des enseignants itinérants (Thune et Askheim). Elle est maintenant devenue une école qui a pour vocation de donner la même chance à tous. C'est Hartvig Nissen qui a introduit ce principe de l'éducation pour tous, qui a mené en 1911 à la création d'un conseil

¹ Nom fictif de l'enseignante en France

de l'école unitaire. Cette pensée irrigue toute la scolarité en Norvège.

L'école est divisée en deux niveaux : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Seul, l'enseignement primaire, qui s'étale sur 10 années, est obligatoire. Cela a été mis en place par la réforme 97 qui a été actualisée au cours de l'année scolaire 1997-1998.

L'enseignement primaire comporte l'école primaire et le collège. L'enseignement secondaire est volontaire. Il permet d'accéder aux études supérieures et aux qualifications professionnelles (Ambassade Royale de Norvège 2011).

Nous allons maintenant dépeindre le parcours pour devenir enseignants. Il est possible de suivre deux voies différentes. A l'université il y a plusieurs possibilités. Le diplôme universitaire doit être au minimum du niveau bachelor, puis suivi d'un an de pédagogie et de didactique, pendant lequel il y a des stages dans des écoles. Une nouvelle formation de maître à l'université amène des professeurs jusqu'au niveau bachelor et master avec la pédagogie intégrée dans ce cursus. Un autre chemin possible pour devenir professeur passe par les formations pédagogiques dans les centres universitaires (*statlige høyskoler*) dans lesquels la pédagogie et la didactique sont intégrées.

Kunnskapsløftet constitue l'instruction officielle de l'éducation nationale en Norvège. Dans cette section nous allons étudier quelques principes de la réforme qui date de l'an 2000. Nous évoquerons la partie générale de l'instruction officielle et ce qu'elle contient à propos de l'interaction. Le terme *d'interaction* n'y est pas employé, mais nous pouvons trouver certains objectifs qui y font allusion indirectement. Ce qui est écrit en italique est notre traduction en français.

L'éducation doit favoriser les objectifs suivants :

(Kunnskapsdepartementet et Utdanningsdirektoratet 2006)

- Menneskets likeverd og verdighet
L'égalité et la dignité humaine
- Kristne og humanistiske verdier
Valeurs chrétiennes et humanistes

- Tilpasset opplæring
Une formation personnalisée

Cette partie traitera le rôle de l'enseignant, qui est un rôle de conseiller, et de la façon d'enseigner.

- Lærernes og veiledernes rolle
Le rôle des enseignants et des conseillers
- Formidlingsevne og aktiv læring
Capacité de diffusion et l'apprentissage actif
- Læring som lagarbeid
L'apprentissage comme collaboration

- **Det allmenndannede menneske**

Opplæringen skal gi god allmenndannelse.

Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner.

L'homme de la culture générale

La formation doit offrir une bonne éducation générale.

La plus importante de toutes les tâches pédagogiques est de communiquer aux enfants et aux jeunes qu'ils sont en constante évolution, afin qu'ils aient confiance en leurs propres capacités.

- **Det samarbeidende menneske**

En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre - mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem.

L'homme coopératif

Les capacités d'une personne et son identité se développent en interaction avec d'autres personnes – l'homme se forme par son environnement en même temps qu'il contribue à le former.

2.2.1 L'interview du proviseur en Norvège

Le proviseur de l'établissement scolaire en Norvège est un cand.philol d'histoire de 69 ans. Il explique qu'il aime son travail et pour cette raison il n'a pas encore pris sa retraite. Son diplôme universitaire correspond à un master 2 (M2) d'aujourd'hui.

Quel est votre rôle dans le lycée ?

« L'homme à tout faire ! Diriger et distribuer le travail. Diriger le travail pédagogique et le travail administratif. Je m'assure que les enseignants et les élèves vont bien. Que les enseignants ont les conditions de travail auxquelles ils ont droit et que les élèves ont les conditions d'apprentissage auxquelles ils ont droit. »

« Je mène un travail de développement et de ciblage. Je prends l'initiative du développement. »

Êtes-vous en contact avec les élèves?

« Oui au début de l'année je vois tous les nouveaux élèves. On se retrouve en groupe de huit personnes durant une quinzaine de minutes. A la fin de l'année on se revoit pour parler de l'année écoulée. Je trouve important de toujours saluer tous les élèves. Je mets également l'accent sur le conseil des élèves et les autres organisations bénévoles ! »

Êtes-vous la tête pédagogique?

« Oui, c'est le rôle d'un proviseur ! La tête pédagogique supérieure ! Diriger et mener les idées pédagogiques à travers d'autres directeurs. Je reçois également des directives de l'extérieur, depuis la préfecture et l'Etat. Mais il y a aussi des consignes locales. Le proviseur est le leader pédagogique. Mais l'appellation tête supérieure est peut-être un peu fort forte. »

Selon vous, comment se déroule l'interaction enseignant et élève dans votre établissement ?

« L'enseignant doit se comporter de manière juste, cela est très important pour les élèves. Aimable et juste ! Davantage comme quelqu'un qui aide que comme quelqu'un qui réprimande. Pour favoriser cette interaction nous avons des conversations avec les élèves.

L'enseignant parle avec l'élève sous quatre yeux de sujets pédagogiques et sur le bien être à l'école. »

« Tous les élèves ont un enseignant primaire avec lequel ils peuvent parler confidentiellement. Celui-ci est important. C'est une personne à laquelle les élèves peuvent s'adresser hors des cours. En Norvège comme dans beaucoup d'autres pays les élèves souffrent beaucoup de problèmes psychologiques et manquent d'assurance. Nous mettons l'accent sur cela. Pas pour les guérir, mais pour les aider. Nous avons beaucoup de bons élèves. Quand ils reçoivent une mauvaise note il y en a certains qui craquent. Il faut que nous les consolions et leur disions que ce n'est pas la fin du monde. »

Parlez-vous avec les enseignants de la façon d'interagir avec les élèves? Est-ce là un débat actuel et fréquent ?

« Non ! Pas directement sur ce sujet-là en particulier. Un respect mutuel est important. Nous avons très peu de problèmes disciplinaires dans cette école. »

Faites-vous des réunions ou séminaires pédagogiques à propos de l'interaction pour les enseignants et pour vous-même ?

« Les enseignants et la direction ne sont pas souvent ensemble. La direction va souvent à sa propre conférence et les enseignants à la leur. Nous n'étudions pas les mêmes sujets. La direction informe et échange les sujets abordés avec les enseignants à l'école. »

Que pensez-vous de l'interaction entre enseignant élève en Norvège et dans votre établissement en particulier ?

« Hum. En Norvège en général, je pense que nous avons une relation proche et aimable entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant a un « rôle de soin ». C'est un rôle intermédiaire. On s'appelle par le prénom, on se tutoie et la façon dont on s'habille indique tout cela. C'est une relation proche. En même temps les enseignants se retirent pour manger pendant la pause. La distance existe. Ce n'est pas une amitié que nous cultivons. »

« Il n'y a pas beaucoup d'élèves amoureux du professeur, cependant nous avons quelques beaux enseignants et enseignantes ! »

« Parfois il peut être difficile d'obtenir l'attention des élèves. Ils sont plus intéressés par leur voisin que par l'enseignant. Certains ont également peur de critiquer l'enseignant. Cela n'est pas un grand problème, en tout cas, nous n'en parlons pas beaucoup. »

« Je pense que la confiance est importante. Que l'élève fait confiance à l'enseignant. Et que l'enseignant fait confiance à l'élève. Nous avons une discussion, enfin, pas vraiment une discussion, sur le fait que les élèves doivent assister au cours. Les élèves pensent que les enseignants doivent avoir confiance en eux, qu'ils savent gérer leur temps. Là-dessus, nous n'avons pas beaucoup confiance en eux. Nous les souhaitons présents en cours, s'ils ne le veulent pas ils peuvent se présenter en candidat libre. L'élève doit s'intégrer dans la planification, dans l'apprentissage et dans ce qui se passe à l'école. »

« Ne pouvez-vous pas laisser les élèves agir comme ils veulent ?

Non ! Nous sommes obligés de faire venir les élèves à l'école ! Nous ne pouvons pas les laisser livrés à eux-mêmes. Il faut les encadrer ! »

Comment pensez-vous que l'interaction devrait être idéalement ?

« Bonne et aimable ! Mais, nous pensons également que les élèves sont ici pour apprendre, pas pour prévoir la fête de terminale et s'amuser ! Les élèves doivent nous aider à prendre en charge l'apprentissage. Qu'eux même comprennent l'apprentissage et s'habituent à réfléchir de manière abstraite et analytique. »

Selon vous, quel est le rôle de l'élève et quel est celui de l'enseignant dans une situation d'interaction des deux ?

« Il y a un rôle de l'enseignant et un rôle de l'élève. L'enseignant donne des conseils, donne la direction, le but et connaît sa discipline. L'élève doit s'intégrer et tout recevoir. En Norvège, il est important que l'élève se comporte de manière créative et critique envers l'enseignement. L'enseignant et l'élève doivent développer la discipline en commun. L'enseignant ne donne pas quelque chose à un autre. L'enseignant et l'élève vont créer ensemble un savoir que l'élève s'approprie. Cette réciprocité est intéressante quand on la réussit ! »

2.3 Bilan

Dans ce chapitre nous avons donné un bref aperçu du système éducatif en France et en Norvège. Nous avons focalisé sur les traits principaux des deux systèmes respectifs. Ensuite nous avons expliqué les parcours qui permettent de devenir professeur dans les deux pays. Enfin, nous avons étudié l'instruction officielle française et norvégienne afin de savoir ce qu'elles disent à propos de l'interaction.

Ayant étudié ces aspects nous constatons que le parcours scolaire et universitaire en France et en Norvège n'est pas très éloigné l'un de l'autre. Pourtant, la plus grande différence réside dans le fait que la scolarité obligatoire en France dure treize ans et seulement dix ans en Norvège.

La plus grande différence se situe dans les voies qui conduisent au professorat. La licence est le niveau universitaire exigé pour enseigner en Norvège, alors qu'en France il faut être titulaire d'un master. Également pour s'intituler professeur, les deux pays exigent des démarches différentes. Pour porter le titre d'enseignant en Norvège, il est nécessaire d'avoir suivi une formation de pédagogie. Alors qu'en France il faut obligatoirement passer un concours national pour enseigner dans une école.

Les instructions officielles des deux pays montrent une humanité commune qui doit mener à une éducation morale et humaniste. En France il est écrit qu'il faut avoir une connaissance de l'élève humaine et scientifique. Il est également mentionné que les élèves doivent développer un respect de l'homme. En Norvège ces valeurs sont aussi présentes, mais d'une autre manière. L'éducation doit être fondée sur des idées chrétiennes et humanistes. L'instruction officielle de la Norvège peut donner l'impression d'une vue davantage socioculturelle que celle de la France. Des instructions comme « L'apprentissage comme collaboration, l'homme coopératif » (Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet 2006) sont mentionnées. Dans l'instruction officielle française le professeur a un double rôle qui l'amène à être complémentaire de la famille, tandis qu'en Norvège le professeur a un rôle de conseiller.

Les interviews des proviseurs donnent des réponses très distinctes. En France nous trouvons un proviseur qui décrit son rôle comme administratif. Il souligne qu'il n'est pas la tête pédagogique, mais plutôt la tête administrative. Il est très peu en contact avec les élèves, et

seulement dans des cas particuliers. En Norvège le proviseur se dépeint comme la tête pédagogique et c'est lui qui impose le standard de la pédagogie dans l'établissement. Il dit aussi qu'il est l'homme à tout faire, que ces tâches au lycée sont très variées. Le proviseur norvégien explique qu'il fait un effort pour rencontrer tous les nouveaux élèves au début de l'année scolaire.

Une autre différence entre ces deux proviseurs constitue leur vue d'élèves dont le comportement est un défi pour l'enseignant. Le proviseur en France explique que ce n'est pas son rôle de mettre en place de l'aide et de comprendre les difficultés des élèves. Il estime que le lycée est leur lieu de la liberté et c'est leur responsabilité de prendre cette liberté. En Norvège, le proviseur a souligné qu'il est très important d'aider les élèves pour qu'ils réussissent leurs années de lycée. Leur regard sur l'interaction n'est pas très différent. Entre l'enseignant et l'élève il doit exister un respect mutuel, disent les deux proviseurs. Ils mettent également en exergue que de la part de l'élève il doit avoir une écoute et une parole libre. Cependant, estiment-ils, c'est l'enseignant qui possède le savoir. Ces interviews peuvent nous donner une indication sur ce qui sera relevé comme différences entre l'enseignant en France et l'enseignant en Norvège dans l'analyse des données.

3 Méthode

3.1 La méthode de recherche

En général on parle de trois types de conception de méthode: la conception qualitative, la conception quantitative et la conception combinée (Grønmo 2004). La question de recherche détermine, dans une large mesure, la méthode. Notre projet d'étude, l'interaction entre enseignant et élève dans une classe en France et dans une classe en Norvège, peut être abordée de ces trois manières. C'est-à-dire, que nous pouvons étudier l'interaction à travers la quantité des données, par le contenu du phénomène ou bien par un mélange des deux. Pour notre part, nous avons choisi de travailler sur le contenu à travers une approche qualitative. Les études qualitatives impliquent différentes méthodes pour la collecte de données. Dans ce mémoire il s'agit plus particulièrement d'une étude de cas réalisée grâce à une observation. Le terme *études observationnelles* comprend à la fois une observation participante et une observation non participante. Dans les études purement observationnelles, qui sont fondées sur la non-observation participante, le chercheur observe les autres sans participer lui-même (Ibid). Dans notre cas il s'agit d'une étude non partisipante, c'est-à-dire que nous ne sommes pas impliqué dans les actions.

Nous appelons "étude de cas" une étude approfondie sur un cas particulier et unique. Chaque cas est appelé unité d'analyse. Les unités d'analyses peuvent être une personne ou bien des situations sociales. Ce qui caractérise une étude de cas est la focalisation pointue et une concencieuse collecte de données (Johannessen, Tufte, et Kristoffersen 2006). Ces derniers auteurs expliquent qu'il est courant d'utiliser l'observation pour réaliser une étude de cas. Dans ce mémoire, il sera question d'une étude de cas comparative, c'est-à-dire que nous comparerons deux unités d'analyses, une classe en Norvège et une classe en France. Le but est d'acquérir une compréhension des unités d'analyses qui finalement sont considérées comme uniques et intéressantes en soi, sans faire partie d'un univers plus grand (Grønmo 2004). Nos résultats ne peuvent pas être généralisés pour décrire par exemple toutes les classes en France et en Norvège, l'intérêt est plutôt d'obtenir une information approfondie sur un phénomène limité (Johannessen, Tufte, et Kristoffersen 2006). Les études de cas se fondent souvent sur une analyse basée sur des suppositions théoriques, considérées comme typiques de leur univers, que le chercheur souhaite étudier de plus près (Ibid).

Nous avons choisi d'accomplir notre objet d'étude par une observation (ou observation structurée selon Grønmo). C'est une méthode qualitative plutôt que quantitative, parce qu'elle doit élargir la compréhension d'un phénomène, tandis que la recherche quantitative se concentre sur la portée et l'étendue du phénomène (Ibid). Cette méthode consiste à étudier un phénomène social dans son contexte naturel. Elle a ses racines dans l'ethnographie et l'anthropologie. La méthode qualitative souligne l'importance de la situation et permet de comprendre les phénomènes sociaux grâce à des bases de données riches sur les gens et les situations. En Norvège, la tradition des études qualitatives remonte à Eilert Sundt, dans les années 1800. Celui-ci a voyagé dans toute la Norvège pour observer et interviewer les gens afin d'acquérir des connaissances sur les problèmes qui le préoccupaient.

Quant au terme de cette méthode, les méthodologues s'en servent de manière différente. Grønmo (2004) utilise le terme d'*observation structurée* tandis que Fangen (2004) emploie uniquement *observation*. Grønmo (2004) décrit une observation qui est organisée et schématisée avant d'accéder au terrain, dans laquelle les catégories sont prévues. Bjørndal (2011) dépeint plusieurs observations possibles : des observations schématisées, des observations avec des catégories ouvertes et des observations sans catégories déterminées. Dans notre cas, c'est ce dernier type qui correspond le mieux à la méthode appliquée, que nous appellerons *observation*.

L'observation est presque synonyme de *recherche sur le terrain*, et consiste à observer les participants dans le terrain, dans des situations naturelles (Fangen 2004). Dans Fangen (2004), seule l'observation participante est abordée. L'observation et l'observation participante peuvent parfois être difficiles à distinguer. Grønmo (2004) évoque dans son livre la différence entre ces variantes. L'observateur et l'observateur participant se trouvent avec les acteurs sur le terrain. L'observateur participant intervient avec les acteurs, tandis que l'observateur garde une distance plus importante et n'intervient pas avec les acteurs. Ceci n'est évidemment pas l'unique aspect qui distingue ces deux méthodes. En revanche, c'est souvent cet aspect qui oppose plusieurs chercheurs, notamment Fangen et Grønmo. Ce n'est pas un sujet que nous développerons davantage ici.

Nous avons également effectué une interview (voir section 2.1.1 et 2.2.1) du proviseur de chaque établissement scolaire en France et en Norvège. Cela afin de définir un contexte plus large des cours que nous avons observés. Une interview des proviseurs peut justement nous

informer sur la vision de la direction de l'établissement. L'interview donne également la possibilité pour le chercheur de poser des questions supplémentaires et d'entrer de manière plus approfondie dans le sujet. L'interview qualitative est très courante pour une collecte de données qualitatives. Ce genre d'interview est ouvert, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de réponse déjà formulée. Il y a trois types d'interview qualitative : non structurée, semi-structurée et structurée (Johannessen, Tuft, et Kristoffersen 2006). Pour notre part, nous avons choisi l'interview structurée. Par interview structurée nous entendons une interview dont le thème et la formulation des questions sont déterminées à l'avance. L'avantage de cette structuration est que les réponses peuvent facilement se comparer. L'inconvénient réside dans le fait que la flexibilité est très faible. Comme notre interview a pour but de comparer les réponses des proviseurs, l'interview structurée paraît la plus pertinente pour notre mémoire.

Pendant les interviews nous ne nous sommes pas servi d'enregistreur audio ou vidéo. Car l'interview n'était pas très longue, et nous avons jugé plus simple de noter les réponses par écrit. De cette manière nous avons pu filtrer au cours de l'interview ce que nous avons trouvé pertinent pour notre mémoire. A cause de cela, il est aussi évident que nous avons pu perdre un certain nombre d'informations. Nous en discuterons plus précisément dans la section 3.2. Les proviseurs ont d'ailleurs parlé lentement pour que nous ayons le temps de noter ce qu'ils disaient. Lorsque nous n'avons pas compris certaines choses, nous avons demandé des précisions.

Les interviews se sont déroulées de manières très différentes. En France c'est l'enseignant qui a organisé pour nous un rendez-vous avec le proviseur. Cela a été fait une semaine avant la rencontre. Le proviseur nous a accueilli dans son bureau. L'interview a, en tout, duré deux heures. L'interviewé n'a pas toujours compris ce que nous recherchions précisément comme information. Pour cette raison nous avons dû lui expliquer certains mots et ce que nous lui demandions spécifiquement. Le proviseur a beaucoup parlé et donné des réponses très longues, ce qui nous a amené à aborder des sujets qui ne répondaient pas de manière pertinente à la question. Nous avons donc seulement conservé ce que nous trouvions le plus important pour ce mémoire. Pendant cette rencontre nous avons ressenti une différence culturelle. Nous sommes norvégienne et nous avons une autre expérience scolaire et politique que celle du proviseur du lycée français. Nous avons donc posé des questions fondées sur nos connaissances du système scolaire en Norvège. Durant ce rendez-vous nous avons compris

que nous n'avons pas les mêmes références et que nous ne comprenions pas tout de la même manière.

Pour organiser notre rendez-vous avec le proviseur en Norvège nous avons téléphoné à l'établissement scolaire où nous avons effectué l'observation. Une secrétaire nous a passé le proviseur. Nous lui avons demandé s'il était d'accord pour faire cette interview. Le proviseur nous a répondu qu'il était disponible et nous a proposé de venir tout de suite. Nous sommes allée le rencontrer dans son établissement pour réaliser l'entretien. Interviewant le proviseur en Norvège, nous avons noté que l'idée de différentes expériences a été renforcée. Le rendez-vous avec celui-ci n'a duré que 45 minutes. Pendant cette interview nous avons l'impression que ce proviseur avait les mêmes références que nous. Ce proviseur a compris toutes les questions et il a répondu exactement à ce que nous lui demandions. Nous n'avons pas dû lui expliquer ce que nous voulions et entendions par la question et ses réponses ne nous ont en effet pas surpris.

Dès après les interviews nous avons mis en propre les notes et les impressions que nous avons eues pendant l'entretien. A la fin nous avons comparé les réponses des deux proviseurs et ce que nous en tirons comme information. Ces interviews peuvent donner une première analyse du terrain de recherche. Les interviews et la comparaison des réponses ont été exposées au chapitre deux *Environnement éducatif*.

3.2 Le choix de la méthode et sa pertinence

Dans le domaine de la recherche qualitative, nous ne disposons pas toujours d'une problématique définitive et entièrement déterminée comme dans la recherche quantitative. Il y a souvent une approche exploratrice, comme Fangen (2004) l'estime. Elle explique qu'il faut commencer avec quelques idées du sujet que nous imageons étudier de plus près. Dans ce mémoire nous souhaitons mieux comprendre une situation d'interaction particulière entre plusieurs acteurs dans une même organisation. Nous envisageons une compréhension descriptive du comportement de certaines personnes au méso niveau². Une approche quantitative sera donc moins bénéfique pour notre projet, qui vise à mieux comprendre

² Dans une échelle : micro, méso, macro niveau. Cela sera traité de manière plus spécifique dans le chapitre 4 portant sur notre point de départ théorique.

l'interaction entre les élèves et l'enseignant. En même temps, il faut noter que les deux méthodes mènent à des résultats distincts et nous obtenons une information différente selon la méthode que nous appliquons.

Nous avons effectué l'observation pendant environ dix heures dans chaque établissement. Les trois premières heures nous ont servies de base à une observation plus approfondie. Nos notes, les observations et les impressions forment la base des données empiriques de notre mémoire. Pour collecter de telles données, le plus courant est d'utiliser une caméra vidéo, un enregistreur audio ou bien de prendre des notes. Essayer de se rappeler de tout ce qui se passe et se dit est pratiquement impossible. L'utilisation d'une caméra vidéo aurait permis d'enregistrer à la fois les paroles et le langage du corps et un tel outil est souvent considéré comme le moyen le plus sûr pour recueillir l'information. Cet enregistrement aurait pu nous être très utile. Cependant, nous avons délibérément choisi de ne pas recourir à une caméra vidéo ou à un enregistreur audio, car nous pensons que parmi les parents, les enseignants et les élèves, certains auraient pu se sentir mal à l'aise. Bjørndal (2002) dit que nous ne pouvons pas représenter la vérité à travers une vidéo. Il souligne que l'enregistrement n'est pas une copie de la vérité. La position de l'appareil et le son sont déterminants dans le recueil de l'information. Nous avons donc pris des notes à la main et le soir même nous avons réécrit les notes sur l'ordinateur. Quand nous observons une situation d'interaction, il est important de la rendre le moins artificiellement (Ibid). Nous croyons que le malaise que certains des acteurs auraient pu ressentir avec l'enregistrement audio ou vidéo, aurait rendu la situation moins authentique, car les acteurs ne se seraient peut-être pas comportés de manière naturelle. Comme notre observation ne se fait pas en continu, les acteurs ont très peu de temps pour s'habituer à l'enregistrement vidéo ou audio. Nous avons effectué l'observation uniquement quelques heures pendant la semaine et au maximum deux heures de suite. Nous croyons qu'il aurait fallu plus de temps aux acteurs pour s'habituer à un enregistreur vidéo ou audio.

Comme nous écrivons tout à la main, il est évident que nous n'arrivons à recueillir l'ensemble de l'information. S'agissant de gestes et du langage non verbal, nous ne les avons pas notés de manière systématique, mais plutôt sporadique. Un certain nombre d'éléments a donc évidemment été perdu. Le chercheur ne pourra jamais voir tout ce qui se passe dans une situation d'interaction. C'est donc nous qui avons recueilli toute l'information qui forme la base empirique. Pour cette raison personne ne peut vérifier ce que nous avons observé, ce qui peut constituer une objection à notre étude. Avec un enregistreur audio ou vidéo cela aurait été

possible. Cependant, nous pensons que sans ces outils les personnes sont moins affectées. Si nous avons utilisé un enregistreur vidéo ou audio, nous aurions eu davantage d'informations, cependant nous nous demandons si elles auraient été aussi utiles. Nous aurions recueilli plus d'informations, mais également beaucoup d'éléments qui n'auraient pas été pertinents pour notre étude. La méthode que nous avons choisie offre l'avantage de filtrer les informations et permet d'écrire, au fil du cours, ce que nous pensons et trouvons intéressant pour notre mémoire. Nous avons donc jugé plus efficace pour notre projet d'étude d'écrire ce que nous entendons et voyons pendant les observations.

3.3 L'accès au terrain

Au début de notre étude, nous avons contacté Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Le NSD est l'établissement public pour la protection de la vie privée des chercheurs et étudiants dans les écoles supérieures et les universités en Norvège. Nous avons sollicité un droit d'accès et le droit d'observer dans un lycée en Norvège (Alver et Øyen 1997). Nous avons obtenu l'autorisation par téléphone d'effectuer notre étude sans faire une demande. La secrétaire nous a expliqué que si nous ne donnions pas le nom de la ville ou de l'établissement, une demande formelle ne serait pas nécessaire. Elle a souligné qu'une demande était indispensable seulement si la localisation de l'échantillon était possible.

Ensuite, il fallait trouver le terrain où effectuer les observations, c'est-à-dire des lycées, et y avoir accès. Tout d'abord, nous avons contacté des lycées par courriel : un lycée en Norvège et un lycée en France. En Norvège, la démarche était très simple. Nous avons contacté une école et un enseignant de norvégien pour demander la permission de venir observer quelques cours. L'enseignant nous a tout de suite répondu que cela l'intéressait et que nous étions la bienvenue.

En France, cela a été plus compliqué. Nous sommes d'abord allée en juillet dans un lycée pour demander quelle démarche suivre. A l'accueil d'un lycée une personne nous a expliqué qu'il fallait envoyer un courriel au secrétariat du proviseur et que seul le proviseur pourrait prendre cette décision. Ensuite, nous avons envoyé une demande à cinq différents lycées de la même ville. Au bout d'une semaine, nous n'avions toujours pas reçu de réponse, nous avons donc appelé deux lycées pour savoir s'ils avaient bien reçu notre courriel. L'une des secrétaires nous a répondu : « Ce n'est pas possible en septembre. On ne peut rien faire pour vous. On a

d'autres choses à faire en ce moment. On est dans le bac et on prépare les emplois de temps, et votre demande n'est pas urgente ! » La secrétaire d'un autre lycée nous a dit que la demande était arrivée trop tard et que le professeur responsable des enseignants de français était en vacances, mais qu'elle allait lui envoyer une lettre pour lui dire de nous recontacter. Comme les réponses de ces deux lycées paraissaient négatives, nous avons appelé d'autres lycées. L'un d'eux nous a répondu qu'il ne pouvait pas nous donner une réponse avant la fin du mois d'août, parce que tout le monde s'occupait du bac, et que « notre demande était le cadet de leurs soucis ». Un quatrième lycée a donné exactement la même réponse. Un cinquième lycée a dit qu'il y avait trop de travail, mais que nous pouvions compter sur une réponse pour la semaine suivante. Comme nous n'avions toujours pas de réponses positives, nous avons décidé de contacter quelques lycées dans une autre ville en France. Dès le lendemain, nous avons obtenu une réponse favorable. Ce lycée a la particularité d'avoir un échange avec un lycée du nord de la Norvège. Mais cette proximité avec le pays a fait que nous trouvions moins pertinent d'y faire l'observation, car la connaissance de la Norvège par les acteurs du lycée aurait pu, selon nous, influencer leur comportement.

Le jour suivant, nous avons recontacté l'un des lycées dans la première ville. La secrétaire du proviseur a répondu qu'il n'avait pas très bien lu le premier courriel. Nous lui avons donc expliqué que nous souhaitions venir dans leur lycée en particulier. Car ce lycée est comparable avec le lycée dans lequel nous avons choisi de faire notre observation en Norvège. Les deux lycées ont des aspects comparables : lieu, grandeur et tradition. La secrétaire nous a demandé de renvoyer le courriel afin qu'elle en reparle avec le proviseur. Elle l'a fait immédiatement et quelques heures après nous a rappelé pour nous annoncer que notre demande était acceptée. La secrétaire nous a expliqué que le proviseur allait contacter l'enseignant de Lettres de la classe dans laquelle nous ferions l'observation. Aucun lycée, y compris celui-ci, ne nous a demandé de plus amples informations sur les raisons de notre recherche.

3.4 La préparation

Avant de nous rendre sur le terrain en Norvège, nous ne nous sommes pas beaucoup préparée car nous connaissons déjà le système scolaire norvégien. En revanche, il a fallu que nous nous renseignions sur le système scolaire français. Avant de commencer l'observation nous avons étudié la réforme éducative et les différentes formations permettant de devenir enseignant en France (voir chapitre deux).

Une autre préparation que nous avons faite consistait à lister les préjugés et idées que nous pensions pouvoir rencontrer sur le terrain. Ceci afin de pouvoir effectuer une comparaison à la fin de notre étude, que ce soit à propos du langage, de la culture ou de la pédagogie.

3.5 L'introduction au terrain

Dans le courriel adressé aux deux enseignants, nous avons très peu décrit nos intentions précises au sujet de l'observation. Nous leur avons expliqué que cette recherche avait pour cadre notre mémoire de master de français et que nous ferions l'observation dans un établissement en France et dans un autre en Norvège. A notre arrivée au lycée en Norvège l'enseignant (Per³) ne nous a posé aucune question d'approfondissement sur notre recherche. Lui-même a expliqué notre présence aux élèves. Il a souligné qu'il n'y avait pas de danger et que la participation est volontaire. Aucun élève n'a refusé la proposition ni davantage interrogé.

En France, nous avons eu un rendez-vous avec l'enseignante (Madame Lamotte⁴) avant d'observer ces cours. Pendant cette rencontre nous lui avons expliqué notre formation et ce que nous étudions. Nous lui avons également présenté un peu de notre recherche. Pendant ce rendez-vous nous n'avons pas dit directement sur quoi nous focaliserions. Plus tard, pendant la période d'observation, nous lui avons révélé de manière plus claire notre intention. L'enseignante avait l'air de ne pas comprendre exactement le sujet. C'est elle qui nous a introduite auprès des élèves et qui leur a présenté notre sujet.

3.6 L'échantillon étudié

Comme il s'agit d'une étude descriptive, nous écrivons surtout ce que nous voyons et entendons pendant le cours. Cependant nous rajoutons parfois quelques commentaires et réflexions de ce que nous pensons pendant les cours d'observation. Comme déjà mentionné il n'est pas possible de vérifier nos observations car nous n'utilisons pas d'enregistreur audio ou vidéo. Notre étude est consacrée à l'approfondissement de la connaissance de ce que font et disent les élèves et l'enseignant dans un cas particulier, c'est-à-dire une connaissance plutôt

³ Nom fictif de l'enseignant en Norvège

⁴ Nom fictif de l'enseignant en France

approfondie d'étendue (voir annexe : *Les notes de l'observation en France* et *Les notes de l'observation en Norvège*).

Les élèves et les deux enseignants constituent les échantillons de ce mémoire. Ce sont des élèves et des enseignants de deux grands lycées. Ils sont situés dans deux villes importantes, l'une en Norvège, l'autre en France. Les villes sont de taille semblable et les lycées y représentent une longue tradition éducative. Quand il s'agit d'élèves et d'enseignants, nous ne nous concentrons pas sur les personnes en tant que telles, mais sur la relation qui existe entre les deux. Une autre contrainte importante dans le choix de l'échantillon a été de pouvoir observer dans une classe qui n'avait pas la pression de l'examen, et où l'enseignant et les élèves se connaissaient à l'avance. Nous avons pensé qu'une classe de première⁵ (c'est-à-dire seconde en Norvège) répondrait à ces deux exigences. En Norvège ceci était faisable. En revanche, ce n'était pas le cas en France. Dans l'établissement de ce pays il fallait faire un choix entre le fait que l'enseignante et les élèves se connaissent et la pression de l'examen. En France les lycéens terminent le français en classe de première. C'est-à-dire que la pression du bac serait présente. L'enseignante chez qui nous avons observé en France a insisté pour que nous assistions au cours d'une classe de secondes. Elle a dit qu'il y avait plus d'interaction dans ces cours et qu'à cause du bac elle enseigne autrement en classe de première. Cela nous a conduit à prendre la décision d'observer en classe de seconde en France (ce qui correspond au premier en Norvège). Pour les enseignants nous n'avons pas exigé un âge, un sexe ni un niveau d'étude particulier. Nous avons observé en France une dame de 57 ans et en Norvège un homme de 34. Leur niveau d'étude n'est pas tout à fait identique. Per a fait un an d'étude nordique à l'université, et il a obtenu un master d'anglais. Madame Lamotte a passé trois ans à l'université, en lettres classiques. Elle enseigne donc le français, le latin et le grec. Ces différences peuvent avoir une influence sur nos données empiriques. Cependant cela n'a pas un grand intérêt dans cette étude et nous n'avons pas focalisé sur ces aspects.

3.7 La réalisation de l'observation du terrain

L'observation du terrain s'est déroulée pendant 10 heures en Norvège et 11 heures en France. Nous avions, à l'avance, prévu à peu près ce nombre d'heures. Nous avons pris en considération les données dont nous avons besoin et décidé de ne pas cesser les observations

⁵ En France la première année du lycée s'appelle seconde, ensuite la deuxième s'appelle première et enfin terminal. Dans ce mémoire nous utilisons la terminologie française.

avant de les avoir. Fangen (2004) explique qu'il ne faut pas cesser l'observation tant que nous recueillons de nouveaux éléments. Chaque interaction est évidemment différente. Pour cette raison nous ne pouvons arrêter la recherche que lorsque nous croyons avoir trouvé un certain modèle dans ce que nous recherchons dans l'interaction.

Pendant les observations nous avons uniquement assisté aux cours de langue maternelle. Cela fait que nous avons seulement observé pendant des durées très courtes, un maximum de deux heures par jour. Nous avons consacré l'automne 2011 à ces observations.

Il est important de savoir et connaître le rôle que le chercheur a dans une observation sur le terrain. Nous avons aussi eu une fréquente réflexion sur nos différents rôles sur le terrain, à la fois pour les rôles choisis et pour ceux qui nous ont été donnés. Dans ce genre d'étude le chercheur est « l'instrument » de la recherche. C'est l'expérience du chercheur et ce que celui-ci voit qui constituent la base des données empiriques. Nous nous sommes présentée comme étudiante et avons expliqué que nous voulions observer pendant les cours. Nous étions présente lors des cours et nous avons souhaité être aussi discrète que possible.

Nos rôles ont varié selon que nous étions en France ou en Norvège. Notre intention était d'être une observatrice non participante. C'est-à-dire ne pas s'impliquer dans l'interaction. Occuper un rôle de simple observateur peut conduire à ce que le chercheur, de temps en temps, regarde trop les acteurs. Cela peut influencer le comportement naturel des acteurs et leur sentiment de liberté. Le plus courant est un rôle d'observateur pur quand les situations d'observation ont une structure relativement formelle et fixe, comme par exemple l'enseignement en classe. Mais il y a bien des degrés de non-participation pour un observateur dans une salle de classe. Pendant les pauses le chercheur peut avoir une conversation non formelle avec les acteurs. Ce sont dans de telles situations que nous avons noté une curiosité plus importante en France qu'en Norvège. En France, Madame Lamotte nous a parlé pendant les pauses. Également les élèves nous ont parfois adressé la parole. Fangen (2004) explique que moins le chercheur se distingue de ses acteurs moins il aura d'impact sur les échantillons. Un chercheur étranger peut paraître plus intéressant pour les objets de recherche. Pendant les pauses, avant et après les cours, Madame Lamotte nous a posé des questions et demandé notre avis sur ce qui s'est passé en cours. Parfois elle a demandé comment l'enseignement et des cours semblables s'effectuent en Norvège. Dans ce terrain d'observation, nous n'étions pas complètement anonyme. En Norvège, nous étions davantage familier et moins exotique. Pour

cette raison nous avons suscité moins d'attention. C'est aussi un lycée qui accueille régulièrement des étudiants pour des stages pédagogiques. Les élèves et les enseignants ont donc l'habitude des étudiants qui arrivent pour de courtes périodes pour observer des cours. Nos études et le travail de composition d'un mémoire de master sont également familiers à Per. Pour cette raison l'enseignant paraît moins curieux. Cependant, dans les deux pays nous ne nous sommes pas beaucoup distinguée des élèves. Nous étions assise avec eux pendant leurs cours. En revanche, nous ne parlions pas avec eux et nous ne faisons pas la même chose qu'eux. Goffman (cité dans Fangen 2004 : 118) a souligné l'avantage d'être jeune en tant que chercheur. La jeunesse fait que nous effrayons moins les acteurs.

Dans la section suivante nous allons décrire l'expérience de l'observation dans les deux pays et la façon dont nous avons effectuée la prise des notes.

3.7.1 En Norvège

En Norvège, l'enseignant n'a que très peu parlé avec nous. Avant les cours il nous a à peine salué et pendant les cours, il ne nous a presque jamais regardé. Les élèves se comportaient de la même façon. Ils ne nous saluaient pas et ne nous regardaient pas pendant les cours. Nous avions parfois le sentiment d'être ignorée. Comme nous n'avons pas attiré leur attention nous pensons avoir observé des cours très authentiques. Pourquoi se comportaient-ils ainsi ? Ce que Goffman (cité dans Fangen 2004 : 118) a dit sur l'avantage d'être jeune offre une explication à laquelle nous pouvons aussi rajouter le fait que nous ne sommes pas beaucoup plus âgée que les élèves. Peut-être les élèves ne nous considèrent-ils pas comme une enseignante, et pour cette raison ils ne nous saluent pas. Parmi les élèves il est plus accepté de ne pas se saluer quand on ne se connaît pas. Pourtant, ils auraient probablement quand même salué un enseignant qu'ils ne connaissaient pas. Fangen (2004) a souligné qu'il est plus simple de s'intégrer quand le chercheur ne se distingue pas beaucoup des acteurs.

S'identifier avec les acteurs peut arriver à un chercheur. La sympathie et l'identification sur le terrain sont associées à la façon dont le chercheur évalue ce qu'il observe. Dans notre cas, nous nous identifions davantage avec les acteurs en Norvège car nous sommes du même pays. Nous avons suivi le système scolaire en Norvège et nous suivons une formation pour devenir enseignante dans ce pays. Nous pouvons donc nous identifier avec les deux types d'acteurs, et

les élèves et l'enseignant. Cette identification peut rendre difficile l'observation, car ce que nous voyons ne choque pas l'œil. Pour cette raison nous avons davantage essayé de décrire tout ce que nous avons vu durant les cours en Norvège. Avant les cours nous avons choisi une focalisation particulière. Lorsque nous étions en France nous avons eu une pause de l'observation en Norvège. Cette pause a donné une nouvelle perspective et un nouveau point de vue sur les cours en Norvège. A notre retour en Norvège nous avons appréhendé les cours d'une autre manière et la différence des deux pays nous a frappé davantage.

3.7.2 En France

En France notre rôle était plus ambigu, les acteurs nous ont vu et regardé plus qu'en Norvège. Nous avons obtenu beaucoup plus d'attention, surtout de la part de l'enseignante. Celle-ci nous a beaucoup parlé avant et après les cours, parfois même pendant le cours elle nous a adressé la parole. Fangen (2004) explique que lorsque l'on effectue une recherche de terrain dans un autre pays, la différence de nationalité peut influencer sur le rôle du chercheur. Cette différence peut également modifier la relation que le chercheur aura avec les acteurs. L'enseignant en France a montré un plus grand intérêt pour nous. Par exemple pendant les cours, elle nous donnait les textes que la classe lisait et étudiait. Après les cours elle nous posait des questions sur le système scolaire en Norvège et nous expliquait celui de la France. Quelque fois elle nous demandait comment nous trouvions ses cours. Bien que l'enseignante nous ait beaucoup parlé hors de la classe, nous sommes resté assez anonyme pendant les cours.

3.7.3 La prise des notes de l'observation

Pendant les cours nous avons pris des notes sur un cahier. Afin de ne pas faire de bruit et de rester aussi anonyme que possible, nous avons délibérément choisi de ne pas écrire directement sur l'ordinateur. Les élèves en France n'utilisent pas d'ordinateur pendant le cours, et pour cette raison, nous aurions pu attirer beaucoup plus d'attention si nous nous en étions servi d'un.

La rédaction des notes de l'observation a presque toujours eu lieu le même jour que l'observation. Il est plus simple de se souvenir de la situation contextuelle lorsque l'écriture se

fait aussi peu de temps après l'observation. Spradley (1980) décrit la façon dont les chercheurs peuvent noter le résultat de leur recherche. Nous n'avons pas suivi toutes ses suggestions, mais avons pris en considération les conseils que nous avons jugés les plus pertinents pour notre étude. Par exemple, ce que dit ce professeur d'anthropologie à propos de la langue nous a été utile. Il conseille de ne pas réécrire ce que les gens disent dans un autre style. Il faut au contraire reproduire les mots et expressions tels qu'ils ont été dits. C'est cela que Spradley appelle la cohérence linguistique : la reproduction littérale et la langue conséquente. Les dialogues des acteurs sont notés mot à mot. Les observations en Norvège sont d'abord écrites en norvégien, ensuite nous les avons traduites en français. Les notes qui sont traduites du norvégien sont écrites le plus près possible du norvégien (ceci est expliqué de plus près dans la section suivante 3.7.4 Traduction des notes de l'observation). Nous avons écrit les dialogues dans un français « standard » et pas dans les dialectes ou dans les accents des acteurs. C'est-à-dire que ceux-ci ne sont pas notés phonétiquement ; les dialectes et les prononciations ne se manifestent à travers les dialogues tels que nous les avons écrits. Nous avons donc dès après les cours réécrit les notes et depuis nous n'avons pas touché à leur contenu.

Les notes de l'observation sont des textes qui décrivent ce qui se passe pendant les cours. Nous observons ce que font, disent et surtout se disent les personnes présentes. Parfois nous avons dépeint ce que nous ressentions pendant le cours, parce que les sentiments peuvent décrire la situation d'une autre manière et peuvent être intéressants pour l'analyse. Fangen (2004 : 77) écrit que toute situation où des personnes interagissent ne s'observe pas uniquement à travers des mots, mais également avec des sentiments et le corps.

3.7.3.1 La prise des notes de l'observation en Norvège

En Norvège, nous avons fait une observation chez un enseignant de norvégien, en classe de première (seconde selon le système en norvégien). Pour des raisons d'anonymisation, nous appellerons l'enseignant en norvégien *Per*. Dans sa classe de première nous avons compté entre 17 et 21 élèves, parmi lesquels un élève étranger qui ne parle pas norvégien. Au cours de notre prise de notes, nous n'avons pas fait de distinction entre les élèves. Ils seront tous présentés comme *un/l'élève* sauf l'élève étranger qui sera mentionné comme *un/l'élève étranger*. En cas de dialogues avec plusieurs élèves nous les avons distingué par des chiffres :

élève 1, élève 2. etc. Lorsqu'il y a une description du langage non verbal dans les dialogues, cela est mis entre parenthèses.

3.7.3.2 La prise des notes de l'observation en France

En France, nous avons réalisé l'observation chez une enseignante de français en classe de seconde. Dans sa classe il y a 35 élèves. Dans ce mémoire l'enseignante sera appelée Madame Lamotte, cela également pour des raisons de vie privée. Nous utilisons l'appellation Madame et son nom de famille car c'est ainsi que les élèves l'appellent. Parfois, nous avons attribué des noms à certains élèves pour des raisons pratiques, mais qui ne correspondent pas à leur vrai nom. Dans les autres cas, les élèves sont présentés comme : *un/l'élève* ou *élève 1, élève 2*. La description du langage non verbal et des grimasses est mise entre parenthèses.

3.7.4 La traduction des notes de l'observation

Dans cette section, nous ferons état de la réécriture des notes de l'observation du terrain en Norvège. Au départ, nous n'étions pas décidée sur la nature de la langue à adopter pour la prise des notes pendant l'observation. Avant de partir pour notre première observation, nous avons décidé de prendre nos notes en norvégien car nous avons jugé cela plus simple et pratique. Quand nous nous sommes mise à la traduction nous avons rencontré beaucoup d'expressions figées dont la structure en norvégien ne cadre pas avec la traduction appropriée en français. Dans ces cas-là nous n'avons pas pu traduire aussi près du norvégien que nous le souhaitions. Ce sont des expressions fréquentes à l'école en Norvège comme par exemple celles-ci :

takk for i dag

Merci pour aujourd'hui (proposition d'une traduction littérale.)

Dans la traduction, nous avons délibérément choisi de tout traduire de la manière la plus littérale possible. Nous souhaitons montrer la façon dont le professeur et les élèves parlent, même si cela n'est pas du « bon français » ou bien un français tout à fait « idiomatique ». Notre travail a pour intérêt de montrer de manière la plus proche possible comment les acteurs parlent et s'expriment. L'exemple de la phrase ci-dessous montre comment nous avons choisi de traduire littéralement les dialogues.

Per: Dere, vi har bare noen få minutter igjen! Ikke bruk «jeg» som forfatter eller dikter !

Per : Vous, nous avons seulement quelques minutes! N'utilisez pas « je » comme écrivain ou poète !

L'autre défi portait sur l'usage des pronoms personnels. L'emploi de ces pronoms ne se fait pas de la même façon dans les deux langues. Concernant la problématique de la traduction du pronom personnel « vi », nous pouvons remarquer que celui-ci correspond logiquement à « nous » en français. Cependant, en expression orale française familière, le « on » est très fréquent. Etant donné que l'enseignant est quelqu'un qui parle avec un langage plutôt courant en norvégien, mais qui peut être perçu comme familier pour un francophone, nous aurions pu dans certains cas utiliser le pronom personnel « on » quand cela paraissait naturel. En revanche, cela aurait été un travail fastidieux de justifier chaque emploi. Comme cet enseignant ne parle pas français, nous ne pouvons pas savoir quel pronom il aurait utilisé. Nous avons donc choisi de traduire le pronom « vi » uniquement par « nous » dans tous les cas. L'analyse se base sur la version norvégienne parce que certaines choses peuvent se perdre dans la traduction.

3.8 L'analyse des données

La base empirique de cette étude repose sur les notes de l'observation. Pendant les observations de terrain nous avons écrit ce qui s'appelle les notes de l'observation. Celles-ci contiennent les données empiriques que nous avons analysées selon différentes perspectives. Dans la recherche qualitative comme celle que nous avons entreprise, des petites analyses ont constamment lieu au cours de l'observation. Fangen (2004 : 34) souligne que dès la phase de recueil des données une petite analyse a lieu. Pendant cette phase, les dialogues et les réponses ont été interprétés et traités, et les hypothèses ont été renforcées ou affaiblies. En décrivant l'interaction, nous accordons de l'importance à certains éléments et nous en filtrons certains autres éléments. C'est nous qui avons choisi ce qui a été écrit et ce qui fait partie de l'analyse.

Les réflexions que nous avons eues pendant les observations nous ont très tôt amené à l'analyse des données. Pour commencer la partie de l'analyse nous avons eu recours à l'article de Auerbach et Silverstein (2003). La phase de l'analyse a d'abord commencé avec une

relecture des notes d'observation prises dans les deux pays. Pendant la deuxième relecture nous avons cherché des phénomènes qui se répètent et nous les avons notés sur une feuille. Ces phénomènes peuvent être particuliers pour chaque pays. Il a été important de justifier les choix de l'interprétation de ces phénomènes. La troisième fois que nous avons relu les observations nous avons souligné certaines des parties du texte qui nous paraissaient pertinentes et qui pouvaient fonctionner comme des exemples dans l'analyse. Auerbach et Silverstein (2003) expliquent que cette démarche est aussi importante pour savoir si un événement est réalisé une fois ou plusieurs fois. C'est donc une manière de savoir si c'est une donnée importante pour l'analyse. Ensuite nous avons déterminé les phénomènes qui se répètent dans une sélection de catégories. Les catégories ont en commun un thème qui regroupe les idées répétitives. Pour parvenir à cette détermination nous avons eu recours à des *notions abstraites* afin de donner un nom à ces catégories, c'est cela que Fangen appelle analyse de second degré. Il y a eu plusieurs réorganisations des catégories pour mettre une idée répétitive dans un plus grand groupe qui exprime un thème commun. Nous avons identifié les différentes catégories avec une lettre, comme par exemple : *A Questions* ensuite, les sous-catégories sont indiquées par un chiffre comme par exemple *A1 Questions posées par l'enseignant*. Pour créer ces catégories nous avons été inspiré par Goffman et son livre *Mise en scène de la vie quotidienne* (1996).

3.9 Ethique

En faisant de la recherche où sont impliquées des personnes, il faut prendre conscience de ce que la loi impose et du maniement des données personnelles (Bratlie 2003). L'éthique concerne les principes, les règles, les instructions, et l'évaluation permet de juger si une action est bonne ou mauvaise (Grønmo 2004). Ces règles et instructions comptent également dans la recherche. Il s'agit d'abord des personnes et de ce que nous pouvons faire envers les uns ou les autres. Dans cette section nous allons voir ce que sont les règles et instructions pour ce genre d'étude. Comme indiqué plus haut, NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) est l'établissement public pour la protection de la vie privée des chercheurs et des étudiants des écoles supérieures ou des universités en Norvège (Alver et Øyen 1997). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) est, le conseil des sciences sociales et humaines, qui évalue l'aspect éthique d'une étude scientifique pour tenir compte des valeurs éthiques (Ibid).

Le contenu principal de la régulation éthique peut se formuler comme suit :

- Les impliqués doivent être informés du but de la recherche (Grønmo 2004).

Nous avons écrit un courriel identique aux écoles que nous voulions observer. Dans ces courriels nous avons expliqué le but de notre observation. A l'intention des élèves, les deux enseignants ont voulu justifier notre participation aux cours. Pour éviter des confusions, nous avons rajouté des éléments explicatifs.

- Les impliqués doivent eux-mêmes décider de leur participation et ils peuvent arrêter quand ils le veulent.
- Les impliqués ne doivent pas être soumis à un danger physique ou mental.
- Les informations sur les individus doivent être traitées confidentiellement.

Pour cette question de vie privée, nous avons contacté NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) pour savoir s'il fallait faire une demande pour l'observation effectuée en Norvège. L'employé nous a expliqué que cette demande n'était pas nécessaire car la localisation de l'enseignant, l'élève ou l'école sera anonymisée. En effet le nom de l'école, celui des élèves et celui des professeurs ne sont pas indiqués dans mes données, le nom de toutes les personnes mentionnées a été remplacé par un nom fictif. En France, l'anonymat n'était pas exigé. L'enseignante nous a expliqué que c'est le proviseur qui décide si nous pouvons ou pas assister au cours. Cependant, dans ce mémoire nous avons traité les données françaises selon la loi en vigueur en Norvège.

4 Encadrement théorique

Dans ce chapitre nous présenterons les approches qui constituent notre cadre théorique pour l'analyse des données. Étant donné que nous étudierons les dialogues entre l'enseignant et les élèves, nous avons choisi l'interactionnisme et la tradition interactionnelle comme sources d'inspiration principales. Dans ce contexte, il existe plusieurs œuvres et théoriciens pertinents. Cependant, nous avons opté pour l'œuvre de Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman 1996), comme cadre théorique principal.

Dans ce chapitre, nous expliquerons, en premier lieu, quelques caractéristiques communes de la tradition interactionnelle. En deuxième lieu, nous évoquerons plus explicitement l'œuvre de Goffman (Ibid). Nous présenterons aussi une autre œuvre de ce même théoricien, à savoir *Les rites d'interaction* (1974). En troisième lieu, nous passerons en revue les idées linguistiques de Kerbrat-Orecchioni (2011) et celles sur la politesse élaborée par Brown et Levinson (1987). En quatrième lieu, nous exposerons d'autres approches qui nous semblent pertinentes, dont la théorie du pédagogue Nordahl, qui est développée dans *Eleven som aktør* (« L'élève comme acteur », Nordahl 2002). Ensuite, nous présenterons l'approche de Philippe Perrenoud (1992), professeur de sciences de l'éducation, qui est exposée dans l'article « La communication dans la classe ». À la fin du chapitre nous récapitulerons les idées principales et détaillerons les rapports entre la théorie et l'analyse.

4.1 L'interactionnisme

Dans cette section nous allons présenter la tradition scientifique dans laquelle se situe Goffman. Nous l'avons choisi comme cadre théorique principal car, selon nous, cet auteur utilise une approche conceptuelle très fructueuse pour la description de l'interaction.

L'interaction est une perspective sociologique qui a émergé dans le sillage de la Seconde Guerre mondiale. Elle peut être largement considérée comme une critique de la direction dominante de la pensée sociologique de cette époque, qui était le fonctionnalisme structurel. La critique était principalement adressée au fonctionnalisme structurel qui voyait les actions humaines comme déterminées et guidées par des structures sociales. Cette critique a mené à une phase davantage orientée vers l'acteur, notamment le micro-interactionnisme et la théorie des choix rationnels (Aakvaag 2008). L'idée principale de la théorie interactionnelle est que

l'homme est d'abord compris comme un être communicant et un être en quête de sens. Cette théorie est une des nombreuses théories qui font partie de ce que nous appelons *la perspective de l'acteur*. L'acteur est au centre de l'intérêt. Ses actions ne sont pas déterminées par des pouvoirs extérieurs, mais il s'engage d'une manière libre à produire un ordre social, c'est-à-dire « l'ordre et la structure qui ont lieu dans des situations sociales lors de rencontres face à face [...] du bas vers le haut » (Goffman et al 2004). Ceci s'oppose à la pensée précédente. Cette perspective du bas vers l'haut est également caractérisée par la tentative d'étudier les intentions actionnelles des acteurs. La théorie met en exergue que les actions humaines sont le résultat d'un choix plus ou moins conscient (Aakvaag 2008).

Le micro-interactionnisme peut se diviser en deux directions principales : l'interactionnisme symbolique et la sociologie phénoménologique (Ibid). Goffman peut être considéré comme un interactionniste symbolique. Selon la pensée interactionniste symbolique l'homme n'est pas un animal rationnel : il agit et résout des problèmes pratiques. Ensuite, les acteurs construisent un monde social significatif et ordonné à travers la langue et la réflexion (Ibid). Cet ordre social est la base de la pensée goffmanienne. Goffman (dans Aakvaag 2008) pense qu'il y a un ordre social dès qu'il y a une interaction face à face. Il explique que l'ordre social est un point de départ émergent qui doit être analysé sur ses propres principes. Il s'agit de lire et de décrire de très près l'ordre interactionniste pour découvrir des éléments qui sont tellement évidents et quotidiens que ni les sociologues ni le grand public n'y pensent. Goffman (dans Aakvaag 2008) estime que la société n'est qu'une série de situations sociales enchaînées. C'est son projet sociologique d'analyser toutes les règles, procédures et méthodes que les acteurs utilisent quand ils construisent ensemble des situations sociales significatives et ordonnées.

4.1.1 Erving Goffman

La terminologie de Goffman est très parlante. Il adopte la dramaturgie comme une métaphore pour expliquer les actions humaines et pour dépeindre l'interaction. Il explique dans l'œuvre *La mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman 1996) la façon dont nous nous présentons face à d'autres personnes. Nous pensons que dans notre étude, la salle de cours est la scène où le théâtre interactionnel se déroule. La théorie de l'ordre de l'interaction vise à s'ouvrir à la réalité sociale de la zone située entre les acteurs individuels d'une part et les structures sociales plus larges, d'autre part, à savoir les situations sociales.

Goffman décrit la formation de soi comme un processus éternel, il y a toujours un autre masque derrière le masque. Cette perspective est utilisée par Goffman pour analyser l'interaction sociale. Goffman soutient que la présentation de soi, le rôle joué et les caractéristiques fondamentales contribuent à créer l'ordre social, tant que ces apparences représentent une définition claire de la situation. Dans une situation d'interaction Goffman explique que nous nous sommes attribué des rôles selon la situation donnée. Une même personne peut ainsi avoir différents rôles. Quand il devient clair pour les acteurs par qui et comment les différents rôles sont joués, une définition de la situation est mise en place et une véritable interaction a lieu. Dans la salle de cours il y a deux rôles principaux : l'élève et l'enseignant.

Goffman estime qu'il y a une formation d'interaction chaque fois qu'il se produit une interaction face à face. La définition que Goffman donne de l'interaction est la suivante :

Par interaction (c'est-à-dire interaction face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par *une* interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque, quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir (Ibid : 23).

4.1.2 La représentation

C'est dans les situations d'interaction que la représentation à lieu. Celle-ci est « la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants » (Ibid : 23). L'interaction se déroule *en scène*, cette métaphore décrit où les gens se rencontrent et jouent leurs rôles.

La première chose importante d'une situation sociale est qu'il faut, d'abord et avant tout, faire signe qu'un contact avec les autres est souhaité, par exemple, à travers un échange avec les yeux. De même, il existe des moyens similaires pour signaler qu'une interaction avec d'autres n'est pas souhaitée, tels que ne pas croiser le regard de l'enseignant. La deuxième chose qui se produit est la mise en œuvre du partenariat. Cela a lieu quand les acteurs parviennent à une définition de la situation courante, ce qui est essentiel pour comprendre ce qui se passe. Cette définition de la situation est une sorte de colle qui lie l'ordre de l'interaction. Le troisième phénomène qui se produit dans les situations d'interaction, est que la situation sociale doit être

fermée. Par exemple, l'école ferme les situations sociales grâce à une cloche ou bien les enseignants indiquent qu'ils doivent terminer le cours et qu'ils doivent continuer avec autre chose (Aakvaag 2008).

Lors d'une rencontre entre plusieurs personnes chacun fournit un aperçu de la situation. C'est cela que Goffman appelle une *définition de la situation*. D'après notre propre expérience nous catégorisons rapidement les autres. C'est pendant la répartition des rôles que tout le monde projette une définition de la situation. Il devient alors clair par qui et comment les différents rôles sont joués. Dans cette situation d'interaction il est important pour celui que Goffman appelle l'*acteur* de donner une bonne impression à son *public*, c'est-à-dire aux autres personnes qui font partie de la situation d'interaction, tout en essayant de *contrôler* la situation. Les individus ne sont pas totalement déterminés par la société, notamment en raison de la possibilité qu'ils ont de manipuler stratégiquement la situation sociale par les impressions qu'ils fournissent. Les acteurs se comportent souvent d'une manière telle que l'attitude soit compatible avec la situation. Ce contrôle peut se produire en manipulant les impressions qui se dégagent. C'est-à-dire que dans un milieu donné un acteur adopte un certain comportement qui convient à l'ambiance de cet environnement. De la même manière les acteurs essaient de maintenir de manière constante la même image donnée aux autres spectateurs. Ceci est fait par une accentuation de l'expression de certains aspects, tandis que l'acteur en dissimule d'autres qui pourraient le discréditer. Goffman explique que ce type de contrôle opéré par l'acteur rétablit la symétrie dans le processus de communication. Il peut arriver à un acteur de ne pas pouvoir contrôler certains aspects, apparemment non calculés, qui fournissent de la dissymétrie dans la communication. Une définition de la situation peut aussi être discréditée ou rejetée. Les interactants se trouvent donc dans une situation définie incorrecte ou pas définie du tout. La personne qui a été discréditée peut sentir la honte et la gêne. Nous ne pouvons pas mesurer l'importance d'une rupture de définition de la situation. Nous employons sans cesse des procédés pour éviter ces ennuis et pour compenser le discrédit. C'est dans ces situations que nous employons des techniques pour sauvegarder les impressions produites. L'harmonie est un idéal pour parvenir au bon fonctionnement de la société. Goffman nous décrit tous comme des acteurs jouant un rôle pour un public. Le rôle est « le modèle d'action pré-établi que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions » (Goffman 1996 : 23). Goffman montre comment nos rôles sont adaptés à la situation sociale. Cette adaptation est faite pour créer un ordre social et pour éviter le chaos, mais aussi notamment pour contrôler notre

environnement. Dans notre cas, l'arrivée d'un nouvel enseignant est un exemple d'une situation de représentation en classe. Celui-ci regarde les élèves. La définition de la situation a lieu quand l'enseignant leur demande de sortir leurs livres, et l'acceptation de la répartition des rôles se montre lorsque les élèves acceptent ce que l'enseignant leur a exigé.

4.1.3 Les coulisses

Quand un acteur se trouve dans ce qui est appelé les *coulisses*, il est dans la préparation de la représentation des rôles, soit seul soit avec d'autres qui appartiennent à la même équipe (voir section 4.1.4. Equipe). C'est également ici que nous pouvons observer les aspects discrédités ou dissimulés. Goffman (1996 : 110) définit les coulisses comme « un lieu, en rapport avec une représentation donnée, où l'on a toute latitude de contredire sciemment l'impression produite par la représentation ». Ce lieu peut évidemment avoir plusieurs caractéristiques. Dans les coulisses le public ne peut ni voir les acteurs ni les entendre. C'est donc ici que les acteurs mettent au point la préparation de la représentation. Dans ce lieu les acteurs fabriquent également les illusions et les impressions. Ici sont aussi conçus ouvertement les accessoires scéniques et les éléments de la façade personnelle. On peut également cacher des équipements qu'on ne souhaite pas faire connaître au public tels que les effets et objets cérémoniels et familiaux. Les élèves peuvent se mettre en coulisses quand ils sont hors de la vue de l'enseignant. Par exemple ils peuvent aller sur un site internet non autorisé et à l'arrivée de l'enseignant, ils changent de site pour un qui est permis en cours. Pour un enseignant les coulisses sont constituées par la salle des professeurs ou bien par son bureau. Dans ces lieux, il peut discuter librement de ses élèves et de ses cours avec d'autres professeurs sans que ses élèves l'entendent.

4.1.4 L'équipe

Le terme *équipe de représentation* ou plus brièvement *équipe*, désigne « l'ensemble des personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière » (Ibid : 81).

« Agir en spectacle » nécessite, selon Goffman, que les acteurs travaillent ensemble en équipes, et que ces équipes définissent la situation sociale dans la communauté. Le concept d'équipe nous permet d'imaginer la présentation avec un ou plusieurs acteurs. Les membres d'une équipe sont solidaires dans leur comportement dramatisé. Il est également important

pour l'équipe que le public n'ait pas accès aux coulisses. Cela pourrait potentiellement affecter la définition de la situation que l'équipe cherche à négocier avec le public. Pour qu'une équipe puisse converger vers un même objectif il est important que ses membres soient fidèles et qu'ils s'en tiennent à la ligne du groupe. Si l'équipe est intéressée par le maintien d'une ligne particulière, elle choisira les membres auxquels elle pourra faire confiance. S'il arrive que l'un des acteurs échoue ou tombe en dehors du rôle, l'équipe devra le ramener dans son rôle (Ibid).

Dans cette étude nous pouvons argumenter qu'il s'agit de deux équipes, d'un côté la classe et de l'autre côté l'enseignant. Une classe peut se présenter comme une équipe parce que les élèves ont en commun d'être élèves dans la même école et dans la même classe, ce qui les lie à la manière d'une équipe. Il y a évidemment plusieurs individus dans la classe, mais ceux-ci jouent dans une même équipe, notamment la classe. Lorsqu'une classe est critiquée, soit par un enseignant soit par une autre classe, les membres de la classe se montrent souvent loyaux les uns envers les autres. Il s'agit d'un « nous » et « les autres ». De la même manière nous pouvons considérer l'enseignant comme une seule équipe. Cependant nous pouvons également assimiler l'enseignant à un membre d'une équipe plus grande dans laquelle se trouvent les autres enseignants de l'établissement. Les enseignants d'un même établissement doivent coopérer et donner une image unitaire aux élèves.

4.1.5 La façade

La façade est « la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs » (Ibid: 29). Lorsque nous sommes dans une situation de représentation, comme nous l'avons déjà dit, nous voulons nous présenter d'une certaine manière. Le genre, la classe, les vêtements, le langage corporel ou encore le langage verbal sont des éléments que nous utilisons pour former une image de nous-mêmes et des autres. Ceci est fait consciemment et inconsciemment. Nous voulons nous présenter de la meilleure manière possible pour que l'autre nous définisse comme nous le souhaitons. Nous essayons, en d'autres termes, de maintenir une certaine impression de nous-mêmes en utilisant différentes méthodes pour atteindre cet objectif. Par exemple, les élèves peuvent *simuler le travail* face à leur enseignant, en faisant semblant d'être toujours en train de travailler (Ibid: 108).

Goffman divise les façades en différentes parties : le décor et la façade personnelle. Le décor comprend le mobilier et désigne les éléments scéniques de l'appareillage symbolique. C'est un lieu qui est normalement géographiquement stable. Ce sont aussi des objets de second plan constituant la toile de fond (Ibid: 29). Dans une salle de cours le décor est souvent composé de plusieurs bureaux et d'un tableau.

La façade personnelle est synonyme de tout ce qui exprime quelque chose et de ce que nous mettons en rapport avec l'acteur lui-même. Elle désigne également ce que nous considérons comme naturel et ce qui suit l'acteur partout où il va. Cela peut se composer de gestes et de choix des mots. Nous pouvons aussi parler du décor personnel comme des habits, du maquillage, des cheveux etc. (Ibid: 30). Le sexe, la couleur de la peau, l'apparence, l'âge et la taille sont aussi des éléments qui font partie de la façade personnelle. Dans les cas d'interaction face à face un acteur rajuste sa façade personnelle et son masque expressif. Un enseignant montre aux élèves un certain comportement et contrôle ce qu'il raconte ou montre de sa vie « privée ».

Lorsqu'un acteur parle, il souhaite également donner une certaine impression et montrer une façade particulière. Une personne a la capacité de s'exprimer sur deux types de caractères, *l'expression explicite* et *l'expression indirecte* (Ibid : 12). La première forme d'expression comprend les symboles verbaux et la deuxième forme les symboles non-verbaux. Les symboles explicites sont ceux que les acteurs transmettent volontairement. Les symboles non-verbaux sont les expressions que les acteurs expriment indirectement, ils ne sont pas nécessairement donnés de manière volontaire (Ibid). Un enseignant qui ne connaît pas ce qu'il enseigne et qui cherche à ne pas le montrer peut justement donner une expression explicite indiquant qu'il connaît ce qu'il enseigne et une expression indirecte révélant qu'il est inquiet.

4.1.6 La notion de face

Dans son œuvre *Les rites d'interaction* Goffman (1974) évoque ce qu'il appelle *la face*. La *face* est « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Ibid : 9). La face, selon Goffman, n'est pas « logée dans l'individu, mais se diffuse à travers le flux des rencontres ». Elle est un élément très important de l'interaction. « Elle est constituée de l'ensemble des images valorisantes que tout individu essaye de se construire et

veut faire respecter dans une interaction » (Ibid : 9). La ligne de conduite concorde avec le comportement habituel, c'est-à-dire avec « un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, en particulier sur lui-même » (Ibid : 9). Quand un acteur a adopté une ligne, les autres sont capables de suivre ses prochaines réactions.

Dans la communication avec les autres, la langue est importante, mais Goffman fait ressortir que beaucoup est dit sans paroles. Il estime que beaucoup peut être transmis non-verbalelement, et pas seulement à travers le corps, mais aussi par des signaux physiques ; comme lorsque l'on est en présence d'une porte ouverte ou fermée. Une porte fermée peut indiquer que l'on est malvenu contrairement à une porte ouverte qui peut signifier que l'on est bienvenu. Le but du jeu de face est donc de faire bonne figure et de permettre à chacun de garder sa face. En communication directe et personnelle il règne d'uniques relations informationnelles, et l'importance de la face devient davantage visible, car toutes réactions seront directement transmises à l'autre interactant de la situation (Goffman et al 2004). Dans une telle situation il s'agit pour l'acteur de *sauver la face*, ce qui désigne le maniement de la face (Goffman 1974 : 12). C'est-à-dire de ne pas *perdre la face*. Cela est synonyme de *mauvaise face*. Une personne est en mauvaise face quand il lui parvient de l'information à propos de sa valeur sociale qui ne peut pas être conciliée avec la ligne d'action qui lui est réservée (Ibid : 11). Lors de la correction des copies, un élève peut être en mauvaise face ou bien perdre la face, quand l'enseignant s'aperçoit qu'il n'a pas fait ses devoirs. Perdre la face est vu comme une humiliation et une défaite symbolique. Lorsqu'une personne *donne la face*, celle-ci fait en sorte que quelqu'un suive une ligne d'action meilleure que celle qu'il aurait pu espérer, c'est-à-dire que l'autre revêt la face qu'on lui offre (Ibid : 12). Une personne fait donc en sorte qu'un autre acteur ait une image personnelle meilleure qu'espérée. *Garder la face* signifie que la ligne d'action d'un acteur est consistante et que l'on donne aux autres les images positives qu'ils attendent (Ibid : 10). Il s'agit donc de préserver l'image personnelle.

Une situation d'interaction est donc potentiellement menaçante. Pour un enseignant, la face va se mettre en jeu chaque fois qu'il est en « routine » devant une classe. Sa réputation est alors en danger. Nous utilisons les impressions que nous avons d'une autre personne pour nous orienter à propos d'autrui. Toute personne cherche dans ces situations, à la fois à défendre la face des autres et à préserver la sienne. Dans des situations publiques, il est particulièrement important de ne pas perdre la face, mais aussi de fournir d'autres possibilités pour maintenir sa

propre image. Cela peut être obtenu en évitant des problèmes ou des situations embarrassantes.

Par *figuration* nous entendons tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne y compris à elle-même. La figuration sert à parier sur les « incidents », c'est-à-dire sur les événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face (Ibid : 15). Ainsi pouvons-nous comprendre la figuration comme une loi primordiale pour l'interaction.

Goffman explique qu'il y a deux types de figuration : *l'évitement* et *la réparation*.

L'évitement est le plus sûr moyen de se prémunir contre un danger et d'écarter les rencontres où risque de se manifester un danger. Cela consiste à s'abstenir de poser un acte susceptible d'engendrer une perte de face. Il faut sauver la face avant que le danger n'ait eu l'occasion de se manifester. Lorsqu'une personne a pris le risque d'une rencontre, d'autres genres d'évitement se mettent en place, comme l'évitement de certains sujets de conversation de méfiance. On risque toujours de se discréditer et de perdre la face dans de telles situations (Ibid). Certaines manœuvres de protection sont bien répandues, comme celles du respect et la politesse. La discrétion et l'ambiguïté sont d'autres manœuvres de protection. On laisse parfois inexprimés ou on évite de contredire des faits qui pourraient gêner. La formulation prudente est aussi une manière de préserver la face des autres. C'est cela que Goffman appelle *l'inattention calculée* (Ibid : 20). C'est-à-dire de, « consciemment, ne pas faire attention ou de ne pas faire de remarque en présence d'un événement qui peut signifier un danger à la face d'un autre participant ». Il arrive parfois à un enseignant d'éviter de relever un incident commis par un élève afin de garder l'harmonie du cours. Cet évitement peut consister à ne pas commenter l'oubli par un élève de faire ses devoirs. La répartition à lieu :

lorsque ceux qui participent à une entreprise ou à une rencontre ne parviennent pas à prévenir un événement qui, par ce qu'il exprime, est incompatible avec les valeurs sociales défendues, et sur lequel il est difficile de fermer les yeux, le plus fréquent est qu'ils reconnaissent cet événement en tant qu'incident et s'efforcent d'en réparer les effets (Ibid : 20).

La réparation s'ajuste à la persistance et à la gravité du danger. En cours, cela peut se manifester par un devoir supplémentaire donné à l'élève qui a oublié de le faire à la maison.

La face est donc, selon Goffman, un élément très important qu'il considère comme sacré. Il

estime, comme nous l'avons dit, qu'il existe une acceptation mutuelle, entre les interactants, surtout en interaction et en communication face à face.

4.1.7 La notion de politesse

Goffman aborde dans son œuvre *Rites d'interaction* (1974) la notion de *rituel*. Le mot rituel est employé, car il s'agit d'un acte dont le composant symbolique sert à montrer combien les interactants sont dignes de respect et combien ils estiment que les autres le sont (Ibid). Nous sommes des joueurs d'un jeu rituel où l'on s'affronte avec plus ou moins d'honneur et de diplomatie (Ibid : 31). Nous pouvons considérer le code rituel comme implicitement contenu dans la figuration. Goffman estime que lorsqu'une personne met en danger la face de quelqu'un d'autre, il apparaît que ce dernier a le droit, dans une certaine limite, de l'humilier volontairement. Selon le code rituel il semble que l'on puisse, par une autorisation particulière, accepter d'infliger soi-même ce que l'on n'a pas le droit de tolérer de la part des autres (Ibid : 31). Ce code est un comportement répétitif, stéréotypé et codifié. Nous parlons aussi d'un comportement et d'un usage de langage et d'une interaction, verbale et non-verbale. C'est un comportement régulier, mais pas systématique. Goffman a établi un lien entre la face et le rituel : la face est donc un objet « sacré », et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel (Goffman cité dans Kerbrat-Orecchioni 2011 : 192).

La langue met à disposition un jeu contraint et spécifique des rituels pour ses utilisateurs. Ce jeu intervient à tous les niveaux du fonctionnement de l'interaction. Goffman estime que dans toute société, chaque fois que surgit la possibilité d'une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédures qui servent à organiser le flux des messages émis (Goffman 1974). Nous pouvons faire ce lien avec la politesse qui peut être définie comme suit :

L'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale (Kerbrat-Orecchioni 2011 : 189).

La politesse est selon Grice (cité dans Kerbrat-Orecchioni 2011 : 190) « dénuée de toute validité générale, une telle attitude étant sans doute à mettre en corrélation avec une efficacité maximale de l'échange de l'information ». Elle ne se localise pas au niveau de la relation informationnelle, mais plutôt au niveau de la relation interpersonnelle. Il est aussi souligné

dans cette même œuvre de Kerbrat-Orecchioni (2011) que les temps verbaux et les usages de pronom jouent un rôle important dans la politesse française, ce sont toutefois des phénomènes limités. Un autre élément qui peut être considéré comme complémentaire à la conversation est l'humour. Cependant, il est le plus souvent présent dans des contextes interactifs familiaux. L'humour repose souvent sur la transgression des règles en tous genres qui régissent la communication. Le langage poli est souvent caractérisé par un langage davantage « coûteux » et « surcoûteux » contrairement au langage familier qui est construit par une syntaxe « économique » (Ibid : 216). L'utilisation du langage « poli » doit être concilié avec l'usage ordinaire pour que l'emploi ne semble pas contre-intuitif. Ces intuitifs varient évidemment d'une habitude langagière à l'autre et d'une langue à l'autre. Watts (2003) estime que les chercheurs focalisent trop sur la politesse au détriment de l'impolitesse. Celui-ci appelle impoli un acte dont la finalité est négative. Une expression ou un comportement n'est pas positif ou négatif, cela dépend de l'interprétation qu'en font des participants de l'interaction. Une action n'est donc pas polie ou impolie, elle est perçue selon l'un de ces qualificatifs. Il faut donc bien évaluer le contexte et le flux des actions sociales pour conclure si elle est polie ou non (Ibid).

Lorsque Brown et Levinson (2007) élaborent leur notion de politesse, ils empruntent à Goffman son idée de base sur « la face ». Cette idée, estiment-ils, est applicable à toutes les cultures. Ces deux auteurs en tirent la conclusion que toutes les personnes compétentes et membres de la société ont une face publique. C'est-à-dire une image propre qu'elles veulent faire valoir pour elles-mêmes. La politesse s'identifie alors à la figuration (Goffman cité dans Kerbrat-Orecchioni 2011 : 194). Au fond, se trouve l'idée que toute personne est pourvue d'une « face want », c'est-à-dire d'un besoin de préserver son « territoire » et sa « face ». Brown et Levinson (1987 : 62) font une différence entre *la face négative* et *la face positive*. La face négative correspond au territoire d'un acteur tel que : territoires personnel, corporel, spatial, temporel et cognitif. La face positive est ce que Goffman appelle la face, c'est-à-dire « l'ensemble des images valorisantes que les interactants construisent et tentent de donner d'eux-mêmes dans les échanges ». Comme Goffman, Brown et Levinson (1987 : 60), estiment qu'une interaction est potentiellement menaçante pour le territoire et la face. C'est dans ce contexte qu'ils ont développé la notion de Face Threatening Acts (FTA), c'est-à-dire des actes menaçants pour les faces. Comme Goffman le dit également, la perte de face est une défaite symbolique qui risque de faire mal à sa victime. Brown et Levinson (1987 : 65) ajoutent que dans un contexte de vulnérabilité mutuelle de face, les interlocuteurs cherchent à éviter ces

genres de situations. Les deux estiment donc que : la politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces (Brown et Levinson cités dans Kerbrat-Orecchioni 2011: 195).

Il est donc de bon aloi de rappeler que la meilleure façon d'être poli, c'est d'éviter de commettre un acte qui, tout en ayant sa place dans l'interaction, risque d'être menaçant pour le destinataire. Comme il y a des actes qui menacent la face, Kerbrat-Orecchioni (Ibid) estime qu'il doit aussi exister des actes qui favorisent la face. Cela peut se manifester par des compliments, des remerciements et des félicitations, elle les appelle Face Flattering Acts (FFA). Ce dernier auteur en conclue donc que tout acte de langage peut être décrit soit par un FTA soit par un FFA.

La politesse apparaît comme un moindre mal et elle a comme fonction primordiale de limiter la « casse ». La formulation indirecte des actes de langage peut être considérée comme un service de la politesse. Ces actes consistent à adoucir les expressions FTA et de minimiser les risques et blessures mutuelles (Ibid : 195-196). Nous appelons donc « adoucisseurs » les mots et les actes qui ont pour fonction d'adoucir un acte de langage et surtout un FTA. Un adoucisseur peut aussi avoir la forme d'un sourire ou d'une inclinaison latérale de la tête etc. Les intensifieurs ont pour fonction normale de renforcer l'acte de langage. Quand ils accompagnent un FTA, ils aggravent le caractère impoli. Accompagnant un FFA leur intention est de renforcer la politesse (Ibid : 196). Un enseignant doit donc être conscient de la personnalité de l'élève auquel il s'adresse pour s'assurer qu'il ne l'humilie pas devant les autres. Ne pas s'exprimer de manière très explicite lorsqu'il corrige le travail d'un élève peut limiter la perte de face de celui-ci. Un adoucisseur courant à l'école est le sourire aux élèves, souvent fait au service du FFA.

Un autre acte qui peut avoir de l'influence sur le FTA et le FFA est l'acte de l'offre. L'acte de l'offre est selon le Petit Robert de « proposer ou présenter quelque chose en le mettant à la disposition de quelqu'un ». L'offre peut être considérée comme menaçante pour la face négative de l'interlocuteur puisque l'acceptation instaure pour lui une espèce de dette dont il devra s'acquitter. L'offre peut également être envisagée comme un acte valorisant pour la face positive lorsque l'acteur offre un bien ou un service à quelqu'un. Dans Kerbrat-Orecchioni (2011 : 220), cet acte est considéré illocutoire, c'est-à-dire une réalisation d'un

acte de langage. Il en découle que l'acte de l'offre fait partie de la famille *commissive*. Par un acte commissif l'on promet quelque chose à quelqu'un. Le locuteur promet d'adopter une certaine attitude et un comportement qu'il doit réaliser. De la même manière qu'il conserve les conditions de la promesse. Par une offre *directive* l'émetteur suggère au destinataire d'accepter l'offre. L'acte est directif à double titre : soit il est directif « brutal » soit il est directif « adouci ». Quand il s'agit d'acte directif « brutal » nous entrons dans un vocabulaire davantage menaçant, avec des phrases négatives. La formulation « adoucie » est déclarative, ayant un accent non menaçant, respectueuse de l'autonomie d'autrui, et caractérisée par des adoucisseurs. L'acte directif adouci porte sur le FTA personnel et l'acte directif brutal sur le FFA personnel.

L'esprit de la politesse est donc selon Brown et Levinson (1987) une certaine attention donnée à la face de l'autre. Il ne s'agit pas uniquement des actes verbaux, mais aussi non-verbaux. C'est donc en prenant conscience de la face de son élève que l'enseignant, selon Brown et Levinson (Ibid), se trouve dans un cadre poli avec ses élèves. L'enseignant et les élèves doivent donc se comporter de manière telle que les deux faces seront maintenues par un respect mutuel.

4.1.8 La négociation

Le discours en interaction a pour particularité d'être un travail collaboratif. Les participants de l'interaction doivent parvenir à mettre en place des accords et des règles du jeu dans lesquels ils se trouvent conjointement engagés. Le plus souvent ces accords s'établissent spontanément. Au cours d'une interaction plusieurs aspects doivent être négociés, comme les aspects organisationnels et le contenu (Kerbrat-Orecchioni 2011). Nous allons étudier ces niveaux de fonctionnement des négociations que Kerbrat-Orecchioni (Ibid) aborde.

Toute interaction se présente d'abord comme une succession de tours. Au niveau plus abstrait, les négociations sont constituées organisationnellement, c'est-à-dire tours de la parole, l'ouverture et la clôture de l'interaction. La situation d'interaction doit d'abord être définie, dans notre cas il s'agit d'une situation en classe. Un cours est à priori pré-organisé, c'est-à-dire planifié par l'enseignant. Toutefois, il y a certains épisodes et unités qui ne sont pas prévus et qui ne peuvent pas se prévoir. L'aspect organisationnel demande ensuite un accord sur la langue dans laquelle les interactants vont communiquer. Il s'agit de la langue nationale,

mais aussi du registre langagier : registre soutenu, courant ou familier. Cependant la langue est définie dans les cas que nous traitons. Dans ce travail, il sera donc plutôt question d'une négociation au niveau langagier. Kerbrat-Orecchioni (Ibid : 110) souligne qu'une négociation sur le registre est fréquente. A ce niveau il y a de lourds enjeux symboliques et il est question de l'identité de l'interlocuteur. Une autre négociation qui peut avoir lieu sous ce même aspect organisationnel, s'appuie sur le genre de l'interaction. Cette négociation concerne plutôt les détails du déroulement et la réalisation de l'interaction qui est dans notre cas le cours. Les détails touchent souvent à l'exécution et à la conception des règles. Cela peut se voir à travers le comportement des élèves en cours : lever la main, ne pas parler avant que l'enseignant donne la parole, et ne pas faire autre chose que ce que l'enseignant indique.

Goffman (1996) et Kerbrat-Orecchioni (2011 : 114) utilisent une terminologie distincte pour dépeindre le début et la fin d'une interaction. Goffman l'explique par sa *notion de définition de la situation et les rituels d'accès*, alors que Kerbrat-Orecchioni (Ibid : 114) utilise la terminologie *d'ouverture et de clôture*. Kerbrat-Orecchioni estime que toute interaction est encadrée par des séquences liminaires chargées d'assurer son ouverture et sa clôture. L'ouverture a pour fonction de mettre en place les conditions d'une interaction et des échanges. La négociation de clôture illustre la façon dont les interactants négocient pour la fin de l'interaction. Goffman (1974) attribue de l'importance aux mots rituels qui sont employés lors d'une ouverture et d'une clôture d'une situation d'interaction. Kerbrat-Orecchioni (2011) renvoie à la difficulté de négociation de la durée de l'interaction. Dans une salle de classe un élève peut prendre les initiatives d'une interaction. Cependant c'est souvent l'enseignant qui malgré tout tient les rênes et oriente les successions pendant un cours. L'évènement communicatif repose sur le cadre participatif de l'aspect organisationnel. La ratification, la confirmation et l'adressage sont en permanence en négociation entre les interactants. Un *non-adressé* peut se sentir comme *l'adressé* selon le contenu du discours de l'interlocuteur. Dans une salle de classe ceci peut se réaliser par un discours de l'enseignant à propos des élèves qui ne travaillent pas. Il ne s'agit pas d'un discours englobant. Le non-adressé peut aussi se sentir non-adressé. Ceux qui travaillent ne se sentent pas adressés. La généralisation spécifique va créer une scission catégorielle entre les adressés réels (les élèves qui ne travaillent pas) et les non-adressés (les élèves studieux). Le *vous* s'adresse à la salle de classe et celui-ci se divise en deux. Plus le nombre de participants est grand plus le risque d'une négociation est important (Ibid : 111-112).

A la différence d'autres types de négociation du niveau organisationnel, les tours de la parole sont locaux par excellence. C'est-à-dire que le lieu, les personnes et la situation déterminent comment les tours de la parole se distribuent. Les tours sont négociés au coup par coup par les interlocuteurs. Le cas le plus fréquent est qu'il y a un occupant de la parole à la fois. La durée et la modalité de la gestion se réalisent par des moyens implicites. Le fonctionnement des interruptions repose sur le niveau du discours, le contenu et le statut de l'interlocuteur. Une règle d'or de la conversation est que pour pouvoir se parler, il faut au préalable être d'accord sur le sens des mots que l'on manipule. Comme nous l'avons dit plus haut le statut des rôles a un impact sur les tours de la parole. Un enseignant peut se sentir autorisé à intervenir et à interrompre les élèves et peut même être tenu de le faire. Il est légitime pour l'enseignant d'interrompre mais également d'interrompre les interruptions (Ibid :112). Pendant une interaction et tout au long d'un échange interactionnel une négociation des places se poursuit.

La notion de position « est une position d'interaction qui définit l'identité de chaque interactant en termes des valeurs prises par les trois paramètres du canal, du mode et du lien d'interaction » (Roulet, Filliettaz, et Grobet 2001 : 143). Cette position renvoie à l'idée qu'au cours du déroulement d'une interaction, les différents partenaires de l'échange peuvent se trouver positionnés à deux niveaux différents. Il s'agit d'une position d'interaction dans une structure. *Le lien* indique la relation entre les interactants, s'il s'agit d'une réciprocité ou d'une non-réciprocité. Dans notre cas nous pouvons conclure qu'il n'y a pas de réciprocité. L'enseignant tient toujours quelque part la position haute, car il est l'autorité. Il peut laisser un élève monter à la place haute en lui permettant d'expliquer quelque chose et intervenir en cours. Ces situations sont pourtant contrôlées, la plupart du temps, par l'enseignant, car il peut interrompre l'élève et le déposséder de cette place supérieure. *Le canal* dans notre cas est toujours oral. Toute interaction que nous traitons est une interaction verbale. *Le mode* est la coprésence spatiale et temporelle. C'est-à-dire que toute l'interaction a lieu dans la salle de cours et toutes en même temps (Ibid : 143-144). C'est un rapport vertical et une relation de domination entre les interactants dans une situation d'interaction (Goffman et al 2004 : 195). Nous disons alors que dans une situation d'interaction ayant au moins deux interlocuteurs l'un occupe une position « haute » ou bien « dominante », tandis que l'autre relégué en position « basse », ou bien « dominé ». Ainsi lorsqu'un individu s'exprime, il occupe une place particulière et convoque simultanément l'autre à une place corrélative. La place n'est pas fixe ou stable, mais se construit au cours de l'interaction. Un interlocuteur peut donc lors du déroulement d'une interaction négocier et occuper plusieurs places différentes : d'une place basse à une place haute, et le contraire. Par exemple, lorsqu'un enseignant donne un ordre à

un élève, c'est l'enseignant qui occupe une place de demandeur et convoque son partenaire à une place de sollicité. Ces rapports de places sont souvent associés à des positions sociales (Ibid : 196). Dans une situation de classe l'interaction est souvent comprise de manière hiérarchique et il y a une dominance claire entre les acteurs. L'enseignant occupe souvent donc la place haute alors que l'élève est relégué à la place basse. Quand un locuteur énonce un ordre il se trouve en position haute car il se donne le pouvoir de requérir quelque chose de son partenaire. La position du partenaire est donc basse puisqu'il est soumis à la volonté du premier. Le rapport de places est négociable, ce qui signifie qu'au tour suivant, le sollicité peut inverser le rapport en refusant de satisfaire la demande. Le rapport de place dépend de l'issue de toutes les négociations. L'interactant qui viendra imposer sa langue ou son langage, le sujet, la durée de l'interaction et les tours de la parole se trouve malgré tout souvent à la place haute dans une interaction. L'enseignant est souvent la personne dans la salle de classe qui impose le sujet du cours. La durée est décidée par l'école. Les tours de la parole sont également souvent dirigés par l'enseignant qui est celui qui *donne* la parole aux élèves qui peuvent parler. L'enseignant se trouve souvent donc à la place haute pendant une interaction en cours.

4.2 Le socioculturalisme et Thomas Nordahl

Cette section est consacrée à la présentation du cadre théorique sur lequel s'appuie le pédagogue Thomas Nordahl. Ce dernier est un théoricien norvégien contemporain, l'un des plus cités pour la pédagogie dans ce même pays. Les idées de Nordahl s'appuient sur la perspective socioculturelle. Celle-ci est largement fondée sur les idées de Lev S. Vygotsky. Le socioculturalisme tire ses origines des écrits de Vygotsky développés dans l'Union soviétique des années 1930. Sa perspective est différente des précédentes théories sur l'apprentissage et le développement humain. Vygotsky souligne l'importance du cadre social autour de nos actions. Dans une perspective socioculturelle, les actions et les connaissances sont liées aux relations et aux fonctionnements. Un autre point central de la pensée vygotskyenne est que tout développement intellectuel et cognitif prend comme point de départ une activité sociale. Vygotsky pense que le social arrive en premier. L'enfant peut d'abord réussir son premier apprentissage en collaboration pour après s'épanouir tout seul (Imsen 2005). Selon Imsen (Ibid), Vygotsky estime que le langage est au cœur de l'apprentissage, qu'il est l'outil le plus important pour le processus social. La culture prend place dans l'individu à travers le langage qui est un élément nécessaire pour le développement

intellectuel. L'apprentissage est social, et se produit avec d'autres personnes à travers la participation dans la pratique communautaire.

Comme le titre du livre de Nordahl (2002) l'indique *Eleven som aktør* (« L'élève comme acteur »), l'auteur considère l'élève comme un acteur. Cette appellation implique que les élèves sont capables de faire leurs propres choix rationnels. Il voit aussi les enseignants comme des acteurs. Comme les élèves, les enseignants peuvent influencer ses actions. Ils apprennent à devenir de meilleurs enseignants en réfléchissant sur leurs actions. Ni les élèves et ni les enseignants ne sont soumis à des structures extérieures, mais ils se forment eux-mêmes. Nordahl estime ensuite que les élèves ne reproduisent pas uniquement le savoir de l'école, mais qu'ils construisent leurs propres apprentissages. Les élèves y participent activement et influencent leur avenir (Nordahl 2002 : 25). Nordahl pense qu'il y a un lien net entre la motivation et l'apprentissage des élèves et leur relation avec l'enseignant. Une bonne *relation* entre ces deux acteurs favorise la motivation de l'élève et un bon apprentissage. La notion de relation signifie « le type d'attitude que l'on a envers d'autres personnes et l'opinion qu'on peut en avoir ; ce qui indique aussi indirectement la valeur que d'autres personnes ont pour vous » (Ibid : 112). La clé d'une bonne relation est le mélange entre le fait d'être une personne, et le savoir communiquer et interagir avec d'autres. C'est la responsabilité de l'enseignant d'établir cette relation. Si un enseignant souhaite instaurer une bonne relation, il doit cesser de jouer des rôles et se laisser être une personne. Nordahl (Ibid) dit que cette relation est décisive pour tout enseignement. La relation se développe en interaction avec d'autres personnes. Mais quelle est la signification d'une relation entre l'enseignant et l'élève ? Lorsque les élèves rencontrent les enseignants à l'école, il est progressivement mis en place une relation, indépendamment du fait que l'enseignant agit activement dans ce sens ou pas (Ibid). Nordahl explique qu'il existe une relation de pouvoir asymétrique entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant aura toujours un plus grand pouvoir que l'élève, parce qu'il a l'autorité sur l'élève. Nordahl (Ibid) prétend que cela signifie que ce que l'enseignant pense et ressent au sujet de l'élève est important. Un enseignant qui *se met à la position* de l'élève est un enseignant qui a la facilité de communiquer avec lui, parce que la relation est sincère.

Il est également important que les élèves se sentent « vus » et reconnus par l'enseignant, et que celui-ci s'intéresse au monde de l'élève. Cela permettra d'assurer la confiance, l'égalité et le respect dans la relation entre enseignant et élève. L'enseignant doit démontrer un véritable intérêt et respect pour l'apprenant. Cela signifie que l'enseignant doit écouter, réfléchir, poser

des questions, avoir de l'empathie et confirmer ce que l'élève dit et fait. Ces connaissances sont utiles pour l'enseignant car il peut s'en servir dans son enseignement (Ibid).

Nordahl explique également qu'il n'est pas possible de définir des approches ou techniques fixes pour établir une bonne relation. Il dit que toute relation est déterminée par la situation. Il donne pourtant quelques principes centraux pour former une relation favorable, dont l'idée que la confiance est indispensable à une bonne relation. L'enseignant doit être fiable et se comporter de manière à obtenir la confiance de l'élève. Les stratégies de puissance marquées par l'utilisation du sarcasme et l'envoi de piques sont très préjudiciables à la relation. La communication non verbale est également très importante. Grimasses, regards, actions, sourires, rires et soupirs peuvent impliquer que l'enseignant reconnaît ou pas les élèves. La relation entre l'enseignant et l'élève est, selon Nordahl (Ibid), indispensable pour le contexte social. Il affirme également que la qualité de cette relation aura une signification particulière dans des situations où il y a des élèves de différentes cultures et couches sociales, qui doivent avoir les mêmes possibilités à l'école.

4.3 Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud, sociologue de l'éducation et auteur de l'article « La communication en classe » estime que toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages. Dans cet article de 1992, le chercheur suisse souligne l'intérêt de communiquer en classe. Son but est de suggérer que les multiples logiques de la communication ne contribuent pas toutes et toujours à la régulation optimale des apprentissages. Qu'on aille à l'école pour apprendre ne veut pas dire que toutes les interactions quotidiennes s'ordonnent pour atteindre cette finalité. « La communication en classe a d'autres fonctions, d'autres logiques que nous ne pouvons pas ignorer, même et surtout si nous voulons optimiser les apprentissages » (Perrenoud 1992 : 1). Perrenoud (Ibid) pense, comme Nordahl (2002), que la communication peut aussi bien favoriser qu'empêcher les apprentissages, selon l'usage de celle-ci. Pour cette raison, il dit que ce qui peut développer une bonne communication peut aussi conduire au contraire à l'aliénation, à l'exclusion, à la désinformation ou à la sélection (Perrenoud 1992).

La salle de classe est un espace exigü. Ni l'enseignant ni l'élève ne peut s'isoler physiquement ou s'absenter de l'interaction. L'élève ne dispose d'aucun territoire protégé pour ses affaires ni pour son corps. L'enseignant est également condamné à vivre avec les

élèves dans ce même espace. La visibilité va bien au-delà des comportements, elle porte aussi sur les attitudes, les façons de parler et de répondre (Ibid : 5). Perrenoud (Ibid) juge que cette visibilité constitue un blocage partiel à la communication. Pour cette raison il pense que les acteurs créent une façade pour sauver leurs apparences. Il croit ensuite que l'absence des sphères privées réduit considérablement le savoir communiquer par rapport à d'autres situations de communication. Perrenoud (Ibid) juge importantes ces conversations entre les élèves durant cours. L'enseignant devrait également parfois prendre part à ces conversations et communiquer avec un petit groupe ou avec un seul élève. Les conversations entre élèves peuvent avoir lieu pour comprendre quelque chose ou bien pour assimiler une explication. Perrenoud (Ibid) en déduit qu'il faut respecter le travail de créateur.

4.4 Bilan

Dans ce chapitre nous avons présenté les approches qui constituent notre cadre théorique ayant servi à l'analyse des données. Il existe évidemment plusieurs approches qui sont pertinentes dans ce contexte, cependant nous avons choisi celle qui nous paraît la plus utile pour les questions de recherche, à savoir l'interactionnisme et la tradition interactionnelle. Ce sont ces traditions que nous utiliserons dans le chapitre 5 pour analyser l'interaction entre enseignant et élève. C'est l'œuvre de Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman 1996), qui constitue le cadre théorique principal pour mieux comprendre le déroulement de cette interaction.

Dans la présente section nous récapitulerons les points les plus importants du chapitre, puis nous mettrons les questions de recherche en rapport avec la théorie évoquée. Ensuite, nous décrirons comment la théorie nous a aidé à créer les catégories de l'analyse du chapitre 5. Nous souhaitons expliquer, de la manière la plus explicite possible, comment chaque approche théorique est utilisée dans ce mémoire.

En premier lieu nous avons expliqué quelques caractéristiques communes de la tradition interactionnelle dans laquelle Goffman se situe. Ceci est fait pour donner un cadre plus large à la pensée goffmanienne. L'interaction est une perspective sociologique qui est nettement orientée vers l'acteur (Aakvaag 2008). La base de cette théorie interactionnelle est que l'homme est d'abord compris comme un être communicant et un être en quête de sens. Nous avons noté que Goffman peut être considéré comme un interactionniste symbolique. Cette

théorie met en exergue le fait que l'homme agit et résout des problèmes pratiques, et qu'il n'est pas un animal rationnel. Ensuite les acteurs construisent un monde social significatif et ordonné à travers la langue et la réflexion (Ibid). L'ordre social est la base de la pensée goffmanienne. Cet ordre se met en place, selon Goffman, dès qu'il y a une interaction face-à-face.

En second lieu nous avons évoqué plus explicitement les œuvres de Goffman (1974, 1996). Dans *La mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman 1996), l'auteur adopte la dramaturgie comme une métaphore pour expliquer les actions humaines et pour dépeindre l'interaction face à face. Il explique la façon dont on se présente face à d'autres personnes. Dans cette étude la salle de cours est la scène où le théâtre interactionnel est mis en œuvre. Goffman explique que nous nous donnons des rôles selon la situation. Quand il devient clair pour les acteurs par qui et comment les différents rôles sont joués, une définition de la situation est mise en place et une véritable interaction a lieu. Dans la salle de cours l'élève et l'enseignant tiennent les deux rôles principaux. Le terme *l'équipe de représentation* ou plus brièvement *l'équipe*, désigne « l'ensemble des personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière » (Ibid : 81). « Agir en spectacle » nécessite, selon Goffman, que les acteurs travaillent ensemble en équipes, et que ces équipes définissent la situation sociale dans la communauté. Dans cette étude nous pouvons argumenter qu'il s'agit de deux équipes, d'un côté la classe et de l'autre l'enseignant.

La façade est « la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs » (Ibid : 29). Lorsque nous sommes dans une situation de représentation, nous voulons nous présenter de la meilleure manière possible afin que l'autre nous définisse comme nous le souhaitons. Nous essayons, en d'autres termes, de maintenir une certaine impression de nous-mêmes en utilisant différentes méthodes pour atteindre cet objectif. Par exemple, les élèves peuvent *simuler le travail* face à leur enseignant, en faisant semblant d'être toujours en train de travailler (Ibid : 108).

La notion de face est aussi évoquée dans ce chapitre. La face « est constituée de l'ensemble des images valorisantes que tout individu essaye de se construire et veut faire respecter dans une interaction » (Goffman 1974 : 9). Selon Goffman, la face n'est pas « logée dans l'individu, mais se diffuse à travers le flux des rencontres » (Ibid : 9). Le but du jeu de face est de faire bonne figure et de permettre à chacun de garder la face. Goffman estime donc qu'une

situation d'interaction est potentiellement menaçante. Pour un enseignant, la face va se mettre en jeu chaque fois qu'il est en « routine » devant une classe. Toute personne cherche dans ces situations à la fois à défendre la face des autres et à préserver la sienne.

La notion de politesse est un autre élément pertinent indiqué dans ce chapitre. Goffman, l'aborde dans son œuvre *Rites d'interaction* (Ibid). Le mot *rituel* y est employé car il s'agit d'un acte dont le composant symbolique sert à montrer combien les interactants sont dignes de respect et combien ils estiment que les autres le sont (Ibid). Nous pouvons considérer le code rituel comme implicitement contenu dans la figuration. Goffman estime que dans toute société, chaque fois que surgit la possibilité d'une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédures qui sert à organiser le flux des messages émis (Ibid). Nous pouvons faire le lien avec la politesse qui peut être définie comme suit :

L'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale (Kerbrat-Orecchioni 2011).

Brown et Levinson (1987) empruntent l'idée de base de « la face » définie par Goffman lorsqu'ils élaborent leur notion de politesse. Cette idée, estiment-ils, est applicable à toutes les cultures. Ces deux auteurs arrivent à la conclusion que toute personne compétente et membre de la société a une face publique. La politesse s'identifie alors dans la figuration (Goffman cité dans Kerbrat-Orecchioni 2011 : 194). Au fond se trouve l'idée que toute personne est pourvue d'une « face want », c'est-à-dire d'un besoin de préserver son « territoire » et sa « face ». Brown et Levinson (1987 : 62) font une différence entre *la face négative* et *la face positive*. La face négative correspond au territoire d'un acteur, plus spécifiquement comme les territoires corporel, spatial, temporal et cognitif. La face positive est ce que Goffman appelle *la face*. Brown et Levinson (Ibid : 60) estiment qu'une interaction est potentiellement menaçante pour le territoire et la face. C'est à ce titre qu'ils ont développé les Face Threatening Acts (FTA), c'est-à-dire des actes menaçants pour les faces. Les auteurs concluent donc que la meilleure façon d'être poli, est d'éviter de commettre un acte qui risque d'être menaçant pour le destinataire. Kerbrat-Orecchioni (2011) estime que de la même manière qu'il y a des actes qui menacent la face, il doit aussi exister des actes qui favorisent la face, comme les compliments, les remerciements et les félicitations. Elle appelle ces actes

des Face Flattering Acts (FFA). Elle pense que tout acte de langage peut être décrit soit par un FTA soit par un FFA.

Le discours en interaction a pour particularité d'être un travail collaboratif. Cela signifie que beaucoup de négociation est nécessaire. Les participants de l'interaction doivent parvenir à mettre en place des accords et des règles du jeu dans lesquels ils se trouvent conjointement engagés. Le plus souvent ces accords s'établissent spontanément. Au cours d'une interaction plusieurs aspects doivent être négociés, comme par exemple les aspects organisationnels et le contenu (Ibid). Au niveau plus abstrait la négociation est constituée organisationnellement. La situation d'interaction doit d'abord être définie. Dans notre cas il s'agit d'une situation en classe. Ensuite la langue et le langage dans lesquels les interactants vont communiquer doivent être définis. Dans notre cas, il sera donc plutôt question d'une négociation du niveau langagier. Kerbrat-Orecchioni (Ibid : 114) utilise la terminologie *ouverture et clôture* pour aborder le début et la fin d'une interaction. Elle estime que toute interaction est encadrée par des séquences liminaires chargées d'assurer son ouverture et sa clôture. L'ouverture a pour fonction de mettre en place les conditions d'une interaction et des échanges. La négociation de clôture illustre la façon dont les interactants négocient pour la fin de l'interaction. Viennent ensuite les tours de la parole qui sont négociés au coup par coup par les interlocuteurs. Le cas le plus fréquent est d'avoir un « occupant » de la parole à la fois. La durée et la modalité de la gestion se réalisent par des moyens implicites. *La notion de position* « est une position d'interaction qui définit l'identité de chaque interactant en termes des valeurs prises par les trois paramètres du canal, du mode et du lien d'interaction » (Roulet, Filliettaz, et Grobert 2001 : 143). Cette position renvoie à l'idée qu'au cours du déroulement d'une interaction les différents partenaires de l'échange peuvent occuper deux niveaux différents.

En troisième lieu, nous avons exposé la théorie du pédagogue Nordahl (2002) *Eleven som aktør* (« L'élève comme acteur »). Celui-ci considère l'élève comme un acteur. Cette appellation implique que les élèves sont capables de faire leurs propres choix rationnels. Il voit aussi les enseignants comme des acteurs. Comme les élèves, les enseignants peuvent influencer leurs actions. Ils apprennent à devenir de meilleurs enseignants en réfléchissant sur leurs actions. Nordahl pense qu'il y a une cohésion nette entre la motivation et l'apprentissage, et la relation entre l'enseignant et l'élève. Une bonne *relation* entre ces deux acteurs favorise la motivation de l'élève et un bon apprentissage. Le noyau d'une bonne relation mêle le fait d'être une personne, et de savoir communiquer et interagir avec les

autres. C'est la responsabilité de l'enseignant d'établir cette relation. Lorsque les élèves rencontrent les enseignants à l'école, il sera progressivement mis en place une relation, indépendamment du fait que l'enseignant agit activement dans ce sens ou pas. Une bonne relation entre l'enseignant et l'élève est, selon Nordahl, fondamentale. Pour terminer, nous avons montré ce qu'est la pédagogie pour Philippe Perrenoud en prenant pour référence son article « La communication dans la classe » (1992). Celui-ci estime que toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages. Dans cet article, il souligne l'intérêt de communiquer en classe. Qu'on aille à l'école pour apprendre ne signifie pas que toutes les interactions quotidiennes s'ordonnent pour atteindre cette finalité. La communication en classe a d'autres fonctions, d'autres logiques que nous ne pouvons pas ignorer, surtout si nous voulons optimiser les apprentissages. Perrenoud juge les conversations importantes. L'enseignant devrait également, parfois, prendre part à ces conversations et communiquer avec un petit groupe ou avec un seul élève. Perrenoud souligne que les conversations entre élèves peuvent avoir lieu pour comprendre quelque chose ou bien pour assimiler une explication.

Ce sont donc ces idées qui seront utilisées dans l'analyse des données pour dégager des phénomènes qui s'appliquent aux dialogues entre les enseignants et les élèves, en fonction de nos questions de recherche. Notre première question de recherche touche au déroulement interactionnel entre l'enseignant et l'élève. Pour décrire cela, nous nous sommes appuyée avant tout sur Kerbrat-Orecchioni (2011). Nous avons établi deux catégories pour décrire le déroulement interactionnel dont l'ouverture et la clôture de l'interaction est l'idée dominante d'analyse, à savoir *le déroulement interactionnel dirigé* et *le déroulement interactionnel libre*. Dans ce cadre nous avons également eu recours aux pédagogues, notamment Nordahl (2002) et Perrenoud (1992). A travers les approches pédagogiques nous pouvons démontrer dans quelle mesure les enseignants agissent selon des idées pédagogiques ou pas. Pour répondre à cette question la notion de face est aussi utilisée. Cette notion peut décrire les faces que montrent les élèves et les enseignants. Ensuite, la catégorie *le tour de parole* porte également à cette même question de recherche. Celle-ci montre une sorte de négociation entre l'enseignant et l'élève. C'est Kerbrat-Orecchioni (2011), qui dans ce contexte, est la source théorique principale. *L'espace interactionnel* et *l'inattention calculée* est une autre catégorie qui porte sur la première question de recherche touchant au déroulement interactionnel. Pour cette première catégorie nous avons utilisé une approche plutôt pédagogique, mais la notion de face y est aussi parfois appliquée. La catégorie de *l'inattention calculée* porte le nom d'un

terme de Goffman.

Considérons maintenant la deuxième question de recherche : *Comment les acteurs se parlent-ils ?* Pour y répondre nous avons créé des catégories afin d'analyser la politesse telle qu'elle se manifeste entre enseignant et élèves. Il y a une catégorie pour *la politesse formelle*, une autre pour *la politesse familiale* et une dernière pour *l'impolitesse*. Dans ce contexte nous avons eu recours à Brown et Levinson (2007) et à leur notion de politesse. Il y a aussi une catégorie focalisant sur l'humour dans les dialogues qui peut aussi constituer une réponse à cette deuxième question de recherche. Kerbrat-Orecchioni (2011) est ici la principale source théorique.

Pour ce qui concerne la façon dont les acteurs s'expriment, c'est également l'approche de Kerbrat-Orecchioni (Ibid) qui constitue l'appui principal. Nous avons ici recours à la formulation entreprise par les enseignants envers les élèves. La catégorie *le tours de la parole* peut aussi constituer une certaine réponse à cette question de recherche, car elle dépeint comment les enseignants s'expriment, c'est-à-dire leur formulation, si celle-ci est négociative ou pas. En ce qui concerne la formulation des enseignants, nous avons établi trois sous-catégories : *la formulation directe*, *la formulation adoucie* et la troisième, *contrôle de la formulation*, qui démontre dans quelle mesure les enseignants commentent la façon dont s'expriment les élèves.

La quatrième question de recherche, qui touche aux similitudes et aux différences entre l'interaction en France et en Norvège, sera évoquée et commentée dans les bilans des catégories du chapitre 5. A la fin du chapitre d'analyse, cette perspective comparative sera abordée de manière plus explicite.

5 Analyse

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction de ce mémoire, le but de notre étude est de décrire le déroulement de l'interaction entre l'enseignant et les élèves dans deux classes différentes. Ensuite nous souhaitons dépeindre, à travers une sélection de catégories, la façon dont les acteurs se parlent et s'expriment. Grâce à ces catégories nous espérons pouvoir décrire des similitudes et différences entre l'interaction scolaire en France et en Norvège, dans le cas déterminé étudié dans ce mémoire.

Le chapitre présent sera consacré à la présentation et à l'analyse des données empiriques. Ces données seront analysées à la lumière des questions de recherche et des travaux théoriques portant sur la perspective interactionnelle que nous avons évoqués dans le chapitre 4 « Encadrement théorique ». Les deux œuvres d'Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne* (1996) et *Les rites d'interaction* (1974), l'œuvre du pédagogue norvégien Thomas Nordahl, *Eleven som aktør* (« L'élève comme acteur », 2002), l'article du pédagogue suisse des sciences de l'éducation, Philippe Perrenoud, « La communication dans la classe » (1992) et Catherine Kerbrat-Oreccioni (2011) constituent notre appui principal.

Les données constituant la base empirique de notre mémoire ont été recueillies dans deux classes, l'une en France et l'autre en Norvège. Les enseignants et les élèves constituent l'échantillon et le groupe de personnes ciblés dans le cadre de ce mémoire. Les données reposent essentiellement sur les dialogues entre enseignant et élève(s). C'est ce que les enseignants et les élèves ont fait et dit pendant ces cours qui nous intéresse. Nous avons essayé de transcrire les dialogues le plus authentiquement possible en les écrivant tels qu'ils ont été dits en norvégien et en français, ce que conseille d'ailleurs Spradley (1980). Il estime qu'il ne faut pas réécrire ce que les gens disent dans un autre style. Il faut au contraire reproduire les mots et expressions tels qu'ils ont été dits. Les notes qui sont traduites du norvégien en français sont transcrites le plus près possible du norvégien. L'analyse repose sur la prononciation norvégienne des dialogues recueillis en Norvège. En utilisant ces citations directes nous obtenons, dans une large mesure, les expériences uniques et individuelles de la situation d'interaction.

L'analyse a commencé par plusieurs relectures des notes d'observation pendant lesquelles

nous avons cherché des phénomènes qui se répètent. De ces phénomènes nous avons sélectionné des exemples pertinents pour les questions de recherche. Ensuite nous avons classé par thème ces exemples désignant certaines des caractéristiques que nous avons identifiées. Nous avons établi des classifications pour y placer les thèmes que nous avons trouvés. Enfin ces classifications ont formé les catégories. Comme l'a souligné Auerbach et Silverstein dans leur article de 2003, nous avons dû entreprendre plusieurs tentatives de classifications. Certaines des catégories que nous avons établies au début se sont révélées trop étroites et d'autres trop larges. Il est évidemment difficile de catégoriser une situation authentique, cependant nous avons fait notre maximum pour donner des titres pertinents et les rendre aussi intelligibles que possible pour qu'ils aident à expliquer une partie de l'interaction qui se déroule dans la salle de classe. La classification à laquelle nous avons abouti et qui est présentée ci-dessous nous semble rendre bien compte des phénomènes observés.

Dans la mesure du possible nous avons entrepris une petite étude quantitative. Cela en tenant compte de certains des éléments répétitifs et pour soutenir l'analyse qualitative. Ces résultats quantitatifs doivent être considérés comme un élément supplémentaire à cette étude qui est surtout qualitative.

Ce chapitre exposera d'abord les catégories et expliquera ensuite ce que chacune d'elles doit dépeindre à travers des exemples sélectionnés parmi les données et à la lumière des approches théoriques choisies. Ensuite, sous chaque exemple, nous proposerons une analyse qui placera les phénomènes étudiés dans une perspective plus large. À la fin de chaque catégorie il y aura un bilan. Ce chapitre se terminera également par un résumé des résultats et un bilan comparatif qui mettra en exergue les similitudes et les différences des données empiriques.

5.1 Les catégories

Dans cette section nous présenterons les catégories jugées pertinentes pour l'analyse des données obtenues. Il y a sept catégories, certaines ayant des sous-catégories. Chaque catégorie s'ouvre par une explication de ce qu'elle doit dépeindre, ensuite les sous-catégories exposent les exemples. Dans chaque sous-catégorie nous présenterons environ trois exemples. Dans certains cas un peu plus, si les phénomènes en question montrent une variété intéressante. La sous-catégorie E2 *Monologue* n'a que deux exemples car ceux-ci sont les uniques occurrences

qui désignent bien ce que nous avons voulu illustrer.

Pour certaines catégories il y aura des commentaires quantitatifs lorsque cela se justifie. Toutes les catégories se terminent par un bilan. Dans l'analyse nous utiliserons le terme *en France* pour décrire la classe que nous avons observée en France, et le terme *en Norvège* pour dépeindre la classe que nous avons suivie en Norvège.

Nous pouvons accorder de l'importance à de nombreux aspects théoriques dans toutes les catégories construites et dans toutes les occurrences présentées. Cependant les catégories créent une démarcation naturelle. *La notion de position* et *la notion de face* sont pourtant des concepts qui peuvent s'appliquer à presque toutes les catégories et occurrences. Toutefois nous évoquerons ces notions uniquement lorsque nous les avons trouvées particulièrement intéressantes pour notre analyse.

A. Le déroulement interactionnel

Nous allons illustrer dans cette catégorie la façon dont l'interaction peut se développer et comment elle se met en place. Pour détailler les deux manières principales, nous distinguons entre *le déroulement interactionnel dirigé* et *le déroulement interactionnel libre*. Nous allons donc voir dans quelle mesure le déroulement de l'interaction est dirigé ou bien libre. Par le terme *déroulement dirigé*, nous comprenons une interaction contrôlée par l'enseignant dans laquelle les élèves n'ont pas beaucoup d'influence sur le développement. Dans cette sous-catégorie, l'enseignant est compris comme un professeur qui dirige ou bien essaye de diriger les actions et le comportement dans la salle de cours. Dans le déroulement *libre*, les élèves aussi bien que l'enseignant influencent le cours de l'interaction. Le déroulement n'est pas complètement dirigé par l'un ou l'autre, les deux rôles semblent avoir une influence sur le développement et la mise en place de l'interaction.

A.1. Le déroulement interactionnel dirigé

Exemple 1. France, observation jour 1 :

Madame Lamotte : Pas de bavardage quand elle (CPE) distribue les cartes.

Cet exemple est tiré du premier jour d'observation pendant lequel la conseillère principale

d'éducation (CPE) était aussi présente. La CPE est en train de distribuer des cartes de scolarité, en même temps que l'enseignante essaye de préserver le silence. Lorsque Madame Lamotte dit : « Pas de bavardage » il se dégage de cet énoncé une volonté ferme et manifeste de diriger le comportement des élèves de la classe. La phrase négative, à laquelle elle a recours, est un conducteur de conditionnement d'attitude à adopter. Les élèves ne peuvent pas parler tant que Madame Lamotte ne leur a pas donné la parole. C'est donc elle qui est responsable de l'ouverture et de la clôture de l'interaction. Une négociation à ce propos ne paraît pas possible. Il semble que Madame Lamotte souhaite montrer une face d'une personne qui garde le contrôle de la situation. Elle cherche à lutter des situations qui menacent sa face. Nous pouvons aussi dans ce cas mentionner Perrenoud (1992) qui souligne l'intérêt des élèves de communiquer en classe. Il suggère que les multiples logiques de la communication ne contribuent pas toutes et toujours à la régulation optimale des apprentissages. Il estime que l'enseignant devrait laisser les élèves communiquer. Que les élèves aillent à l'école pour apprendre ne veut pas dire que toutes les interactions quotidiennes s'ordonnent pour atteindre cette finalité. Comme il s'agit de leur premier cours les élèves veulent peut-être faire connaissance. Perrenoud (Ibid) estime que la communication en salle de classe a d'autres fonctions et d'autres logiques que les enseignants ne peuvent pas ignorer, surtout s'ils veulent optimiser les apprentissages.

Exemple 2. France, observation jour 1 :

Madame Lamotte : Qu'est-ce que c'est de faire du français ?

Elève 1 : Argumenter un texte ! (Il livre une réponse sans lever la main).

Madame Lamotte : Non, ce que tu vas faire est : te présenter ; nom prénom, pour que je le retienne.

Elève 1 : Léo. Argumenter un texte.

Madame Lamotte : Non pas argumenter un texte, commenter un texte, (en appuyant sur *commenter*).

Une fille lève la main. Madame Lamotte pointe du doigt la fille qui dit :

Elève 2 : Charlotte. Comprendre un texte.

Madame Lamotte : Hum, comprendre un texte....peut-on comprendre un texte ?

Un troisième élève lève la main. Madame Lamotte le regarde et lui fait un signe. Il se présente :

Elève 3 : Guillaume. Il fait référence à notre sentiment que l'on a normalement quand on lit un texte.

Madame Lamotte : Plus fort ! Parle plus fort !

Elève 3 : Guillaume. Il fait référence à notre sentiment que l'on a normalement quand on lit un texte.

Madame Lamotte demande à un autre garçon :

Madame Lamotte : Jean, qu'en penses-tu ?

Elève 4 : Il a raison ?

Madame Lamotte : Tu peux compléter ? Elle insiste.
Elève 4 : Eh, oui, il a raison, c'est un sentiment particulier.

L'exemple du premier jour d'observation en France a pour contexte une discussion autour de la discipline que la classe va commencer. L'enseignante interroge les élèves sur ce que c'est de faire du français. Selon l'exemple nous pouvons conclure qu'il n'y a pas plusieurs échanges entre Madame Lamotte et chaque élève. Elle pose une question à un élève et l'élève donne une réponse. Ensuite l'enseignante interroge un nouvel élève. Elle ne fait pas beaucoup de commentaires aux élèves, cependant elle les corrige en disant comment ils doivent se présenter avant de donner la réponse : « Non, ce que tu vas faire est ... ». Chaque fois qu'un élève parle c'est parce que l'enseignante lui donne la parole au travers des questions directes. Dans cet exemple nous n'avons pas observé qu'un élève pose une question supplémentaire ou donne une information complémentaire à l'enseignante. C'est Madame Lamotte qui contrôle le déroulement des échanges à travers la durée de l'interaction entre elle-même et les élèves qu'elle interroge, c'est-à-dire l'ouverture et la clôture de l'interaction. C'est donc Madame Lamotte qui ouvre et ferme l'interaction. Elle contrôle et dirige le moment où chacun peut parler, le débit à adopter et la durée de la parole. Cela est aussi un indicateur de la position haute occupée par l'enseignante. Celle-ci fait en tout six phrases dans ce paragraphe. Elle parle avec quatre élèves différents. Les élèves ne font jamais plus de deux phrases, qui sont des réponses aux questions directes de l'enseignante.

Exemple 3. France, observation jour 2 :

Madame Lamotte : Y a-t-il des mots que vous ne comprenez pas dans le texte ?
(Un élève qui s'appelle Franck dit un mot sans lever la main. Madame Lamotte crie très fort).
Madame Lamotte : Le doigt ! (avec une voix rauque).

Le contexte de l'exemple est une situation d'interrogation de mots que les élèves ne comprenaient pas dans un texte qu'ils ont lu. Madame Lamotte est toujours la personne qui donne la parole aux élèves qui veulent répondre à une question. C'est donc l'enseignante qui ouvre l'interaction. Elle occupe aussi toujours la position haute dans la situation. Cette occurrence illustre l'attitude d'un élève qui ne suit pas les normes de la classe obligeant les lycéens à lever la main pour prendre la parole. L'élève Franck dit un mot sans lever la main.

L'enseignante le réprimande en lui lançant « Le doigt ! » Cet exemple souligne donc que seule l'enseignante peut donner le signal de l'ouverture d'une interaction. C'est-à-dire que c'est elle qui dirige le déroulement de l'interaction.

Exemple 4. France, observation jour 4 :

Elève : Ça sera à noter ?

Madame Lamotte : Levez la main ! Je n'écoute rien ! (Le même élève lève la main et pose la même question).

Le contexte de l'exemple est que l'enseignante écrit quelque chose au tableau et l'élève veut savoir si c'est à noter. Dans cet extrait nous notons que Madame Lamotte ne répond pas si un certain comportement n'est pas suivi, notamment celui de lever la main jusqu'à ce que la parole soit donnée par l'enseignante. Cet exemple démontre qu'un élève ne peut pas ouvrir une interaction, seule l'enseignante peut le faire. L'enseignante répond à l'élève en disant : « Levez la main...! ». Nous pouvons constater que l'emploi du mode impératif comme forme d'adresse a pour but de marquer la position haute de l'enseignante, par rapport à la position basse de l'élève. Il s'agit donc d'un échange dirigé et contrôlé par la professeur, contrôlé car Madame Lamotte décide à quel moment l'élève peut parler.

A.2 Le déroulement interactionnel libre

Exemple 5. Norvège, observation jour 2:

Plus tard Per parle d'autres dieux en agitant les mains. Il explique la construction des textes et que ceux-ci commencent par le contexte familial en remontant jusqu'à la grand-mère. Un élève demande si cela a un rapport avec la Bible et l'Ancien testament. Per dit qu'il ne sait pas. L'élève mentionne une histoire de la Bible. Per demande si ce n'est pas plutôt l'histoire de Lot.

Elève: Nei han snur seg og da må han bli igjen.

Per: Javel, nå har jeg lært mye.

Elève : Non. Il se retourne ce qui fait qu'il doit rester.

Per : D'accord, maintenant j'ai beaucoup appris.

Cet extrait est tiré d'un cours qui traite de la mythologie nordique. L'enseignant explique aux élèves comment les sagas sont construites. L'exemple nous permet de voir comment un élève prend part à la discussion avec l'enseignant en demandant « si cela a un rapport avec la Bible

et l'Ancien testament ». L'élève influence l'interaction de manière à ce que le sujet en question soit changé car « l'élève mentionne une histoire de la Bible » qui n'est pas le sujet du cours. L'élève impacte aussi la durée de l'interaction car il parle et aborde de nouveaux sujets comme la Bible. Ensuite l'élève reprend la parole et explique à l'enseignant une histoire de la Bible. Cela montre qu'encore une fois l'élève influence la durée et le sujet du cours. L'enseignant répond aux questions de l'élève. Il dit même qu'il a beaucoup appris. Per contribue donc à ce que la relation devienne plutôt horizontale et symétrique. Il ne se met pas en position haute. Nous pouvons donc aussi conclure que l'élève peut contribuer au déroulement interactionnel et que l'enseignant lui permet de le faire.

Exemple 6. Norvège, observation jour 2:

Un élève raconte que quand on se coupe les ongles il faut les mettre dans la cheminée, parce que dans le cas contraire les dieux en feront des navires.

Per: Du er jo skikkelig ekspert på dette!

Per : Tu es un véritable expert de cela !

Ce dernier exemple vient aussi d'un cours sur la mythologie nordique. L'élève donne une information supplémentaire à propos des Vikings : « Quand on se coupe les ongles il faut les mettre dans la cheminée, parce que dans le cas contraire les dieux en feront des navires ».

L'enseignant n'a pas demandé ce renseignement. De cette manière nous pouvons constater que l'élève agit sur l'interaction. Cet élève ouvre une interaction avec l'enseignant en lui adressant la parole et en donnant cette information. Nous pouvons donc conclure que l'interaction entre l'enseignant et les élèves de cette classe n'est pas strictement dirigée et contrôlée par Per, mais que les élèves peuvent librement ouvrir une interaction avec le professeur. Car c'est l'élève qui informe l'enseignant sur ce sujet. Nous pouvons donc comprendre que c'est celui-ci qui, en possédant le savoir, occupe la position haute, et Per se trouve en position de sollicite.

Exemple 7. Norvège, observation jour 7:

Per: Greit da er vi i gang! Greit fall til ro. Jeg kan ikke huske, det var en lekse jeg ikke sjekket en gang. Sjekket jeg den etterpå?

Elève 1: Ja!

Per: Hm, gjorde jeg det?

Elève 1: Ja! Du sa til og med eksepsjonelt, det er ingen som ikke har gjort leksen. Og Frank sin var ekstra bra!

Per: Ok, det var ironi altså. Da forsetter vi med Shakespeare!

Elève 2: Hva syns du om at Knausgård slutter som forfatter?

Per: Det kan vi snakke om til neste år når vi skal ha om vårtids forfattere.

Elève 2: Men synes du det er bra? Er det julaften og bursdag på en gang?

Per: Nei jeg liker Knausgård

Elève 2: Min kamp?

Per: Han har skrevet mye annet som er veldig bra!

Per : Bon, là nous avons commencé ! Bon, faites silence ! Je ne me souviens pas, c'était un devoir que je n'ai pas vérifié. Je l'ai vérifié après ?

Elève 1: Oui !

Per : Hum, je l'ai fait ?

Elève 1: Oui ! Tu as même dit que c'était exceptionnel, il n'y a personne qui n'a pas fait les devoirs. Et celui de Frank était particulièrement bien.

Per : Ok, c'était de l'ironie en fait ! Là nous continuons avec Shakespeare.

Elève 2 : Que penses-tu du fait que Knausgård termine comme auteur ?

Per : Nous pouvons parler de cela l'année prochaine quand on aura comme sujet les écrivains de nos jours.

Elève 2 : Mais tu trouves ça bien ? C'est Noël et l'anniversaire tout à la fois ?

Per : Non, j'aime Knausgård

Elève 2 : Min Kamp (Ma bataille)?

Per : Il a écrit beaucoup d'autres choses qui sont vraiment bien !

Ce paragraphe qui dépeint le début d'un cours nous montre un élève qui influence beaucoup la conversation par ses questions et réponses. L'enseignant demande à la classe s'il a déjà vérifié ou non un devoir. L'élève 1 donne une réponse élaborée et apporte une information supplémentaire à la conversation, notamment en précisant ce que l'enseignant a dit en vérifiant les devoirs : « Exceptionnel, il n'y a personne qui n'a pas fait les devoirs ». L'élève 2 pose une question, sans lever la main, à l'enseignant. Cette question est hors sujet et concerne un auteur actuel : « Que penses-tu de Knausgård, qu'il termine comme auteur ? ». Cet exemple désigne une interaction fortement influencée par deux élèves. La dernière question formulée par l'élève 2 dépeint l'ouverture d'une interaction avec l'enseignant. Les réponses de Per peuvent désigner une négociation d'une clôture de l'interaction lorsqu'il dit : « Nous pouvons parler de cela l'année prochaine... ». Cependant il répond aux questions des élèves. Il les laisse donc influencer l'interaction. A la fin du dialogue nous pouvons comprendre qu'ils ont négocié une clôture. Cet exemple illustre donc une influence mutuelle entre l'enseignant et l'élève, c'est-à-dire un déroulement interactionnel libre.

Exemple 8. Norvège, observation jour 7 :

Per: Ok dere, vi må gjøre ferdig første del.

Elève: Hvor lang tid bruker de på å oversette dette?

Per: En del år.

Elève: På ett?

Per: Nei på en hel samling.

Elève: Blir de rik?

Per: Nei det er ikke så mange som kjøper dette. Så lenge de har originalen så...

Per : Ok vous, nous devons terminer la première partie.

Elève : Combien de temps ils mettent pour traduire cela ?

Per : Un certain nombre d'années.

Elève : Sur un (poème)?

Per : Non, sur tout un recueil.

Elève : Ils deviennent riches?

Per : Non, il n'y a pas beaucoup de gens qui achètent ça. Tant qu'ils ont l'original alors...

Nous sommes en présence d'un exemple tiré d'un cours sur la poésie. L'enseignant dit aux élèves de commencer à travailler. Cependant un élève ne le fait pas et ouvre une interaction avec l'enseignant en l'interrogeant sur le travail de traducteur : « Combien de temps ils mettent pour traduire cela ? ». Per répond aux questions de l'élève. Dans cette interaction nous pouvons constater que l'élève ouvre une interaction et influence la durée de celle-ci. Il ne semble pas que l'enseignant essaye de négocier pour clore l'interaction.

A.3 Bilan de la catégorie : Le déroulement interactionnel

Dans cette catégorie nous remarquons qu'en France le déroulement de l'interaction est plutôt dirigé par l'enseignante. En revanche, en Norvège il est davantage libre. C'est-à-dire que l'enseignant aussi bien que les élèves peuvent y influencer le déroulement de l'interaction. Les exemples de la Norvège montrent que plusieurs élèves ont ouvert une interaction avec l'enseignant, en posant des questions et en donnant une information supplémentaire au cours. L'enseignant ne réprimande pas les élèves lorsqu'ils abordent de nouveaux sujets et lorsqu'ils posent des questions supplémentaires, ceci peut signifier qu'il accepte ces influences. En France, c'est l'enseignante qui ouvre et termine les interactions. Les élèves se font réprimander lorsqu'ils prennent la parole quand elle n'est donnée par l'enseignante. Nous pouvons constater qu'en Norvège les tours de la parole sont négociés au coup par coup par les interlocuteurs. Il n'y en a pas un qui dirige plus que l'autre. Cependant c'est l'enseignant qui malgré tout tient les rênes et oriente les successions de l'interaction. Per décide si les élèves peuvent intervenir. C'est lui qui met en place une négociation possible. Alors qu'en France c'est l'enseignant qui dirige les tours de la parole. Kerbrat-Orecchioni (2011 : 112) estime qu'un enseignant peut se sentir autorisé à intervenir et à interrompre les élèves et même être en droit de le faire. Dans ces situations, au cours desquelles l'enseignant dirige, il peut être

question du statut des rôles qui a un impact sur les tours de la parole. C'est-à-dire que Madame Lamotte se sent autorisée à diriger les élèves. Nous pouvons aussi constater que l'enseignante essaye de contrôler et de diriger les élèves. Elle leur dit comment se comporter dans la salle de classe. L'enseignante commente surtout le comportement et la distribution de la parole. Nous avons vu qu'elle leur indique le moment de parler et le débit de la parole. Lorsque les élèves parlent hors ces moments, elle leur dit de se taire. C'est donc l'enseignante qui dirige le déroulement interactionnel en contrôlant les tours de la parole, le comportement des élèves, et l'ouverture et la clôture de l'interaction avec eux. Alors qu'en Norvège ceci relève d'une négociation entre l'enseignant et les élèves. Madame Lamotte ne quitte jamais sa position haute. Goffman (1974) explique que l'interactant qui viendra imposer sa langue ou son langage, le sujet, la durée et les tours de la parole, se trouve malgré tout souvent à la position haute dans une interaction.

B. L'espace interactionnel

Dans cette catégorie nous allons focaliser sur l'*espace* ou bien l'endroit dans lequel se déroule l'interaction. La salle de cours est la scène où s'enchaîne toute l'interaction dont traite ce mémoire. Dans cette section nous allons étudier dans quelle mesure toutes les personnes présentes dans la salle de cours sont incluses dans l'interaction. Dans les cas où tous les élèves entendent et peuvent faire partie de l'interaction, soit activement soit passivement, nous employons le terme d'*interaction en public*. Dans ces cas-là, les interlocuteurs ont l'ensemble de la salle de cours pour public, c'est-à-dire les situations où l'enseignant parle devant toute la classe. Le terme d'*interaction en privé* dépeint une interaction dans laquelle tout le monde agit activement, tandis que les interlocuteurs ne s'adressent pas à toute la classe, mais à une ou deux personnes dans la salle de cours.

B.1 L'interaction en public

Exemple 9. France, observation jour 4 :

Maintenant elle s'adresse à un élève en particulier.

Madame Lamotte : Oh ! Que tu m'agasse ! J'ai passé trois heures pour cela, c'est pas simple ! Tu te tais même si tu n'y vas pas.

Le contexte de cet exemple est une situation où Madame Lamotte distribue des billets d'entrée pour le théâtre. Cet élève qu'elle réprimande n'y va pas. L'enseignante le gronde en

disant : « Tu te tais même si tu n’y vas pas ». Nous pouvons comprendre ce dérangement comme une Face Threatening Act (FTA) pour la face positive de l’enseignant, c’est-à-dire des actes menaçants pour sa face. Une situation d’interaction est, selon Goffman (1974), potentiellement menaçante. L’auteur explique que pour un enseignant, la face va se mettre en jeu chaque fois qu’il est en « routine » devant une classe. Dans cette situation l’élève ne respecte pas l’enseignante. L’enseignante reprend la menace avec un nouveau FTA pour la face positive de l’élève, tout en essayant de sauver sa propre face en montrant qu’elle est l’autorité de la situation. Goffman (Ibid) souligne qu’il est particulièrement important de ne pas perdre la face dans des situations publiques telles que le sont des cours. Perrenoud (1992) explique que toute communication ne contribue pas toute et toujours à la régulation optimale des apprentissages, mais elle a d’autres fonctions, d’autres logiques que l’enseignant ne peut pas ignorer, même et surtout si nous voulons optimiser les apprentissages. Dans cette situation l’enseignante empêche l’élève de communiquer avec les autres élèves. Nous ne savons pas ce que cet élève a dit à son camarade.

Exemple 10. France, observation jour 7 :

Madame Lamotte : Nina peux-tu lire ? (Elle lit la question et ensuite elle y répond).

Elève : Il décrit un quartier. Il faut démontrer qu’il décrit un quartier.

Madame Lamotte : Hum. Je trouve que c’est pas suffisant.

Cet exemple est tiré d’un cours consacré à la correction des devoirs. Les élèves n’avaient pas fait la même chose à la maison, mais ils avaient tous analysé différents extraits d’un roman. Madame Lamotte fait la correction à haute voix. L’élève Nina propose un commentaire que Madame Lamotte juge insuffisant. Les autres élèves n’ont pas répondu la même chose, donc le commentaire de l’enseignant concerne uniquement Nina. De cette manière toute la classe est locutrice dans l’interaction et comprend que la réponse de Nina ne plaît pas à la professeure. La réplique de Madame Lamotte peut donc être comprise comme une FTA pour la face positive de l’élève. La bonne relation que Nordahl (2002) évoque et envisage dans une interaction entre l’enseignant et l’élève est donc difficile à mettre en place. Car dans cette situation l’élève répond et la conséquence est une réprimande. Il est alors plus difficile d’établir une confiance et un respect mutuel entre ces deux acteurs car l’élève peut avoir peur et s’inquiéter d’un FTA de la part de l’enseignant lors d’une réponse.

Exemple 11. France, observation jour 7 :

Elève : Madame, c’est quoi *prolétarienne* ?

Madame Lamotte : Ouvrier, étymologiquement celui qui a ses enfants en capital.
Comme bien. Alors on les appelle prolétaires.

Ce dialogue entre un élève et l'enseignante a lieu à l'occasion d'un cours de littérature.
Madame Lamotte circule dans la salle de classe et regarde le travail des élèves. Un lycéen lève la main et demande ce qu'est une prolétarienne. Il pose sa question à haute voix devant toute la classe. L'enseignante ne s'approche pas de l'élève et donne sa réponse également à haute voix. Cette réponse peut être pertinente pour toute la classe et pour cette raison l'enseignante saisit l'opportunité d'en informer tout le monde.

Exemple 12. Norvège, observation jour 1 :

(Quand Per a envie d'avoir de nouveau l'attention de tous les élèves pour leur dire quoi faire ensuite, ce qui d'ailleurs est déjà écrit sur le tableau noir, il parle très fort).
Per: Ok, når dere er ferdige med å lese, gjør dere oppgavene som står på tavlen, dere får sju minutter.

Per : Ok, quand vous aurez terminé de lire, vous faites les exercices qui sont indiqués au tableau, vous aurez sept minutes.

Cet exemple est tiré d'une situation de travail individuel et en groupe. Les élèves sont déjà au travail. Cependant, Per souhaite rappeler les exercices à suivre. Il souligne que les élèves auront uniquement sept minutes pour les faire. Cette information donnée par Per est pertinente pour toute la classe, car tous les élèves doivent faire ce qu'il dit et ce qui est écrit sur le tableau. L'énoncé est prononcé à haute voix et adressé à tout le monde, nous savons cela grâce à la utilisation du pronom «vous».

Exemple 13. Norvège, observation jour 3 :

Elève: Hva med irene da? Nordmennene tok med seg irene!

Per: Hvis det var opp til meg så skulle irene også fått litt av æren for dette, vi bør revurdere vikingtiden.

Elève : Et les Irlandais ? Les Norvégiens amenaient les Irlandais !

Per : Si c'était à moi (de juger), les Irlandais auraient aussi eu un peu de crédit pour cela, nous devrions reconsidérer l'âge des Vikings.

L'exemple est tiré d'un cours sur la mythologie nordique. L'enseignant vient de raconter un peu de l'expédition des Vikings lorsqu'un élève pose une question à haute voix sur les Irlandais. C'est une question tout à fait pertinente pour le sujet et qui peut intéresser tout le monde. L'enseignant répond, mais pas entièrement au sujet de la question. C'est plutôt une

critique de la présentation de l'âge des Vikings. Cette réponse de l'enseignant est également donnée à haute voix pour toute la classe, cependant il s'adresse plus particulièrement à cet élève.

Exemple 14. Norvège, observation jour 4 :

Per: Leksa til i dag! Det var å lese en tekst! Hvordan synes dere den var? I forhold til den andre?

Élève: Denne var ikke så morsom kanskje, i forhold til den andre!

Per : Le devoir pour aujourd'hui! C'était un texte à lire. Comment vous le trouvez ? Et par rapport à l'autre ?

Élève: Celui-ci n'était pas aussi amusant peut-être, par rapport à l'autre.

L'exemple est tiré du début du cours. L'enseignant interroge la classe à propos des devoirs faits à la maison. Il leur précise qu'il s'agissait de lire un texte. Ensuite Per cherche à savoir comment ils l'ont trouvé par rapport à un autre texte qu'ils ont lu. Un élève répond qu'il n'était pas aussi amusant que le premier. Dans ce cas, il s'agit d'un discours en public. L'enseignant pose une question qui concerne tout le monde. Il souhaite connaître l'opinion des élèves à propos de ce texte. Tout le monde ne répond pas, cependant les réponses données peuvent lui indiquer les avis en présence.

B.2 L'interaction en privé

En France, il n'y a pas d'occurrences d'une interaction en privé. Cette absence d'exemples est considérée comme une donnée en soi. L'enseignante mène donc toujours un discours en public. Nous pouvons constater que c'est l'enseignante qui fait des commentaires en public, même lorsque le message concerne uniquement un seul élève. Cette interaction en permanence en public peut être analysée comme une tentative de garder la face. En restant en public Madame Lamotte ne s'expose pas à une interaction en privé. De cette manière il n'y a pas d'information intime qui arrive à propos de ce que Goffman (1974) appelle la ligne. En public Madame Lamotte contrôle davantage la situation, car il y a un ordre plus clair qui règne. En privé l'élève peut prendre davantage la parole, l'enseignante peut donc perdre le contrôle de la situation. L'interaction en public offre plus de distance, c'est-à-dire que la possibilité qu'il arrive de l'information péjorative à propos d'elle est réduite.

Exemple 15. Norvège, observation jour 1 :

Quand Per recommence à faire des allers et retours pour parler et aider les élèves, il parle très bas. Il semble que les autres élèves n'arrivent pas à entendre ce qu'il dit.

Les élèves sont en train de faire des exercices qui sont indiqués au tableau noir. L'enseignant tourne dans la salle de classe pour aider les élèves. Cette description, montrée à travers l'exemple, désigne la voix et le comportement de l'enseignant lorsqu'il parle avec des élèves particuliers. A ce moment-là, il parle très bas. Per ne laisse pas d'autres élèves entendre ce qu'il dit. Ce comportement peut être compris à deux titres : la notion de face et la pédagogie socioculturelle. L'enseignant aide un élève à la fois. L'élève a un problème de compréhension ou de solution des exercices. Toute la classe ne doit pas nécessairement connaître cet élément. L'enseignant le règle donc en privé. Nous pouvons comprendre ce comportement de l'enseignant comme un essai pour sauver la face de l'élève. Il ne raconte pas à toute la classe ce que l'élève ne comprend pas, mais l'aide en privé. Quand c'est un problème qui intéresse toute la classe, l'enseignant peut le régler à haute voix devant tout le monde. Nous pouvons également le comprendre comme un choix pédagogique, car l'enseignant semble mettre en place une bonne relation avec les élèves. Nordahl (2002) estime également qu'une bonne relation entre ces deux acteurs favorise la motivation de l'élève et un bon apprentissage. Cette relation se développe en interaction avec d'autres personnes. Nordahl (Ibid) souligne qu'une bonne relation favorise l'apprentissage si elle est sincère. La confiance et le respect se mettent en place entre l'enseignant et l'élève. Pour établir cette relation il faut donc interagir avec un (ou deux) élève(s), c'est-à-dire en privé.

Exemple 16. Norvège, observation jour 2 :

(Le cours continue et les élèves vont lire. L'un d'eux a oublié sa feuille et demande :)

Elève: Kan jeg få et eksempel?

Per: Et eksemplar!

Elève : Je peux avoir un exemple ? (faute de norvégien).

Per : Un exemplaire ! (L'enseignant corrige d'une voix très basse).

Les élèves ont pour travail de lire un texte. Un des élèves a oublié sa feuille. Dans ce cas Per reprend l'élève qui s'est trompé de mot. Il le dit très bas et s'adresse uniquement à cet élève. Cette correction et cette discrétion que l'enseignant montre peuvent être comprises comme un essai de sauver la face de son élève. C'est-à-dire que Per permet à cet élève de ne pas perdre

la face devant les autres lycéens ce qui pourrait être considéré comme une défaite symbolique. L'enseignant aide l'élève à ne pas perdre la face, en ne le corrigeant pas à haute voix devant toute la classe. Goffman explique qu'une personne perd la face quand il lui parvient de l'information à propos de sa valeur sociale qui ne peut pas être conciliée avec la ligne d'action qui lui est réservée (Goffman 1974 : 11).

Exemple 17. Norvège, observation jour 5 :

Elève: Har du noen? Kan du hjelpe oss litt?
Per: Ja, hva tenker du på?
Elève: Nei, jeg tenker på argumenter for lekser.
Per: Ja...

Elève : Tu en as quelques-uns ? Tu peux nous aider un peu ?
Per : Oui, à quoi tu penses ?
Elève : Non, je pense aux arguments pour les devoirs.
Per : Oui

Le contexte de cet exemple est un cours consacré à la préparation d'un débat. Les élèves sont divisés en quatre groupes : un pour les devoirs scolaires, un autre contre, un troisième pour des jeux violents et un dernier contre ces jeux. L'élève de cet exemple se trouve dans le groupe argumentant pour les devoirs scolaires. Il demande l'aide de l'enseignant et pose une question à la place de tout son groupe en disant « nous » : « Tu peux nous aider un peu ? ». L'enseignant aide ce groupe dans son projet. Dans cet exemple il peut être question de l'emploi d'une certaine pédagogie. Les élèves travaillent en groupe en ayant différents propos à étudier. Le professeur ne peut donc pas enseigner à toute la classe en même temps. La théorie socioculturelle, dans laquelle se trouve Nordahl (2002), souligne l'importance du cadre social autour de l'apprentissage. Tout développement intellectuel et cognitif prend comme point de départ une activité sociale. Ce cours peut donc être compris comme un cours qui a pour intérêt de laisser les élèves travailler en groupe, car cette pédagogie insiste sur le fait que l'apprentissage est social, et qu'elle se produit avec d'autres personnes à travers la participation dans la pratique communautaire.

B.3 Bilan de la catégorie : L'espace interactionnel

Dans cette catégorie nous avons vu comment les deux enseignants utilisent l'espace interactionnel en cours. En Norvège nous avons constaté une différence de l'utilisation de l'espace, c'est-à-dire que nous avons observé une interaction en public et en privé. En

revanche, en France, nous avons uniquement perçu une interaction en public. Et lorsque l'enseignante s'adresse à un seul élève, et lorsque l'information peut être comprise comme pertinente pour toute la classe, l'interaction en France a lieu en public. Dans certains des cas de l'interaction en public en France, celle-ci peut être considérée comme un FTA pour la face positive de l'élève concerné. Nous avons constaté des occurrences où l'enseignant répond à l'élève d'une manière telle que celui-ci perd la face devant les autres interactants. Ceci n'a pas été constaté en Norvège. Il y a également des occurrences d'une interaction en France où l'information et l'interaction en public sont pertinentes pour l'ensemble de la classe. Cela est également le cas en Norvège. C'est-à-dire que l'enseignant norvégien répond et parle en public lorsqu'il a une information pertinente pour toute la classe. Per informe tout le monde dès que quelque chose concerne l'ensemble des élèves. Les interactions en privé en Norvège sont donc consacrées aux affaires concernant certains élèves et pas toute la classe.

C. La formulation

Dans cette catégorie nous classifions les occurrences qui montrent certaines des formulations des enseignants et leur contrôle des formulations des élèves. Nous avons établi trois sous-catégories. La première illustre des occurrences d'une *formulation directe*, c'est-à-dire des énoncés formulés de manière brusque et caractérisés par un langage brutal. Cette formulation focalise sur le FFA de l'émetteur. Dans ce cas, l'enseignant peut parfois paraître agressif et attaquant. La deuxième sous-catégorie dépeint *la formulation adoucie*. Celle-ci se concentre sur le FFA de l'émetteur. Ce sont des formulations et des énoncés plus doux et caractérisés par la présence de mots *adoucisseurs*. Dans la troisième sous-catégorie *contrôle de la formulation*, nous allons démontrer dans quelle mesure les enseignants dirigent la façon dont les élèves parlent. Il s'agit d'une correction sur la forme et du contenu de la formulation de l'élève. La catégorie désigne un contrôle rigoureux et sévère. Ce contrôle est consacré à la syntaxe et aussi au lexique des énoncés des élèves.

C.1 La formulation directe

Exemple 18. France, observation jour 2 :

Madame Lamotte : Oui, qui est un mot neutre. Que signifie moutarde ?

Elève 2 : Bébé, propose un élève.

Madame Lamotte : Non !

Nous sommes ici en présence d'une situation d'apprentissage de vocabulaire. Les élèves viennent de lire un texte de Maupassant et sont en train d'apprendre certains des mots utilisés. L'exemple montre un enseignant qui pose une question aux élèves. Un élève propose une réponse, la réaction de la professeure est très simple et directe. Elle peut être comprise comme une riposte un peu brusque. Madame Lamotte ne justifie pas sa réponse qui est très brève, ce qui la rend encore plus directe. Dans cet exemple l'enseignante occupe la position haute de la situation. Elle contrôle le savoir des élèves qui se trouvent à la position basse. Dans cette situation l'enseignante répond de manière très claire que son élève s'est trompé. Cette réponse est donnée devant les autres élèves ce qui rend la situation davantage menaçante. Cette formulation souligne aussi qu'il s'agit d'une formulation directive « brutale » comme Kerbrat-Orecchioni (2011) l'explique par l'acte directif brutal.

Exemple 19. France, observation jour 5 :

Madame Lamotte : Ce n'est pas très bien dit, on va voir si Elsa peut le dire mieux.

Elève : En-fin.

Madame Lamotte : Ne commencez pas par en-fin. (L'élève ne continue pas sa réponse).

Le contexte de cet exemple est une discussion littéraire à propos d'un livre que les élèves sont en train de lire. Certaines scènes sont commentées. Dans cet exemple nous assistons à la réaction de l'enseignante face aux réponses de deux élèves. Au premier élève, Madame Lamotte dit, de manière indirecte, que sa prestation n'était pas très bonne, et pour cette raison elle interroge « Elsa ». A ce deuxième élève, la professeure dit qu'il ne faut pas répondre comme il vient de le faire. Nous sommes donc à nouveau en présence d'une situation avec une formulation de phrases négatives de la part de l'enseignante. Elles sont « directes » car elles entrent dans un registre menaçant et brutal. L'enseignante corrige les élèves devant les autres en disant comment il ne faut pas répondre. Cela peut conduire à une perte de face pour les élèves en question. En corrigeant les élèves l'enseignante garde sa position haute et celle de distributeur du savoir. Elle est l'autorité de la situation. Les élèves occupent donc la position basse. Ceux-ci doivent être à l'écoute de ce savoir.

Exemple 20. France, observation jour 6 :

Elève : En lisant cet extrait, ce quartier donne l'impression d'être malsain.
Madame Lamotte : La phrase est bancale !

L'exemple est tiré d'une situation de correction d'un devoir fait à la maison. Le sujet en est un commentaire d'un extrait de livre. L'élève donne une réponse et analyse un passage du livre. L'enseignante réplique à son élève de manière très brusque en disant que la phrase est « bancale ». C'est ce dernier mot qui aggrave le caractère direct de l'énoncé. Le vocabulaire de l'enseignante est brutal et menaçant pour l'élève auquel elle s'adresse. Ces énoncés sont formulés à haute voix ce qui rend la situation davantage menaçante pour la face de son élève. Il s'agit donc d'un FTA pour la face de l'élève.

C.2 La formulation adoucie

Exemple 21. Norvège, observation jour 2 :

Per continue de poser des questions à propos d'expressions et du vocabulaire de l'ancien norvégien ou nordique :

Per: *Ikkje mæle*⁵, hva betyr det?

Elève: Å være stille.

Per: Nei, det er vel egentlig det motsatte. Å prate. Men det er ikke alltid like lett å finne ut hvordan dette fungerer.

Per : « Ikkje mæle⁵ » qu'est-ce que cela veut dire ? (Il regarde un peu sa feuille et un peu les élèves).

Elève : Être silencieux.

Per : Non, c'est plutôt le contraire. Parler. Mais ce n'est pas toujours aussi facile de comprendre comment ceci fonctionne.

Cette expression vient d'un cours de mythologie nordique et d'une situation de correction des devoirs faits à la maison. L'enseignant lance une question à laquelle l'élève peut répondre. Dans cet exemple l'élève donne une réponse incorrecte selon Per. Il ne le lui dit pas avec des mots très clairs. Au lieu de dire « c'est le contraire » il ajoute l'adverbe « plutôt » qui diminue la brutalité de la phrase et agit comme un adoucisseur. Cet adoucisseur donne l'impression que sa réponse est moins incorrecte. Per ne s'exprime pas de manière très explicite lorsqu'il corrige le travail de cet élève, cela limite la perte de face de celui-ci.

⁵ *Ikke mæle* signifie selon *Ordnett* +(Ellingers 2010) *ne dire mot*.

Exemple 22. Norvège, observation jour 2 :

Après avoir expliqué il demande aux élèves :

Per: Forstår dere det?

Elève: Hvilken side er det på?

Per: Du finner det ikke i boken! Du finner det på power-pointen du fikk i forrige time.

Per : Vous comprenez ?

Elève : C'est écrit sur quelle page ?

Per : Tu ne le trouves pas dans le livre ! Tu le trouves sur le power-point que tu as eu au cours précédent. (Il sourit encore).

Per va dans ce cours donner quelques caractéristiques des textes mythologiques. Un élève demande où il peut trouver cette information dans le livre. La réponse de l'enseignant est allusive. Il ne dit pas à l'élève qu'il devrait savoir où trouver cette information. Pourtant l'élève devrait peut-être savoir qu'il a appris cela au cours précédent, ce que l'enseignant ne lui dit pas explicitement. Ceci est également une occurrence d'une situation où l'enseignant essaye de garder la face de son élève. Au lieu de dire explicitement à l'élève qu'il devrait savoir où trouver cette information, l'enseignant lui explique comment le faire. C'est une formulation adoucie car elle est déclarative et accompagnée d'un accent non-menaçant. Elle est aussi plutôt respectueuse de l'autonomie de l'élève. C'est une formulation adressée à l'élève comme un FFA qui fait en sorte de garder la face de celui-ci.

Exemple 23. Norvège, observation jour 2 :

Per: Husker dere skandalen i Afghanistan om Vallhall?

Elève: Det er jo akkurat som jihad, du dør så kommer du til det beste stedet!

Per: Nja dette ble jo veldig kritisert da.

Per : Vous vous souvenez du scandale en Afghanistan à propos du Vallhall ? (Il a les mains croisées. Il lève et abaisse les sourcils). Personne ne répond. Per explique le scandale.

Elève : C'est exactement comme le jihad, tu meurs et après tu arrives au meilleur endroit.

Per : Mmm...oui, ceci a été beaucoup critiqué.

Comme dans l'exemple précédent, cette discussion a lieu dans un cours de mythologie nordique. C'est un autre exemple d'une réaction assez allusive de la part de l'enseignant. L'élève a une idée avec laquelle l'enseignant n'est peut-être pas d'accord. L'enseignant ne le

lui dit pas explicitement, cependant nous pouvons comprendre cela à sa manière de réagir. L'exemple peut aussi être compris comme désignant un enseignant qui évite une discussion potentielle. Il emploie donc la stratégie d'évitement qu'évoque Goffman (1974). Cela consiste à s'abstenir de poser un acte susceptible d'engendrer une perte de face. Goffman (Ibid) explique que la discrétion et l'ambiguïté sont d'autres manœuvres de protection. On laisse inexprimés ou on évite de contredire des faits qui pourraient gêner. La formulation prudente est aussi une manière de préserver la face des autres. Nous pouvons dans cette situation constater une discrétion de la part de l'enseignant qui évite de contredire son élève. Per ne dit pas que l'élève a tort, il explique uniquement les réactions qu'ont exprimées les médias. Cette réaction de l'enseignant peut aussi être interprétée comme un essai de garder la face de son élève. Per ne souhaite peut-être pas dire devant toute la classe que cet élève a tort ou que sa manière d'interpréter cet événement est fautive. Goffman (Ibid) estime que dans une situation d'interaction les acteurs essaient toujours de garder la face de l'autre, mais aussi de préserver la leur. L'accent n'est pas menaçant, mais plutôt respectueux, et il garde l'autonomie d'autrui.

C.3 Le contrôle de la formulation

Exemple 24. Norvège, observation jour 2 (déjà utilisé, notamment comme exemple 16) :

Le cours continue et les élèves vont lire. L'un d'eux a oublié sa feuille et demande :

Elève : Kan jeg få et eksempel?

Per : Et eksemplar!

Elève : Je peux avoir un exemple ? (faute de norvégien)

Per : Un exemplaire ! (L'enseignant corrige d'une voix très basse).

Cet exemple vient du début de cours. Les élèves ont comme travail de lire un texte. Un des élèves a oublié sa feuille avec le texte. L'élève demande à Per un « exemple ». Dans ce cas Per reprend l'élève, qui s'est trompé de mot, en le corrigeant en lui disant : « Exemplaire ».

Dans ce cas précis, il ne s'agit pas du registre langagier, mais de la correction d'une faute commise dans le lexique. Cependant Per ne répond pas à la question de l'élève, mais corrige uniquement la forme. L'élève n'est pas repris à haute voix, mais d'une voix très basse. Per s'adresse uniquement à cet élève. De cette manière nous pouvons interpréter cette situation comme un essai destiné à sauvegarder la face de l'élève.

Exemple 25. France, observation jour 5 :

Elève : C'est quand la scène est au même moment que le temps réel.

(Madame Lamotte ne lui répond pas pour ce qu'il a dit, mais corrige la façon dont il s'est exprimé).

Madame Lamotte : Quand vous prenez la parole évitez de dire *c'est quand*. Quand on pose une question de nom, répondez avec un nom!

L'exemple vient d'un cours sur la littérature. L'enseignante interroge les élèves sur un travail qu'ils ont fait à la maison. A l'élève qui prend la parole elle répond sans commenter le contenu de son travail. En revanche elle fait des remarques sur la façon dont il s'est exprimé. L'élève commence la phrase par « c'est quand ». Madame Lamotte explique qu'il faut commencer la phrase par un nom lorsque la question contient un nom. Elle exige donc une certaine façon de s'exprimer plus précise. L'élève se fait reprendre devant tous les autres. Cela peut être considéré comme une menace et un FTA pour sa face. L'enseignante apparaît donc en position haute : c'est elle qui corrige l'élève. Ce dernier est en position de sollicitation.

Exemple 26. France, observation jour 5 :

Madame Lamotte : Jocelyn?

Elève : Ehe...le personnage c'est un mec.

Madame Lamotte : Eh ? Jocelyn registre! *Mec* c'est du langage familier, on dit *homme*. (La classe se met à rire).

Cet exemple est tiré de la même situation de correction des devoirs que l'exemple précédent. Madame Lamotte s'adresse à l'un des garçons de la classe et l'interroge sur l'un des personnages du livre. Celui-ci répond dans un langage familier en utilisant le mot « mec ». Le garçon se fait reprendre par l'enseignante qui lui rappelle qu'au lycée il faut utiliser un certain registre langagier et dire « homme ». Comme nous l'avons étudié, Kerbrat-Orecchioni (2011) explique que l'aspect organisationnel demande un accord sur la langue et le niveau langagier dans lequel les interactants vont communiquer. Dans ce cas présent les interactants ne sont pas d'accord sur le registre langagier. Kerbrat-Orecchioni (Ibid) souligne qu'une négociation sur le registre est fréquente. A ce niveau il y a de lourds enjeux symboliques et il est question de l'identité de l'interlocuteur. L'enseignante demande donc un langage davantage soutenu au lycée. Cette dernière a dans un autre cours souligné qu'elle est « sociable au vocabulaire »

(Observation France jour 1).

Exemple 27. France, observation jour 6 :

Madame Lamotte : *Ça*, ça se dit, mais ne s'écrit pas. Cela oui, ça peut, mais on devrait plutôt le reprendre avec un nom.

Cet exemple a pour contexte une situation de correction de devoir. Madame Lamotte reprend un élève qui a écrit le pronom *ça* dans sa copie. La professeure corrige la forme et le lexique du devoir. Elle dit à tout le monde que ce pronom s'utilise à l'oral et pas à l'écrit. Ensuite, elle conseille un meilleur emploi de pronom. Nous pouvons noter que Madame Lamotte souhaite un emploi de pronom davantage soutenu et plus littéraire dans les travaux de ses élèves. Il s'agit donc d'une négociation sur le registre langagier, qui dans ce cas a lieu à l'écrit. Madame Lamotte se trouve toujours en position haute en tant que distributrice de savoir.

C.4 Bilan de la catégorie : La formulation

Dans cette catégorie nous avons analysé comment les enseignants s'expriment en adressant les élèves. Nous avons évoqué trois sous-catégories, une première qui désigne une formulation directe, une deuxième qui dépeint une formulation adoucie et une troisième qui montre le contrôle de la formulation. Selon les occurrences étudiées, nous pouvons constater que l'enseignante française utilise une formulation davantage directe et que l'enseignant norvégien emploie une formulation plutôt adoucie. En ce qui concerne les occurrences étudiées, nous avons constaté que l'enseignante française reste sur une position haute en corrigeant les élèves. Les corrections ont lieu en public et elles peuvent être perçues comme assez brutales, et qu'elles ne protègent pas la face des élèves. La formulation de Madame Lamotte peut être interprétée comme une menace pour la face positive des élèves, car elle est directe. En Norvège, les formulations de l'enseignant essaient de préserver davantage la face des élèves. Nous avons constaté que les formulations de l'enseignante en France peuvent être caractérisées par un vocabulaire menaçant et des phrases négatives. En Norvège le professeur s'exprime de manière plus adoucie à l'aide de phrases plus indirectes. Il ne s'exprime pas explicitement et ses phrases peuvent parfois être ressenties comme un peu allusives.

Dans la catégorie *contrôle de la formulation* nous avons montré le contrôle de la façon dont les élèves s'expriment. Il y a une seule occurrence de la Norvège. Cependant il y a plusieurs

occurrences de contrôle de formulation par l'enseignante française. Nous pouvons donc conclure qu'en Norvège l'expression semble plus libre. L'occurrence norvégienne dépeint un élève qui se trompe sur un mot. L'enseignant le corrige en disant le mot correct. En France la professeure corrige la forme et le lexique des élèves. Il s'agit également d'une négociation sur le registre langagier. L'aspect organisationnel demande un accord sur le langage dans lequel les interactants vont communiquer. Il s'agit du registre langagier : registre soutenu, courant ou familier. Certains élèves s'expriment dans un langage familier, alors que l'enseignante souhaite imposer un langage davantage soutenu. Comme nous l'avons vu plus haut, Kerbrat-Orecchioni (2011 : 110) souligne qu'une négociation sur le registre est fréquente. Comme c'est Madame Lamotte qui impose le registre langagier et le savoir, nous pouvons conclure qu'elle occupe toujours la position haute. Les élèves se trouvent donc à la position basse lors de l'interaction.

D. La politesse

Cette catégorie fait référence à la notion de politesse. Elle est divisée en trois sous-catégories dont la première est appelée *la politesse formelle*. Dans celle-ci, il s'agit de la politesse formelle utilisant un langage et une syntaxe davantage soutenus et caractérisés par des marqueurs de politesse. La deuxième sous-catégorie rassemble des occurrences d'une *impolitesse*. La sous-catégorie *la politesse familiale* inclut les exemples qui démontrent un langage plutôt familier, amical et informel.

D.1 La politesse formelle

Exemple 28. France, observation jour 2 :

Quelques élèves crient, mais pas très fort : Madame, Madame, ce n'est pas là !

Ce jour-là il y avait des difficultés dans l'attribution des salles. L'enseignante n'avait pas de lieu pour ce cours. En cherchant une salle particulière Madame Lamotte se trompe d'endroit, cependant les élèves se souviennent du lieu précis du cours. En interpellant leur enseignante les élèves utilisent le terme d'adresse « Madame » qui est un exemple typique de politesse formelle pour obtenir l'attention. Le statut des enseignants garantit le respect et la déférence de la part des élèves. En effet, des expressions rituelles de politesse comme *Madame* s'inscrivent dans un registre langagier particulier. Le contexte institutionnel fait que

les élèves occupent la position basse par rapport à l'enseignant, pour cette raison ils emploient le mode indispensable du vouvoiement et le terme d'adresse « Madame ». Ils ne s'adressent pas à leur enseignante par son prénom, mais utilisent le titre de *Madame*. Goffman (1974) explique que le code rituel est un comportement répétitif, stéréotypé et codifié. Ce comportement s'applique aussi à l'usage du langage verbal ainsi que non-verbal. Nous avons noté l'utilisation de ce terme d'adresse sept fois pendant notre observation en France.

Exemple 29. France, observation jour 7 :

Madame Lamotte : Léo, veux-tu faire le prochain ?

Le contexte de cet exemple est que l'enseignante contrôle à haute voix les corrections d'un devoir fait à la maison. Les aspects formels de cette phrase interrogative reposent sur le fait que l'enseignante s'adresse à l'élève par son prénom et en employant une syntaxe soutenue. La syntaxe est considérée comme soutenue par l'inversion du verbe et du sujet. Il est aussi à noter que l'enseignante interpelle son élève par son prénom et non par un terme d'adresse. Cela souligne la position haute de l'enseignant et la déférence dans la relation. Dans cette situation l'élève se trouve donc à la place basse.

Exemple 30. France, observation jour 7 :

Madame Lamotte : Oui, on a fait *grand un* tout à l'heure !
Elève 2 : Oui, c'est vrai, *grand deux* Madame !

L'exemple vient d'un cours de littérature. La professeure a écrit des points sur le tableau en énumérant ses notes. Poursuivant son cours elle oublie à quelle partie elle s'était arrêtée. Un de ses élèves l'aide à la retrouver. Comme l'élève de l'exemple précédent, celui-ci utilise le marqueur d'adresse *Madame* à la fin de sa phrase. La syntaxe de la phrase est caractérisée par un certain surcoût d'information. C'est-à-dire qu'il y a des éléments de la phrase qui ne sont pas nécessaires pour la compréhension de l'information, comme « c'est vrai grand deux Madame ». Ce n'apporte strictement rien du point de vue informationnel. Cependant la forme manifeste la politesse. Ce qui peut être compris comme une manœuvre de protection. Le terme d'adresse « Madame » par lequel il termine sa phrase n'est pas non plus indispensable à la transmission et à la compréhension du message. Le langage poli est souvent marqué par un langage davantage « coûteux » et « surcoûteux ». Brown et Levinson (2007) estiment que la politesse doit préserver le « territoire » et la « face » des interlocuteurs. La meilleure manière d'être poli est donc d'éviter de commettre un acte qui, tout en ayant sa place dans

l'interaction, risque d'être menaçant pour le destinataire. Etre respectueux de son professeur peut être considéré comme poli. Cet acte peut donc être considéré comme un FFA, c'est-à-dire un acte qui favorise la face de l'enseignant.

D.2 La politesse familiale

Exemple 31. Norvège, observation jour 1 :

Cette fois-ci Per n'utilise plus les noms. Il fait signe avec la tête et dit *ja/»oui* » avec une intonation interrogative.

L'exemple est tiré d'une situation de contrôle d'exercices. L'extrait désigne un enseignant qui n'utilise pas le prénom des élèves, mais les appelle *économiquement* en faisant un signe de la tête. Ce geste peut être interprété comme un indicateur de politesse informelle ou familiale, mais peut aussi paraître un peu brusque. Il s'agit d'une communication *économique*.

L'enseignant omet le langage qui n'est pas nécessaire. C'est-à-dire qu'il y a omission du langage considéré coûteux. Pour cette raison nous pouvons parler d'un acte de politesse familial.

Exemple 32. Norvège, observation jour 4 :

Elève: Han Amor duden!

Elève : Le mec Amor ! (Per répète en passant à côté de l'élève).

Le dialogue est extrait d'un cours sur la poésie. L'élève emploie le mot « duden » /» mec » qui est considéré comme appartenant à un registre de langage plutôt familial. L'élève qui utilise cette explication et formulation ne se fait pas réprimander par l'enseignant, ce qui peut indiquer que l'ambiance est détendue et familiale. Une autre interprétation de la situation est que l'élève a peut-être choisi une formulation économique. L'élève ne souhaite pas donner d'explications plus précises du caractère Amor. Kerbrat-Orecchioni (20011) justifie que les échanges de paroles sont souvent uniquement porteurs du sens qu'ils veulent ajouter à la conversation et rien de plus. Il s'agit donc ici d'un langage et d'une syntaxe plus simple et *économique*.

Exemple 33. Norvège, observation jour 5 :

Per: Kan ikke datafolkene gå inn i fysikksalen?
Elève: (Rire) biologisalen!
Per: Ja, ok, biologisalen!
Elève: Haha du har vært her lenger enn oss på denne skolen !

Per : Les gens en Informatique (groupe qui travaille sur les jeux vidéo), ils ne peuvent pas aller dans le laboratoire de physique?
Elève : (Rires) Salle de biologie !
Per : Oui, d'accord, la salle de biologie.
Elève : Haha, tu as été ici plus longtemps que nous dans cette école !

Pendant ce cours de préparation d'une présentation, l'enseignant cherche une salle où l'un des groupes peut se mettre. En interpellant l'un de ces groupes, l'enseignant utilise une partie du sujet du groupe pour dépeindre les élèves y appartenant. Il prononce peut-être cette phrase au lieu de dire : « les élèves qui ont comme sujet les jeux d'ordinateur violents... ». Il n'appelle donc pas les élèves par leur nom, mais s'adresse à un groupe d'élèves en utilisant le sujet du groupe. Cette appellation peut être considérée comme assez familiale et se trouve renforcée par un langage économique. C'est-à-dire que Per ne dit pas plus qu'il n'en faut pour la compréhension. Ensuite il se trompe sur le nom de la salle en annonçant « Laboratoire de physique ». L'un des élèves le corrige en riant : « Salle de biologie ». L'élève souligne que Per devrait mieux connaître les noms car il a été dans cette école depuis plus longtemps qu'eux. Cette correction émise par l'élève peut être comprise comme une menace pour la face de l'enseignant. Cependant ce dernier se corrige et ne paraît pas attribuer pas beaucoup d'importance à cette faute. Il semble donc que Per n'a pas pris cette correction comme un FTA. Cet exemple dépeint plutôt une interaction amicale et détendue. Les élèves plaisantent avec l'enseignant, ce qui peut désigner une interaction assez décontractée. L'humour est considéré comme un élément complémentaire à la conversation et il est le plus souvent présent dans l'interaction familiale.

Exemple 34. Norvège, observation jour 6 :

Un élève sort de la salle. Un autre va au fond de la salle pour parler avec un ami. Per ne réagit pas à ce que font les élèves. Il y a d'autres élèves qui se retournent et travaillent sur un autre bureau que le leur. Une fille est assise sur son bureau et parle avec d'autres filles derrière elle.

Cette description est tirée d'un cours consacré à la préparation d'un débat. L'ambiance désignée paraît familiale et détendue. Les élèves ne restent pas à leur place, mais ils sont assis sur les bureaux et ils parlent fort. Ils se comportent comme s'ils étaient chez eux et ne suivent

pas les signes conventionnels tels que ceux qui conduisent à être assis sur les chaises et à parler bas. Ce comportement adopté par les élèves est souvent vu comme familial. Les élèves agissent comme s'ils étaient en coulisses, c'est-à-dire d'une façon spontanée et détendue. Ceux-ci peuvent se mettre en coulisses quand ils sont hors de la vue de l'enseignant. Dans ce cas présent l'enseignant n'était pas toujours dans la salle car il a fait des allers et retours entre les différents groupes qui se trouvaient dans deux salles différentes.

D.3 L'impolitesse

Exemple 35. France, observation jour 3 :

Madame Lamotte : Mathias n'écoute pas, après il va me poser des questions ! (dit-elle en regardant l'élève.)

Madame Lamotte : Je ne répondrai pas

Elève : D'accord (répond-t-il. Madame Lamotte regarde un autre élève et dit :)

Madame Lamotte : Il dit d'accord. (Elle se tourne vers Mathias et dit)

Madame Lamotte : Je ne demande pas ton d'accord.

Elève : Ah, d'accord.

Madame Lamotte : Hum, je vous enseigne à parler correctement le français. Si je dois vous enseigner la politesse aussi...

Cette occurrence, d'une situation d'impolitesse, vient du début d'un cours. L'enseignante souhaite donner une information à l'ensemble de la classe. Elle s'aperçoit qu'un élève ne fait pas attention. L'enseignante ne s'adresse pas directement à cet élève, mais à tout le monde en prononçant son prénom *Mathias*. Elle souligne qu'il ne va pas pouvoir travailler après car il n'écoute. D'autant plus qu'elle lui annonce qu'elle ne lui répètera pas l'information. Ces énoncés peuvent être compris comme des FTA pour la face de l'élève. L'enseignante aggrave ce FTA en annonçant qu'elle ne l'aidera pas si'il ne comprendra pas le travail en question. Les réponses de Mathias peuvent aussi être interprétées comme des FTA pour la face de l'enseignante. Il répond d'une manière qui laisse à penser qu'il ne se soucie pas du point de vue de l'enseignante. Nous pouvons aussi analyser ces réponses comme des provocations. La politesse a comme fonction primordiale de *limiter la casse*, ce qui n'est pas le cas dans cette situation. L'enseignante a commencé par des FTA adressés à l'élève qui n'a pas répondu de manière respectueuse, mais par des FTA pour la face de l'enseignante.

Exemple 36. France, observation jour 4 :

Madame Lamotte : *Paix aplatie* ? Dis-moi Mathias !

Elève 1 : C'est une image !

Madame Lamotte : Eh...oui, on est bien d'accord. (Avec une voix sarcastique.)

Cet exemple est tiré d'un cours de littérature. L'enseignante interroge les élèves sur des expressions et des mots de vocabulaire présents dans le texte. Mathias est l'élève interrogé et il donne une réponse que l'enseignante ne semble pas trouver suffisante. La réponse de Madame Lamotte peut être interprétée comme une FTA pour la face de son élève. « On est bien d'accord » est prononcé avec une voix sarcastique. Cette expression est aussi souvent utilisée comme un commentaire moqueur destiné à rabaisser l'autre. L'adverbe « bien » aggrave le caractère menaçant pour la face de l'élève. Ce dernier a uniquement donné une information évidente qui n'a pas apporté de nouveaux éléments à la discussion. C'est cela que l'enseignante ne semble pas trouver bien. Madame Lamotte n'a pas essayé de sauver la face de son élève, ce qui peut être considéré comme malpoli.

Exemple 37. France, observation jour 4 :

Madame Lamotte : Vous faites trop de fautes d'orthographe. J'ai même corrigé vos devoirs, et il y a trop de fautes ! Donc, j'écris sur le tableau ici : O-P-P-O-R-T-U-N-I-T-É, d'accord ?

L'exemple vient d'une fin de cours. Madame Lamotte a distribué aux élèves leurs rédactions corrigées. L'enseignante trouve que les élèves font trop de fautes d'orthographe. L'un des mots sur lequel plusieurs élèves se sont trompés est *opportunité*. En disant qu'ils font trop de fautes d'orthographe elle menace leur face. L'adjectif *trop* renforce la brutalité de la phrase ainsi que le FTA. Nous pouvons aussi noter que l'enseignante occupe la position dominante dans le groupe. C'est elle qui distribue le savoir. Les élèves sont maintenus en position basse et doivent être à l'écoute de son savoir.

D.4 Bilan de la catégorie : La politesse

Dans cette catégorie nous avons étudié la politesse dans l'interaction entre les enseignants et les élèves. Premièrement nous avons noté qu'en France il y a une politesse formelle caractérisée par une déférence dans l'interaction. Cela signifie que le statut des enseignants leur garantit respect et déférence de la part des élèves. Ceux-ci vouvoient l'enseignant et s'adressent à lui à l'aide d'un terme d'adresse, par exemple « Madame ». En Norvège il y a absence de terme d'adresse et tout le monde se tutoie. Dans cette classe nous avons remarqué que les échanges de paroles sont le plus souvent porteurs du sens qu'ils veulent transmettre et

rien de plus. Il s'agit d'une interaction, d'un langage et d'une syntaxe plus simples et *économiques*. La syntaxe en France est parfois coûteuse et soutenue. Nous avons également noté dans cette même classe que l'enseignante occupe, en définitive, la position haute, c'est-à-dire la position dominante au sein du groupe. Ainsi, est assurée une relation verticale et asymétrique. Car c'est l'enseignant qui distribue le savoir aux élèves qui sont à la position basse et qui restent à l'écoute du savoir. En Norvège il est plutôt question d'une ambiance familiale, plaisante et détendue. Le niveau langagier n'est pas soutenu, mais surtout familial. En France, il existe toutefois des occurrences d'impolitesse. Dans ces cas-là il y a des FTA qui menacent la face des interlocuteurs. Il y a certaines occurrences montrant une enseignante et un élève qui menacent la face de l'un et de l'autre. L'élève ne répond pas de manière respectueuse, mais par des FTA envoyés à la face de l'enseignante. Il existe aussi des occurrences où l'enseignante humilie son élève par des FTA.

E. Le tour de la parole et la durée

Dans cette catégorie nous évoquons le tour de parole. Il y a deux sous-catégories : une première qui désigne un *langage négociatif* et une deuxième qui montre une longueur de parole plus importante, notamment la catégorie *monologue*. Par langage négociatif, nous comprenons des énoncés qui mettent en place la possibilité de négocier et d'intervenir. Il s'agit des cas où, dans l'état initial, il n'existe pas nécessairement un désaccord. Toutefois le locuteur s'exprime d'une façon qui rend la négociation possible. La catégorie *monologue* rassemble les exemples qui révèlent une interactivité et une alternance de la parole inégale et presque monologique.

E.1 Le langage négociatif

Exemple 38. Norvège, observation jour 2:

Per: Hvem kan ta de?

Per : *Qui peut le faire ?*

Cet exemple provient d'un moment au cours duquel la classe corrige un devoir. L'enseignant demande aux élèves qui a envie de répondre. Il n'oblige pas une personne en particulier à parler, mais ouvre la possibilité à chacun de donner une réponse. C'est l'emploi du pronom « qui » qui met en place la négociation. Per n'impose pas à quelqu'un de faire les exercices,

cependant les élèves ont la possibilité de donner leur opinion. De cette manière il ne monopolise pas la parole, mais il laisse aux élèves la faculté d'intervenir. Cependant nous savons que c'est l'enseignant qui pose la question, c'est lui qui met en place cette interaction destinée à ce que les élèves puissent répondre. S'il y a plusieurs élèves qui lèvent la main, Per choisit celui qui peut prendre la parole. C'est-à-dire que c'est Per qui, malgré tout, tient les rênes et oriente les prises de parole successives. Il ouvre la possibilité pour les élèves de parler.

Exemple 39. Norvège, observation jour 2 :

Per: Skal vi ta fem minuter ?

Les élèves: Ja!

Per : Nous prenons cinq minutes (de pause)? (Per s'appuie sur le bureau avec les mains).

Les élèves : Oui !

Cet exemple, provient d'un moment pause proposée par l'enseignant. Il dépeint la façon dont l'enseignant pose la question d'une manière ouverte. Les élèves ont répondu positivement. La question permet aussi une réponse négative. Per était sans doute certain de la réaction. La formulation de la question et la situation ouvrent pourtant la possibilité d'une négociation. Dans ce cas les élèves peuvent influencer la durée du tour de la parole en intervenant sur la prise de décision.

Exemple 40. Norvège, observation jour 2 :

Per: Ja, ok jeg tror jeg vil gå gjennom oppgavene i plenum, jeg syns den første var litt uklar. Kanskje vi kan se på alt sammen?

Per : Oui, ok, je pense que je vais parcourir les exercices à haute voix. Je pense que le premier n'était pas très clair.

Per : Peut-être nous pouvons tout revoir ensemble ?

L'exemple est tiré d'une situation de correction de devoirs. Les élèves ont fait des exercices individuellement ou par deux. Dans ce cas-là plusieurs formulations négociatives sont exposées et relevées. La phrase « je pense que je vais parcourir ... » est négociative car les élèves peuvent contredire l'enseignant. Celui-ci n'est en effet pas très ferme et arrêté sur sa façon de s'exprimer. Les élèves peuvent dire qu'ils ne veulent pas faire les exercices

ensemble. La question est considérée négociative car elle met en place la possibilité de négocier. Elle est formulée d'une façon telle que les élèves peuvent répondre négativement ou positivement. La dernière question que l'enseignant pose peut aussi être considérée comme négociative par la présence de l'adverbe *peut-être* qui peut avoir la fonction d'adoucisseur de la phrase et ouvre à une négociation.

E.2 Monologue

Exemple 41. France, observation jour 1 :

Madame Lamotte prend la parole. Elle parle un peu du décor. Elle estime qu'ils (élèves et enseignants) ne se trouvent pas dans les meilleures conditions, parce que le vieux bâtiment du XIXe siècle est en train d'être rénové. Ensuite, elle rajoute que les bâtiments préfabriqués ne sont pas très confortables.

Cet exemple qui vient du début du premier cours en France démontre que l'enseignante tient la parole plus longtemps que les autres interactants. Pendant ce temps les élèves ne participent pas. L'enseignante garde la parole avec une longueur plus importante que celle des élèves, ce qui rend l'échange moins équilibré. Ici nous ne voyons pas de négociation de clôture ou d'ouverture entre les interactants. Souvent l'évènement communicatif repose sur le cadre participatif de l'aspect organisationnel. Dans ce cas nous sommes dans une situation scolaire dans laquelle l'enseignante a une position particulière. Kerbrat-Oreccioni (2011) estime que la ratification, la confirmation et l'adressage sont en permanence issus d'une négociation entre les interactants. En revanche cela n'est pas le cas dans cet exemple. L'enseignante monopolise la parole. Kerbrat-Oreccioni (Ibid) explique que les tours sont négociés au coup par coup par les interlocuteurs. Le cas le plus fréquent est qu'il y a un occupant de la parole à la fois. La durée et la modalité de la gestion se réalisent par des moyens implicites. Le fonctionnement des interruptions repose sur le niveau du discours, le contenu et le statut de l'interlocuteur. L'enseignant a souvent le statut de distributeur de parole. Il possède la position haute. Dans des situations d'explication d'un nouveau sujet ou thème, le besoin de monopolisation de parole peut être nécessaire. Cela peut être le cas dans l'exemple présent.

Exemple 42. France, observation jour 5 :

Pendant un certain temps Madame Lamotte mentionne les différents auteurs possibles. Il y a peu de questions de la part des élèves.

L'exemple est tiré d'un cours de littérature. Madame Lamotte mentionne les différents auteurs qui seront évoqués en classe durant l'année. Comme dans l'exemple précédent nous pouvons constater que le professeur monopolise la parole, il n'y a donc pas de participation mutuelle. L'enseignante occupe la position haute et distribue le savoir aux élèves qui doivent rester à l'écoute. Comme l'enseignante dispose de cette position, c'est elle qui peut décider la durée de la parole.

E.3 Bilan de la catégorie : Le tour de la parole et la durée

Dans cette catégorie nous avons étudié le tour de la parole dans les échanges entre les enseignants et les élèves. Nous avons constaté qu'en Norvège le tour de la parole se distribue mutuellement entre les deux acteurs de l'échange. Dans la classe française nous avons un échange dans lequel l'enseignante se trouve, en définitive, en position haute et à la place dominante dans le groupe. Dans certains cas celle-ci conserve la parole plus longtemps que les élèves. Comme nous l'avons dit plus haut, le statut des rôles a un impact sur les tours de la parole. Dans ces occurrences les élèves ne participent pas au discours. En Norvège nous avons assisté à une formulation négociative qui se traduit par le fait que l'enseignant invite les élèves à réagir et à négocier. Les phrases du professeur norvégien sont caractérisées par des adoucisseurs et une formulation qui conduit à une négociation. Les élèves peuvent influencer la durée du tour de la parole en intervenant sur la prise de décision. En France c'est Madame Lamotte qui occupe la position haute, c'est elle qui peut décider la durée de la parole. Dans une interaction au lycée, c'est malgré tout l'enseignant qui tient les rênes et oriente les différentes prises de parole pendant le cours. C'est donc l'enseignant qui déclenche la possibilité pour les élèves de parler.

F. L'humour

Dans cette catégorie nous regroupons les occurrences relevant de l'humour et des plaisanteries en salle de classe.

Exemple 43. France, observation jour 1 :

Madame Lamotte : Qu'est-ce que vous avez lu pendant les vacances ? Je pense que vous avez lu quelque chose ! Votre œuvre favorite ? Je pense que ça ne sera pas Balzac... (rires).

Lors du premier cours de français l'enseignante souhaite mieux connaître l'expérience et la connaissance littéraire des élèves. Elle leur demande de l'écrire sur une feuille qu'elle distribue. L'enseignante a l'air convaincue que les élèves ont lu pendant les vacances. Elle pense que ce n'est pas Balzac. En disant cela, elle montre aux élèves qu'elle sait qu'ils ne lisent pas nécessairement volontiers les anciens romanciers. Elle se moque donc un peu de son propre cours. L'enseignante montre à travers l'humour qu'elle est consciente que ses élèves ne trouvent pas nécessairement son cours très amusant. Cela peut être considéré selon la notion de face, comme une manière de sauver sa face et en plaisantant sur son cours avant que les élèves aient la possibilité de le faire. C'est-à-dire qu'elle empêche les élèves d'atteindre sa face sur ce sujet-là. L'humour peut aussi être interprété comme une manière d'introduire les thèmes à venir. C'est un élément qui peut être considéré comme complémentaire à la conversation.

Exemple 44. Norvège, observation jour 2 :

Per: Greit vi begynner igjen, vend deres vakre ansikter herover.

Per : Bon, nous recommençons, tournez vos beaux visages par ici.

Cet exemple correspond au début d'un cours. Les élèves ont pris une pause et Per utilise l'humour pour obtenir leur attention. Il ajoute l'adjectif *beau* au nom *visage*. Cet adjectif est considéré comme un qualificatif assez pompeux en norvégien. Ce qui rend la phrase un peu ampoulée en norvégien, et donc drôle. L'adjectif n'est pas nécessaire pour la compréhension de la phrase. L'humour a donc ici une fonction complémentaire à la conversation.

Exemple 45. Norvège, observation jour 3 :

(Un élève demande si nous pouvons faire un parallèle avec l'Ancien testament.)

Per: Ja kanskje det, det er sant at det er visse likhestrekk. Det får bli hovedfagsoppgaven din i nordisk litteratur. Det skaper en viss realisme når man gir slekt, sted og årstall.

Per : Oui, peut-être, c'est vrai qu'il y a certaines similitudes. Cela sera ton mémoire de master en littérature nordique ! Cela crée un certain réalisme quand on indique la situation familiale, le lieu et l'année.

L'exemple vient de la discussion sur la mythologie nordique et la composition des textes. L'élève pose une question à laquelle l'enseignant ne peut pas répondre. La façon de répondre de l'enseignant est amusante à deux titres. D'abord, parce que nous pouvons avoir l'impression que Per trouve la question de l'élève un peu large, mais il ne le dit pas directement. Toutefois, il dit à l'élève que sa question sera son mémoire de master en littérature nordique, ce qui est considéré comme un travail important. En ajoutant *nordique* il intègre un autre élément drôle à la phrase. Comme Per enseigne cette discipline, il taquine l'élève en indiquant qu'il va étudier la même matière que lui. Il s'agit ici d'un humour un peu caché. Ce genre d'humour est souvent présent dans des contextes interactifs familiaux. L'humour repose souvent sur la transgression des règles qui régissent dans la communication.

Exemple 46. Norvège, observation jour 4 :

Per: »Vil ikke delta« Jeg vet ikke om dette er en protestmulighet dere har!

Per : « Ne veut pas participer » je ne sais pas si cela est une possibilité de protestation que vous avez !

Cet exemple est tiré du début d'un cours. Le groupe nominal « possibilité de protestation » est ce qui rend cette phrase amusante. L'expression est associée avec un défilé en ville, alors que la protestation possible pour les élèves est de ne remplir pas un formulaire. L'enseignant a exagéré sa manière de s'exprimer. Cette manière est donc complémentaire et permet de rendre l'énoncé plus amusant. L'extrait désigne une situation détendue et familiale.

F.1 Bilan de la catégorie : L'humour

Cette catégorie nous a montré certaines occurrences de l'humour dans les classes que nous avons observées. En France nous avons seulement rencontré une occurrence qui est en provenance de l'enseignante. En Norvège nous avons recueilli plusieurs exemples d'humour venu de l'enseignant mais aussi des élèves. La plaisanterie de la professeure française prend la forme d'une moquerie à propos de son propre cours. Alors qu'en Norvège il ne s'agit pas de blagues pures, mais plutôt de phrases comportant des plaisanteries. C'est-à-dire des formulations amusantes qui sont complémentaires à la conversation. Les interactions incluant

un peu d'humour sont souvent détendues et familiales. Nous pouvons donc conclure que les cours en Norvège semblent être propice à une ambiance familiale.

G. L'inattention calculée

Cette catégorie regroupe les exemples qui désignent une *inattention calculée*, c'est-à-dire des situations où l'enseignant semble ignorer les élèves de manière volontaire.

Exemple 47. Norvège, observation jour 2 :

Une fille sort et revient après un moment. A son retour Per dit :
Per: Da går vi gjennom oppgavene.

Per : Là nous allons parcourir les exercices.

Cet exemple se situe dans un cours de norvégien à l'occasion d'une lecture. Un élève a oublié son livre et il sort de la salle de cours pour aller le chercher. Selon cet exemple nous pouvons constater que l'enseignant ne fait pas attention à l'arrivée de l'élève, en revanche dès son retour il souligne que le cours peut continuer. Nous pouvons en déduire que Per emploie une stratégie d'évitement. Goffman estime que l'évitement est le plus sûr moyen de se prémunir contre un danger et d'écarter les rencontres où risquent de se manifester un danger. Dans cette situation, le danger peut être une confrontation avec l'élève. L'évitement consiste à s'abstenir de poser un acte susceptible d'engendrer une perte de face. De cette manière Per sauve sa propre face et celle de son élève.

Exemple 48. Norvège, observation jour 2 :

Un élève sort du cours. Per ne le regarde pas et ne change pas de mine, il continue de parler avec l'élève étrangère.

Cet exemple est tiré d'une situation de lecture sur la mythologie nordique. L'élève sort en plein cours. L'enseignant ne la regarde pas et ne fait aucun commentaire. Bien que l'enseignant ne fasse pas de commentaire, nous pensons qu'il a dû entendre et remarquer la sortie de l'élève. Nous pouvons interpréter cette situation comme une tentative pour sauver la face avant que le danger n'ait eu l'occasion de se manifester. Per ne se confronte pas à l'élève. De cette façon il n'y a pas d'argumentation entre les deux. Per évite donc une situation qui peut menacer sa face et possiblement celle de son élève.

Exemple 49. Norvège, observation jour 3 :

Un élève entre en claquant la porte, il écoute de la musique assez forte. L'élève ne regarde pas Per et ne lui dit pas bonjour. Il enlève le casque et s'assoie. Per ne le regarde pas non plus et ne donne pas l'impression de s'énerver.

L'exemple est tiré du d'un début de cours. Il dépeint un enseignant qui n'apporte pas d'attention aux élèves qui sortent et entrent dans la salle du cours. Nous pouvons regrouper cet exemple dans cette sous-catégorie car nous sommes convaincue que l'enseignant a dû remarquer cet élève. Il semble éviter des situations qui pourraient mener à une perte de face pour lui-même et pour l'élève. C'est-à-dire que Per, ne semble pas faire pas attention ou ne remarque pas l'évènement qui peut signifier un danger pour la face de son élève. Il évite donc de relever un incident commis par un élève afin de garder l'harmonie de son cours.

G.1 Bilan de la catégorie : L'inattention calculée

La catégorie *inattention calculée* dépeint un phénomène évoqué par Goffman (1992). Les occurrences proviennent seulement de l'observation en Norvège. Il s'agit d'une inattention apparemment consciente de la part de Per. Celui-ci ne fait pas attention ou ne fait pas de remarque en présence d'un évènement qui peut provoquer un danger pour la face d'un autre participant. Nous pouvons penser que Per emploie la stratégie d'évitement. Il semble qu'il évite des situations qui peuvent mener à une perte de face pour son élève et pour lui-même. Il paraît que Per évacue des situations de confrontation. Nous pouvons donc interpréter cela comme une stratégie destinée à garder l'harmonie en cours. Nous avons quatre occurrences provenant de la Norvège montrant un comportement, de l'enseignant, désignant une inattention calculée.

5.2 Bilan comparatif des analyses de données

Cette section est consacrée à la comparaison des résultats empiriques. Nous focaliserons sur les similitudes et les différences entre les deux classes et les deux enseignants. Nous regarderons de plus près les variations interactionnelles dans les deux classes, et nous nous efforcerons de décrire les tendances générales observées à travers l'analyse. Dans cette comparaison nous intégrerons également les interviews réalisée avec les deux proviseurs.

Ensuite nous relèverons les fonctionnements de l'interaction pour dégager les similitudes et les différences dans les deux terrains d'observation. Nous ne commenterons pas des facteurs culturels ; nous nous concentrerons sur les phénomènes pédagogiques, langagiers et comportementaux. Dans ce bilan, nous classerons ces tendances en trois sections qui rendront compte des phénomènes que nous avons observés. La première section regroupe et compare les tendances *pédagogiques*. Dans celle-ci nous comparerons ce qui peut indiquer des choix pédagogiques et ce qui peut refléter des pensées pédagogiques de telles qu'élaborées par Perrenoud (1992) et par Nordahl (2002). La deuxième section *langage* comparera les phénomènes linguistiques et les tendances langagiers des acteurs. La dernière section, *comportement*, réunira les caractéristiques comportementales dans la salle de classe. Il s'agit surtout du comportement des enseignants. Il peut toutefois être difficile de distinguer la première de la dernière section, car nous ne pouvons pas savoir si un certain comportement est un choix pédagogique ou pas. A la fin de ce bilan nous récapitulerons les différences les plus importantes que nous avons observées entre ces deux classes.

5.2.1 La pédagogie

Cette section exposera et comparera les phénomènes qui relèvent des tendances pédagogiques. Dans le chapitre 2, portant sur l'environnement éducatif, nous avons fait une petite introduction sur le système éducatif en France et en Norvège. Nous avons également effectué une interview avec les proviseurs des deux établissements scolaires dans lesquels nous avons réalisé nos observations. Nous pouvons en déduire que les formations de professeurs sont très différentes entre les deux pays. Les enseignants observés dans cette étude ont d'ailleurs suivi une éducation très distincte, surtout en ce qui concerne l'intégration de la pédagogie théorique. Pour porter le titre d'enseignant en Norvège, il est nécessaire d'avoir suivi une formation de pédagogie, ce que Per a fait. Alors qu'en France il faut obligatoirement passer un concours national pour enseigner dans une école, et Madame Lamotte a obtenu l'agrégation (concours national d'agrégation de l'enseignement du second degré).

Les interviews des proviseurs nous donnent une indication sur les idées pédagogiques et l'enseignement des enseignants. Les idées des proviseurs représentent aussi d'une certaine manière l'enseignement auquel nous avons assisté. En France, le proviseur a souligné qu'il

n'est pas la tête pédagogique, mais plutôt la tête administrative. C'est-à-dire que l'enseignement pédagogique est libre. Le proviseur français nous a expliqué que, tant que les formes sont respectées, les enseignants sont libres de mettre en place les cours comme ils le veulent. En Norvège, le proviseur se dépeint comme la tête pédagogique et c'est lui qui impose le standard de la pédagogie dans l'établissement. Les réponses que le proviseur de l'établissement norvégien donne à propos de la relation entre l'enseignant et l'élève correspondent bien à la pensée de Nordahl (2002). Il explique qu'il envisage une relation proche et aimable entre enseignant et élève. Il pense que la confiance est importante entre les deux acteurs. En Norvège, l'enseignant et les élèves s'appellent par le prénom et se tutoient. En même temps, le proviseur norvégien souligne qu'il existe une distance et qu'il ne s'agit pas de cultiver une amitié. Il précise ensuite que les élèves doivent aider l'enseignant à prendre en charge l'apprentissage. Ces idées relevées par ce proviseur sont en forte corrélation avec la pensée de Nordahl (2002). Ce dernier estime aussi qu'une bonne relation basée sur la confiance et le respect, favorise l'apprentissage. Dans la relation entre Per et les élèves nous avons observé quelques situations dans lesquelles Per a interagi en privé avec un ou deux élèves. Nous pouvons estimer que cela est fait pour mettre en place une aide qui correspond à celle dont l'élève a besoin, ainsi que pour constituer une bonne relation avec celui-ci. Cela peut donc être interprété comme un indicateur d'une pédagogie semblable à celle dont parlent le proviseur norvégien et Nordahl (2002).

En revanche, en France cette tendance n'est pas aussi claire. Le proviseur nous a dit que cela lui est indifférent de savoir pourquoi les élèves ne réussissent pas à l'école. Il estime que ce n'est pas son rôle de mettre en place de l'aide et de comprendre les difficultés des élèves. Il poursuit en insistant sur le fait que, selon lui, l'établissement scolaire est l'instrument de la liberté, c'est-à-dire l'éducation. Cette manière de voir la relation entre l'enseignant, l'établissement et les élèves ne semble pas être en rapport avec les idées de Nordahl (2002). Car celui-ci estime qu'il faut connaître toute la personne et que l'apprentissage se cultive dans une ambiance de confiance. Dans les cours de Madame Lamotte nous avons observé un enseignement surtout en public, c'est-à-dire qu'il y avait très peu d'interaction entre elle-même et un seul élève. Nous n'avons pas observé une relation et un enseignement tels évoqués par Nordahl (2002).

Les proviseurs ont abordé de manière différente le statut des enseignants. Le proviseur français prétend qu'il y en a un qui sait, c'est-à-dire l'enseignant, et un qui ne sait pas, c'est-à-

dire l'élève, et que la partie se joue entre l'apprenant et l'enseignant. Il dit que l'enseignant est un peu le chef d'orchestre. Il n'exclut pas l'interaction active des élèves dans le cours, mais il termine en disant que les élèves doivent aussi être attentifs. Dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves français, nous n'avons pas observé un élève en position haute. Madame Lamotte a occupé cette position en permanence. En Norvège, le proviseur estime que l'enseignant et l'élève créent ensemble un savoir que l'élève s'approprie. Nous avons observé des situations où Per se trouve à la position basse. Ce sont par exemple des situations où un élève apporte à l'enseignant des approfondissements que lui-même ne connaît pas. Cependant Per occupe principalement aussi la position haute.

5.2.2 Le langage

Cette section est centrée sur la présentation et la comparaison des caractéristiques langagières. Nous aborderons la manière dont les acteurs s'expriment.

En France nous avons observé un registre davantage soutenu qu'en Norvège. C'est un langage qui paraît soigné et caractérisé par un vocabulaire élevé. Ceci marque aussi la politesse qui est surtout formelle. Nous pouvons en conclure qu'il s'agit d'une politesse formelle grâce à des marqueurs de politesse, le vouvoiement et le surcoût syntaxique, c'est-à-dire des mots qui ne sont pas nécessaires pour la compréhension de l'énoncé. Cette tendance est notée chez l'enseignante aussi bien que chez les élèves. En Norvège, nous avons plutôt remarqué le contraire. Le vocabulaire est économique et la politesse est surtout familiale. Il y a également absence de marqueurs de politesse et d'adresse. Les élèves tutoient l'enseignant et l'appellent par son prénom. La formulation de Per est caractérisée par des adoucisseurs. Sa manière de s'exprimer peut parfois être presque allusive. Goffman (1974) explique que la formulation prudente peut être une manière de préserver la face des autres. Certaines des réponses que Per donne à ses élèves ne sont pas très explicites. Par contraste, la formulation de Madame Lamotte et sa manière de s'exprimer peuvent parfois sembler assez directes. Elle peut aussi être comprise comme étant impolie. Car elle peut donner des réponses brusques et rudes. Dans certains cas ses énoncés peuvent être compris comme des menaces pour la face des élèves. C'est pour cette raison que nous pouvons conclure qu'il s'agit parfois d'une impolitesse.

5.2.3 Le comportement

Cette présente section exposera et comparera les données empiriques indiquant les caractéristiques comportementales des enseignants. Comme déjà dit plus haut, il peut être difficile et même impossible de distinguer ce qui dépeint le comportement naturel de ce qui se rapporte aux choix conscients et pédagogiques. Ainsi peut-il sembler et étrange de séparer le comportement verbal du comportement non-verbal. Cependant nous avons jugé intéressant de faire une telle séparation dans ce contexte.

Dans la section précédente nous avons noté une certaine différence dans la manière de s'exprimer entre les deux enseignants. L'un peut paraître directe tandis que l'autre paraît plutôt doux et détendu. Cette caractéristique se manifeste également dans leur comportement. Une différence touchant l'humour peut justement montrer cela. Pendant les cours de l'enseignante française nous avons noté très peu d'humour. Alors que l'enseignant norvégien s'en est servi régulièrement. Ceci peut sûrement influencer l'ambiance familiale et détendue que nous avons remarquée dans le terrain d'observation en Norvège. Per a utilisé l'humour à plusieurs reprises, parfois pour obtenir l'attention des élèves et d'autres fois en donnant des explications. En revanche, en France, l'interaction était davantage contrôlée et dirigée par l'enseignante. Dès le début du cours, elle a imposé un certain comportement, comme celui de ne pas parler en entrant. Pendant le cours c'est elle qui donne la parole, c'est-à-dire que c'est elle qui ouvre l'interaction. La clôture du cours est également faite par elle. Nous avons aussi pu noter que celle-ci tient la parole avec une longueur plus importante que les élèves. En Norvège cela semble davantage relever d'une négociation entre les acteurs, cependant c'est malgré tout l'enseignant qui tient les rênes de l'interaction.

5.2.4 Récapitulation

Dans cette section nous résumerons les différences majeures entre les deux classes étudiées. D'abord nous pouvons mentionner la dissemblance à propos du déroulement du cours. Nous avons noté qu'en France il y a un déroulement qui est plutôt contrôlé par l'enseignante. C'est elle qui décide le sujet du cours et le tour de parole. L'ouverture et la clôture de l'interaction sont réalisées par elle. En Norvège, nous avons constaté que cela provient davantage d'une négociation entre Per et les élèves. Ces derniers peuvent influencer dans une plus grande

mesure le déroulement du cours. Ils ont également la possibilité d'ouvrir et de fermer une interaction. Parfois nous avons noté qu'ils abordent de nouveaux sujets.

La dissemblance d'espace que nous avons étudiée, peut être considérée comme une différence assez importante. En France nous avons observé un enseignement et une interaction ayant lieu constamment en public. C'est-à-dire que l'enseignante et les élèves n'avaient jamais d'échanges entre deux ou trois sans que les autres élèves en soient spectateurs. En Norvège, nous avons pu observer une interaction en privé. Cela lorsque l'enseignant aide ou échange avec un ou deux élèves.

La façon de s'exprimer constitue une grande différence entre les deux enseignants observés. En France l'enseignante a une formulation plus directe que celle du professeur en Norvège. C'est une formulation qui est brusque et qui parfois menace la face de ses élèves. Per a une formulation plus adoucie, caractérisée par des adoucisseurs. Enfin, nous pouvons mentionner les caractéristiques touchant à la politesse. En France, nous avons pu observer deux phénomènes à ce propos. C'est-à-dire une politesse formelle constituée de marqueurs d'adresse et un surcoût syntaxique et une politesse informelle qui menace la face des autres interlocuteurs. En Norvège, il y a une ambiance plus détendue et une politesse également plus familiale. Cela est marqué par un langage économique et familial. Les acteurs se tutoient et il y a absence de marqueurs de politesse.

6 Conclusion

Le but initial de cette étude était de fournir une description et une comparaison du déroulement interactionnel dans une classe en Norvège et dans une classe en France. Goffman (1996) estime que l'interaction a lieu dans toutes types de situations où il y a une rencontre face à face. L'interaction est un terme utilisé pour définir la coordination et la mise en œuvre d'un processus dans lequel la responsabilité complète de la situation n'est pas détenue par une seule personne. L'école peut être considérée comme une institution ayant ses propres codes et règles d'interaction. Comme Nordahl (2002) le souligne, c'est la responsabilité de l'enseignant de mettre en place une bonne relation entre les acteurs dans la classe. Vygotsky (cité dans Imsen 2005) accorde beaucoup d'importance à l'interaction et à l'utilisation de la langue dans des situations d'interaction pédagogique.

Dans cette conclusion nous récapitulerons nos objectifs ainsi que les questions de recherche. Ensuite nous listerons les résultats principaux de l'étude. A la fin de cette conclusion nous évoquerons quelques pistes pour d'éventuelles futures recherches.

Comme indiqué plus haut, dans ce mémoire nous avons analysé des aspects interactionnels sur la base d'une situation pédagogique. Notre but a été d'étudier l'interaction entre enseignant et élève. Nous avons réalisé cette recherche à travers une observation de terrain dans deux établissements scolaires, l'un en France et l'autre en Norvège. C'est, avant tout, une étude de cas descriptive. Les descriptions obtenues dans chaque établissement ont été analysées et comparées selon des catégories sélectionnées. Les échantillons de cette étude sont donc constitués des deux enseignants et des deux groupes d'élèves.

Pour cette étude, nous nous sommes donné pour objectif d'identifier des caractéristiques linguistiques, sociologiques et pédagogiques. Nous avons réalisé cela au travers des questions de recherche suivantes : *Comment se déroule l'interaction entre enseignant et élève dans une classe en Norvège et dans une classe en France ? Comment les acteurs se parlent-ils ? Comment s'expriment-ils ? Quelles sont les similitudes et quelles sont les différences entre cette interaction en France et en Norvège ?* C'est au cours de l'observation que nous avons recueilli nos données empiriques. En ce qui concerne les élèves et les enseignants, nous ne

nous sommes pas concentrée sur les personnages en soi, mais bien sur la relation qui existe entre les deux. Cependant nous nous sommes intéressée davantage au système énonciatif de l'enseignant dans la relation qu'il entretient avec les élèves. Pendant cette observation, nous nous sommes particulièrement concentrée sur la façon dont les acteurs se parlent, sur le contenu de ce qui est dit et sur la manière dont cela est exprimé. En revanche nous n'avons pas beaucoup discuté la raison pour laquelle les acteurs parlent comme ils le font, pas plus que la signification et l'influence que cela a pu avoir sur le comportement des autres acteurs.

Comme point de départ pour l'observation, nous avons formulé quelques hypothèses. En France nous croyions trouver une interaction davantage caractérisée par un contrôle pratiqué par l'enseignant envers les élèves. Nous pensions que ce dernier serait sévère envers les lycéens. Nous avons également une hypothèse selon laquelle l'enseignant pourrait insulter, ridiculiser et être condescendant avec les élèves. Nous croyions trouver des cours fortement dirigés par l'enseignant et dans lesquels il y avait peu de communication. Enfin nous pensions observer peu de participation de la part des élèves, mais aussi des élèves assez obéissants, respectueux et polis envers l'enseignant.

En Norvège nous imaginions pouvoir observer un enseignant prévenant et compréhensif. Nous pensions trouver un professeur qui mettrait en place un enseignement marqué par une participation importante de la part des élèves. Nous croyions également qu'il y aurait beaucoup de communication entre l'enseignant et les élèves. Concernant les lycéens en Norvège, nous nous attendions à des élèves davantage réactifs et impudents. Nous comptions également entendre davantage de questions privées posées à l'enseignant.

Nous allons maintenant récapituler les résultats principaux de cette étude de cas comparative. Ce sont les classes qui chacune constituent les deux unités de cas. La recherche est surtout qualitative, avec pour supplément quelques résultats quantitatifs. Nous mettons en exergue que ces résultats ne peuvent pas être généralisés comme décrivant toute interaction dans toutes les classes en Norvège et dans toutes les classes en France. Nos résultats dépeignent uniquement les deux classes et les deux enseignants que nous avons observés. Les hypothèses et questions de recherche ont été analysées au travers des catégories sélectionnées. Pour réaliser cette analyse qui touche à la fois à la sociologie, à la pédagogie et à la linguistique nous avons retenu des théoriciens de chacune de ces disciplines scientifiques. Le cadre théorique principal est *La mise en scène de la vie quotidienne* du sociologue canadien Erving

Goffman (1996). Un autre travail du même auteur auquel nous avons eu recours est l'essai intitulé *Les rites d'interaction* (1974). Nous nous sommes également servie du travail du pédagogue norvégien Thomas Nordahl, notamment de son ouvrage *Eleven som aktør* (« L'élève comme acteur ») (2002) comme approche théorique. Enfin, nous avons eu recours à l'approche du sociologue suisse de l'éducation, Philippe Perrenoud, notamment à son article « La communication dans la classe » (1992).

Pour ce qui concerne le déroulement de l'interaction nous avons observé en France une enseignante plutôt dirigiste. C'est elle qui a ouvert et fermé les interactions en donnant la parole aux élèves. Nous avons également observé une interactivité et une alternance de la parole inégale et presque monologale de la part de l'enseignante. Ceci nous indique que les hypothèses à propos de l'interaction en France étaient correctes. Nous avons observé une interaction contrôlée et dirigée par l'enseignante. Nous avons également constaté qu'il y avait peu de participation de la part des élèves.

Dans la classe norvégienne les élèves avaient une influence sur le déroulement de l'interaction plus importante qu'en France. Dans cette classe les élèves ont ouvert et fermé des interactions. De cette manière nous avons pu observer une négociation du tour de parole entre l'enseignant et les élèves. L'enseignement et l'interaction en France avaient lieu surtout en public. En Norvège cela se déroulait en public et en privé. Nous avons constaté que lorsqu'un message semblait pertinent pour toute la classe l'interaction avait lieu en public. Les messages destinés à des élèves en particulier ont eu lieu en privé. C'est-à-dire que nos hypothèses selon lesquelles l'enseignant norvégien serait favorable à une participation des élèves et à beaucoup de communication étaient correctes. Savoir si l'enseignant est compréhensif est difficile, cependant nous l'avons trouvé négociatif, ce qui peut indiquer une certaine compréhension.

A propos de la façon de se parler, nous avons identifié deux manières distinctes : directe et adoucie. Le langage de l'enseignante française était davantage menaçant, avec des phrases négatives. Cette manière de parler peut être comprise comme un Face Threatening Act (FTA), c'est-à-dire un acte menaçant pour la face. Nous pouvons donc en déduire que les élèves ont pu parfois se sentir ridiculisés par l'enseignante, car l'enseignante se montrait de temps à autres condescendante envers eux. Par comparaison, il y avait dans le vocabulaire de Per des

mots adoucisseurs ayant un accent négociatif. Il semblait donc plus doux dans sa manière de formuler ses propos.

La façon de s'exprimer et d'interagir dans la classe norvégienne était plutôt familiale et dans une certaine mesure négociative. Le langage n'était pas soutenu et ne contenait pas de marqueurs de politesse. Les acteurs se tutoyaient et se désignaient par leur prénom. Les élèves pouvaient intervenir dans le discours plus souvent que les élèves de la classe française.

Nous avons plusieurs exemples qui dépeignent un langage économique, c'est-à-dire avec absence du langage considéré comme coûteux.

Pour la classe norvégienne, nous avons également une hypothèse selon laquelle les élèves pourraient poser des questions privées. Dans nos matériaux, il y a quelques exemples montrant un élève qui interroge l'enseignant sur ses avis personnels en matière de littérature. Dans un autre exemple un élève prétend qu'il a vu l'enseignant ivre dans les rues. Il y avait donc présence de certaines questions privées.

L'humour a souvent une fonction complémentaire à la conversation. En Norvège nous avons pu constater que Per utilisait l'humour comme une manière de s'exprimer, ce qui peut aussi créer une ambiance familiale. En France la manière de s'exprimer était plutôt soutenue et la politesse était formelle. Il y avait présence de marqueurs de politesse et de marqueurs d'adresse. Les élèves vouvoyaient l'enseignante et s'adressaient à elle par un terme d'adresse notamment « Madame ». La syntaxe semblait coûteuse. Nous avons également identifié en France de cas d'impolitesse, lorsque l'enseignante menaçait la face des élèves. Une autre hypothèse était que les lycéens en France seraient polis et respectueux. Celle-ci a été renforcée à travers des occurrences désignant des élèves utilisant un terme de politesse pour s'adresser à l'enseignante. Cependant, il y a également des occurrences indiquant une impolitesse de la part des élèves, lorsque ces derniers menaçaient la face de l'enseignante.

La méthode appliquée a été observatrice non-participante. C'est-à-dire que nous ne nous sommes pas impliquée dans l'interaction et les activités ayant lieu dans les classes. Pour obtenir les données empiriques nous avons pris des notes à la main. Pour recueillir l'information, nous ne nous sommes pas servie d'outils numériques, enregistreurs audio ou vidéo. Ce choix de tout prendre à la main peut constituer une objection à notre étude. Cependant, il s'agit d'un choix pratique et méthodologique. Nous avons jugé moins commode

d'observer à l'aide de ces outils. Car, nous aurions dû adapter et vérifier ces équipements en même temps que nous procédions à l'observation, étant donné que la position de l'appareil et le son peuvent influencer le recueil de l'information. En outre, transcrire toutes les données aurait nécessité beaucoup de temps. Et comme nous avons voulu réaliser cette recherche dans le cadre d'un mémoire de master, nous avons jugé le plus efficace pour notre projet d'étude d'écrire à la main ce que nous entendions et voyions pendant les observations. Il est évident que sans les outils techniques nous n'avons pas pu enregistrer tout le langage corporel. De plus, nous croyions que nous obtiendrions d'autres résultats sans ces équipements. Les interactants se sentent sûrement plus à l'aise et moins « surveillés » lorsqu'ils ne sont pas filmés ou enregistrés. Ensuite, sans ces appareils, nous avons pu nous intégrer d'une façon plus naturelle avec les interactants. Nous croyions avoir obtenu moins d'attention car nous étions moins visible. Pour cette raison nous pensons avoir bénéficié de données sur le comportement moins affectées.

En ce qui concerne la traduction des dialogues recueillis en Norvège, nous avons délibérément choisi de les traduire de la manière la plus littérale possible, car nous souhaitions montrer la façon dont le professeur et les élèves parlent. Les dialogues sont d'abord écrits en norvégien et nous les avons ensuite traduits en français. En France nous avons noté mot à mot ce que l'enseignant et les élèves disaient. Notre travail a pour intérêt de montrer de manière la plus proche possible comment les acteurs se parlent et s'expriment. C'est cela que Spradley (1980) appelle la cohérence linguistique : la reproduction littérale et la langue conséquente, c'est-à-dire la reproduction des mots et des expressions tels qu'ils ont été dits. Les dialogues des acteurs ont, pour cette raison, été notés mot à mot.

Une autre objection possible à cette étude réside dans le choix des échantillons. Pour les enseignants nous n'avons pas exigé un certain âge, sexe ou niveau d'étude particulier. Pour cette raison nous avons observé en France une dame de 57 ans et en Norvège un homme de 34 ans. Leur niveau d'étude n'est pas tout à fait identique. Ces différences peuvent avoir une influence sur nos données empiriques. Nous avons jugé cela moins important car il s'agit d'une étude de cas. Nous estimons d'ailleurs que ce n'est pas le sexe qui décide ni l'âge, mais que c'est plutôt la pédagogie et le système scolaire qui définissent l'enseignement. Nous avons trouvé les conditions de classe plus importantes car notre intérêt était d'étudier de quelle manière l'interaction se déroule en salle de classe.

Pour finir ce chapitre, nous mettrons d'abord l'accent sur l'intérêt et le but de cette étude ; ensuite nous envisagerons quels aspects pourraient être approfondis pour d'éventuelles études futures. La société d'aujourd'hui est fortement influencée par la pensée socioculturelle et l'interaction sociale. Ceci se manifeste également dans la recherche scientifique qui traite de sujets portant sur l'identité tels que l'individualité et l'interaction sociale. Ce travail porte également sur l'interaction, essentiellement en salle de classe. Notre mémoire peut donc être relié à un certain nombre d'autres études ayant l'interaction comme concept-clé. Notre objectif était de connaître mieux le déroulement de l'interaction dans une situation pédagogique. Nous avons réalisé cela à travers une étude de cas. L'information que nous avons obtenue est relativement limitée. Elle raconte uniquement le déroulement de l'interaction dans ces deux classes. Cette étude représente donc uniquement un point de départ pour d'autres études plus importantes. Comme déjà mentionné cette étude est plutôt qualitative, mais nous avons relevé quelques résultats quantitatifs. Afin de les approfondir il serait intéressant de réaliser une étude quantitative plus poussée. Nous n'avons pas utilisé d'outils numériques comme enregistreur vidéo ou audio. Une étude se servant d'un enregistreur audio ou vidéo serait aussi intéressante pour approfondir certains aspects, par exemple le langage non-verbal, ainsi qu'une continuation et un approfondissement des phénomènes langagiers et de la face.

Comme nous l'avons déjà souligné, cette étude est censée être descriptive, elle rend compte des actions et de l'interaction des acteurs. Au cours de l'analyse nous avons fait des commentaires et parfois des suggestions et hypothèses de résultats. Ces hypothèses et commentaires n'ont pas été poursuivis de recherches empiriques dans cette étude et resteront donc à l'état d'hypothèses. En revanche, nos hypothèses de départ ont obtenu des résultats.

Enfin, une recherche plus explicative que la nôtre serait donc également intéressante. Dans ce contexte les intentions propres des acteurs pourraient être mises en exergue, comme par exemple les idées et les choix pédagogiques. Ceci aurait pu se réaliser soit par une étude quantitative à travers une enquête soit par une étude qualitative plus étendue.

7 Bibliographie

- Aakvaag, Gunnar C. 2008. *Moderne sosiologisk teori*. Oslo : Abstrakt forlag
- Alver, Bente Gullveig, et Ørjar Øyen. 1997. *Forskningsetikk i forskerhverdag: vurderinger og praksis*. Oslo : Tano Aschehoug.
- Ambassade royale de Norvège. 2011. *Scolarité et études en Norvège*. Ambassade royale de la Norvège 2011. Consulté le 10.11.2011 :
http://www.norvege.no/About_Norway/policy/Systeme-social/mariannetest/.
- Auerbach, Carl et Silverstein, Louise 2003. *Qualitative data: An introduction to coding and analysis* New York : NYU Press.
- Bjørndal, Cato R. P. 2011. *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo : Gyldendal akademisk.
- Bratlie, Knut. 2003. *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) av 14. 04.2000 nr. 31, Arbeidsnotater*. Drammen, Hønefoss, Kongsberg: Høgskolen.
- Brown, Penelope et Levinson, Stephen. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fangen, Katrine. 2004. *Deltagende observasjon*. Bergen : Fagbokforlaget
- Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goffman, Erving. 1996. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit
- Goffman, Erving, Hviid Jacobsen, Michael, et Søren Kristiansen. 2004. *Social samhandling og mikrosociologi: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Grønmo, Sigmund. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlag
- Imsen, Gunn. 2005. *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte, et Line Kristoffersen. 2006. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo : Abstrakt forlag
- Jospin, Lionel. *Loi Jospin* 1989. Consulté le 09.10.2011 :
http://dcalin.fr/textoff/loi_1989_mod.html.
- Kerbrat-Oreccioni, Catherine. 2011. *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.
- Kjærnsli, Marit. 2004. *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet, et Utdanningsdirektoratet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*: Utdanningsdirektoratet.

- Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative 2011. *Les acteurs à l'école, au collège et au lycée*. Consulté le 10.11.2011 : <http://www.education.gouv.fr/cid220/a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html#Au%20coll%C3%A8ge%20et%20au%20lyc%C3%A9e>.
- Nordahl, Thomas. 2002. *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlag
- Nordahl, Thomas. 2000. *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv, NOVA-rapport*. Oslo : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ordnnett +. Kunnskapsforlaget ANS (Aschehoug & Gyldendal)
- Soleil, Joseph. 1923 *Le code Soleil* Paris : Syndicat national des instituteurs. Consulté le 10.11.2011 : <http://crpe.free.fr/LecodeSoleil.htm>.
- Spradley, James P. 1980. *Participant observation*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Thune, Taran et Askheim, Svein. 2011. *Norge-skole og utdanning*. Store norske leksikon 2011. Consulté le 10.11.2011 : http://snl.no/Norge/skole_og_utdanning.
- Perrenoud, Philippe. 1992. *La communication en classe*. Lyon : Se Former +.
- Roulet, Eddy, Filliettaz, Laurent et Grobet, Anne. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern : P. Lang.
- Watts, Richard J. 2003. *Politeness*. Cambridge : Cambridge University Press.

8 Annexe

8.1 Les notes de l'observation en Norvège

Observation jour 1

Date : 23.08-2011

Heure : 09 h 05 - 09 h 50

Le premier cours a eu lieu de 09 h 05 à 09 h 50. L'enseignant est arrivé juste à l'heure. Je n'ai pas eu l'impression qu'il m'a cherché pour me saluer. Il a ouvert la salle de classe et a laissé les élèves entrer les premiers. Personne ne s'est salué. Je suis entrée avec Per en dernier. Un élève vient dire à l'enseignant qu'il doit aller chercher son livre à la bibliothèque ; l'enseignant lui demande s'il va revenir, l'élève lui répond que oui, puis s'en va. Je continue à parler avec l'enseignant qui me demande si je vais regarder l'interaction ; je réponds : « oui un peu, mais pas uniquement ». Il ne m'en demande pas plus, et dit qu'il va me présenter aux élèves. Je dis « d'accord ! ».

Per commence le cours en lançant :

Per : *Greit kom til ro!*

Per : Bon, calmez-vous, silence !

Il le dit avec une voix assez forte. Il me présente, et apparemment il ne sait pas sur quel sujet je travaille. Je leur explique que je prépare mon mémoire de master. Cela ne donne pas l'impression de changer quelque chose pour eux. L'enseignant dit qu'ils vont faire comme si je ne étais pas là.

Il continue :

Per : *Leksene til i dag.*

Per : Les devoirs pour aujourd'hui.

Il prononce également ces mots d'une voix assez forte. Un élève répond rapidement ce que c'était et de quoi il s'agissait. Il répond que ce qu'a dit l'élève est correct et boit un peu de son café. Quand l'élève parle Per fait un signe avec la tête. Il piétine dans la classe quand il parle avec les élèves et il donne la parole à ceux qui lèvent la main en les appelant par leur prénom. Quand il pose des questions il attend qu'il y ait quelqu'un qui réponde. Pendant le cours différents élèves ont pris la parole.

Un élève donne une réponse et l'enseignant fronce les sourcils et répond :

Per : *Var det en dverg? Det er jeg ikke sikker på...*

Per : C'était un nain ? Je n'en suis pas sûr... (dit-il en parlant de la mythologie nordique).

Plus tard lorsqu'ils discutent d'un des dieux, un élève met en doute quelque chose que l'enseignant a dit. L'élève répond de la même manière que l'enseignant a fait tout à l'heure, c'est-à-dire en reposant la question suivante :

Elève : *Var det? Jeg synes det var mer sånn.*

Elève : C'était cela ? Je pense que c'était plus comme ça.

Au milieu du cours, Per demande que les élèves ouvrent leur livre à une page précise. J'entends beaucoup de livres s'ouvrir. Et il apparaît que tout le monde est en train de lire. L'enseignant fait des allers et retours en regardant les élèves travailler. Les élèves ne le regardent pas quand il vient les écouter. Ils ne font aucun geste montrant qu'ils le remarquent. Per termine son café pendant ce temps-là. Il vient aussi me parler. Il me demande si j'étudie en France. Je dis que non et précise que je suis étudiante à Bergen.

Je me sens à l'aise pendant le cours. J'ai l'impression que personne n'essaie ou ne fait un effort pour être poli ou pour se comporter d'une certaine manière à cause de ma présence.

Quand il parle, Per a souvent les bras croisés et il bouge beaucoup. Il est habillé en chemise manches courtes et porte un jean. Il ne fait pas beaucoup de grimasses quand il s'exprime ou quand il écoute les élèves parler.

Quand Per a envie d'avoir de nouveau l'attention de tous les élèves pour leur dire quoi faire ensuite, ce qui d'ailleurs est déjà écrit sur le tableau noir, il parle très fort :

Per : *Ok, når dere er ferdige med å lese, gjør dere oppgavene som står på tavlen, dere får sju minutter.*

Per : Ok, quand vous aurez terminé de lire, vous faites les exercices qui sont indiqués au tableau, vous aurez sept minutes. (La plupart des élèves se taisent quand il parle.)

Quand Per recommence à faire des allers et retours pour aider les élèves, il parle très bas. Je pense que les autres élèves n'arrivent pas à entendre ce qu'il dit. Les élèves à qui il s'adresse ne le regardent pas.

Au bout de sept minutes, comme il l'avait dit, Per essaie d'avoir à nouveau l'attention de tous. Il faut presque 10 secondes pour que tout le monde soit silencieux. Ils corrigent les exercices ensemble oralement. Les élèves répondent, mais ce sont les dix mêmes que tout à l'heure qui prennent à nouveau la parole. Cette fois-ci Per n'utilise plus les prénoms, il fait signe avec la tête et dit *ja*, « oui » avec une intonation d'interrogation. Il agite beaucoup avec ses mains ! Lorsqu'un élève ne donne pas une réponse assez complète il approfondie ce que l'élève a dit.

La fin du cours il termine en disant :

Per : *Greit vi må avslutte.*

Per : Bon, nous devons terminer.

Il dit ce qu'ils feront lors du prochain cours.

Per : *Takk for i dag, sees på fredag.*

Per : Merci pour aujourd'hui (expression norvégienne), (on/nous) se verra vendredi.

Les élèves sont à ce moment déjà en train de faire leur sac, et ne répondent pas à ce qu'a dit l'enseignant !

Observation jour 2

Date : 29-08.2011

Heure : 14 h 05-15 h 30

Aujourd'hui une infirmière est venue parler au début du cours. Lorsque Per arrive il me regarde rapidement, ouvre la porte et dit quelque chose à un élève.

Un élève est assis à la place que j'occupais la dernière fois. Je trouve donc une place à la deuxième rangée et je m'assois. C'était un très bon endroit pour suivre Per, et je me suis retournée pour observer les élèves.

L'enseignant commence le cours et présente l'infirmière :

Per : *Hei da skal alle sette seg ned og tie stille.*

Per : Salut, maintenant tout le monde doit s'asseoir et se taire, (dit-il en clignant les yeux et avec une voix assez forte).

Lorsque l'infirmière parle, Per est assis sur un bureau à côté, il regarde le sol et parfois la dame. Il joue tout le temps avec son stylo, mais ne dit pas un seul mot. Parfois il sourit quand elle dit quelque chose qui peut être drôle. Les élèves sont tous silencieux pendant qu'elle parle. Lorsqu'elle a proposé la parole espérant des questions, personne n'a répondu.

Quand l'infirmière a terminé sa séance l'enseignant a repris:

Per : *Ok, da skal vi se om dere kan være like stille. Det er en ekselent helsesøster, jeg har hatt flere elever som har gått til henne.*

Per : Ok, là nous allons voir si vous pouvez être aussi silencieux (que vous l'étiez avec elle). C'est une excellente infirmière que nous avons (ici), j'ai plusieurs élèves qui sont allés la voir.

Il regarde un peu le sol et un peu devant lui. Il touche beaucoup sa barbe.

Le cours continue et les élèves vont lire. L'un d'eux a oublié sa feuille et demande :

Elève : *Kan jeg få et eksempel?*

Per : *Et eksemplar!*

Elève : Je peux avoir un exemple ? (faute de norvégien).

Per : Un exemplaire ! (L'enseignant corrige d'une voix très basse).

Une fille sort et revient après un moment. A son retour Per dit :

Per : *Da går vi gjennom oppgavene.*

Per : Là nous allons parcourir les exercices.

Ensuite :

Per : *Da er vi fulltallig igjen.*

Per : Là nous sommes complets de nouveau.

Per pose à tous des questions à propos de leurs devoirs. Les élèves répondent également en haute voix.

En regardant la feuille il demande :

Per : *Hvem kan ta de?*

Per : Qui peut le faire ?

Il prononce le prénom d'un élève qui a levé la main et le regarde. De sa réponse il dit :

Per : *Helt riktig.*

Per : Tout à fait correct.

Il y a un peu de bavardage dans la salle, Per dit :

Per : *Hysj dere!*

Per : Vous ! Chut (en regardant les élèves).

Per continue de poser des questions à propos d'expressions et vocabulaire de l'ancien norvégien ou nordique :

Per : *Ikkje mæle, hva betyr det?*

Elève : *Å være stille.*

Per : *Nei, det er vel egentlig det motsatte. Å prate. Men det er ikke alltid like lett å finne ut hvordan dette fungerer.*

Per : *Ikkje mæle* qu'est-ce que cela veut dire ? (Il regarde un peu sa feuille et un peu les élèves).

Elève : Être silencieux.

Per : Non, c'est plutôt le contraire. Parler. Mais ce n'est pas toujours aussi facile de comprendre comment ceci fonctionne.

Un peu plus tard Per pose une nouvelle question :

Per : *Fant dere noen forskjeller?*

Per : Avez-vous trouvé quelques différences ?

(Per leur demande à propos des textes nordiques qu'ils ont lus). Il continue de raconter, il sort les mains de ses poches.

Per : *Hvordan bruker forfatteren alliterasjon?*

Per : Comment utilise l'auteur l'allitération ?

Personne ne répond à la question.

Per : *Husker dere ikke dette eller? Kanskje er det skrikende åpenbart?*

Per : Vous ne vous s'en souvenez pas ou quoi? Peut-être ceci tellement évident ? Per l'écrit au tableau noir et allume le projecteur qui fournit plus d'information. Il y a un poème qui apparaît à l'écran. Il explique aux élèves :

Per : *Her er det ikke mye alliterasjon, en del er nok kanskje forsvunnet i oversettelsen.*

Per : Ici il n'y a pas beaucoup d'allitération, une partie est probablement perdue par la traduction.

Après avoir expliqué il demande aux élèves :

Per : *Forstår dere det?*

Elève : *Hvilken side er det på?*

Per : *Du finner det ikke i boken! Du finner det på power-pointen du fikk i forrige time.*

Per : Vous comprenez ?

Elève : C'est écrit sur quelle page ?

Per : Tu ne le trouves pas dans le livre ! Tu le trouves sur le power-point que tu as eu au cours précédent. (Il sourit encore).

Un autre élève dit :

Elève : *Jeg skjønner ikke hva kvakskvad er!*

Per : *Kanskje jeg forklarte det litt dårlig sist time.*

Elève : Je ne comprends pas ce que c'est kvakskvad !

Per : Peut-être que je l'ai un peu mal expliqué au dernier cours, (il sourit et se touche la barbe).

La discussion continue sur la mythologie. Ils discutent qui est Frøya. Per confond les rôles de Frøy et Frøya.

Elève : *Frøy er broren til Frøya.*

Per : *Ja her får jeg det inn.*

Elève : Frøy est le frère de Frøya.

Per : Oui, maintenant ça s'ancre.

Plus tard Per parle d'autres dieux en agitant les mains. Il explique la construction des textes et que ceux-ci commencent par le contexte familial en remontant jusqu'à la grand-mère. Un élève demande si cela a un rapport avec la Bible et l'Ancien testament. Per dit qu'il ne sait pas. L'élève mentionne une histoire de la Bible. Per demande si ce n'est pas plutôt l'histoire de Lot.

Elève : *Nei han snur seg og da må han bli igjen.*

Per : *Javel, nå har jeg lært mye.*

Elève : Non, il se retourne ce qui fait qu'il doit rester.

Per : D'accord, maintenant j'ai beaucoup appris

Per : *Skal vi ta fem minutter?*

Les élèves : *Ja!*

Per : Nous prenons cinq minutes (de pause) ? (Per s'appuie sur le bureau avec les mains).

Les élèves : Oui !

Pause

Un élève demande :

Elève : *Er det ti minutter?*

Per : *Når har det noen gang vært ti minutter?*

Elève : *Nei jeg blander sikkert.*

Elève : C'est dix minutes ?

Per : Quand est-ce que ça a été dix minutes ? (Il sourit et regarde l'élève).

Elève : Non je confonds sûrement.

Le même élève demande :

Elève : *Har du en paracet?*

Per : *Ser jeg ut som en som går med paracet?*

Elève : *Nei jeg vet ikke.*

Elève : T'as un paracétamol ?

Per : Est-ce que je ressemble à quelqu'un qui se promène avec du paracétamol. (Per sourit.)

Elève : Non je ne sais pas.

Je me mêle à la conversation et dis que j'en ai ! Je souris.

Per va vers des filles, il a les mains dans les poches et regarde ce que font les élèves. Il fronce les sourcils.

Le deuxième cours

Per commence la deuxième partie du cours en disant :

Per : *Greit vi begynner igjen, vend deres vakre ansikter herover.*

Per : Bon, nous recommençons, tournez vos beaux visages par ici.

Il continue :

Per : *Husker dere skandalen i Afghanistan om vallhall?*

Elève : *Det er jo akkurat som jihad, du dør så kommer du til det beste stedet!*

Per : *Nja dette ble jo veldig kritisert da.*

Per : Vous-vous souvenez du scandale en Afghanistan à propos du Vallhall ?

(Il a les mains croisées et lève et abaisse les sourcils). Personne ne répond. Per explique le scandale.

Elève : C'est exactement comme le jihad, tu meurs et après tu arrives au meilleur endroit.

Per : Ben...oui, ceci a été beaucoup critiqué.

Le cours continue et ils parlent de la guerre. Un élève demande :

Elève : *Hva med damene da? De døde jo ikke i krig!*

Per : *Dette var jo et mannsamfunn.*

Elève : Et les femmes ? Elles ne mourraient pas pendant la guerre !

Per : Mais c'était une société d'hommes.

Per : *Vi leser videre på side 336.*

Per : Nous continuons à lire à la page 336.

Il l'écrit sur le tableau noir.

Per : *Jeg leser første del så kan dere lese videre om Fenris.*

Per : Je lis la première partie, ensuite vous pouvez continuer à lire sur Fenris. (Il tient le livre d'une main et l'autre est la poche).

Quand il a terminé de lire il dit :

Per : *Da kan dere lese videre om Fenrisulven og hvordan den ble fanget, det er jo sikkert det mest spennende.*

Per : Là vous pouvez continuer à lire sur le loup Fenris et comment il a été attrapé, c'est sûrement le plus intéressant.

15 minutes avant de terminer il va parler avec une étudiante étrangère qui n'a rien compris parce que elle ne parle pas norvégien. Per s'accroupie à côté de son bureau. Il demande si elle a compris quelque chose dans tout cela. Elle dit que non. Per dit qu'elle peut faire autre chose pendant qu'ils travaillent ce sujet. Il s'enquière de savoir si elle connaît quelque chose à propos du sujet. Elle répond qu'elle connaît un peu les dieux.

Un élève sort du cours. Per ne le regarde pas et ne change pas de mine, il continue à parler avec l'élève étrangère.

Quand cette dernière fait ses exercices de norvégien elle me demande de l'aide. Je ne m'étais pas présentée à elle. Et comme elle n'était pas là au cours précédent elle ne connaissait sûrement pas mon rôle. Elle demande si la phrase écrite : *Hei, hvordan har du det?* Veut dire *hello, how are you?* Je lui affirme que oui.

A la fin du cours Per marque les absents. Il regarde les élèves et louche avec les yeux, ensuite il demande s'il y a quelqu'un qui n'est pas là. Quelques filles énumèrent ceux qui ne sont pas présents. Per demande ensuite:

Per : *Dere? Blir de vekke hele uken?*

Per : Vous (les filles) ? Elles seront absentes toute la semaine ?

Elles répondent quelque chose que je n'entends pas. Per prend la gomme appartenant à la fille étrangère en murmurant quelque chose d'incompréhensible.

Ensuite Per demande aux élèves s'ils ont besoin de plus de temps. Il lève et baisse les bras. Personne ne répond. Per leur donne plus de temps. Pendant qu'ils travaillent, il fait des allers et retours, et parle avec les élèves.

En un moment donné il prend le t-shirt d'un garçon et demande :

Per : *Hva betyr det?*

Elève : *Jeg vet ikke.*

Per : Qu'est-ce que ça veut dire ?

Elève : Je ne sais pas (L'élève sourit).

Per : *Ja, ok jeg tror jeg vil gå gjennom oppgavene i plenum, jeg syns den første var litt uklar. Kanskje vi kan se på alt sammen?*

Per : Oui, ok, je pense que je vais parcourir les exercices à haute voix. Je pense que la première n'était pas très claire. (Il a les mains sur le dos).

Per : Peut-être nous pouvons tout revoir ensemble ?

Un élève raconte que quand on se coupe les ongles il faut les mettre dans la cheminé, parce que dans le cas contraire les dieux en feront des navires avec.

Per : *Du er jo skikkelig ekspert på dette!*

Per : Tu es un véritable expert sur ce sujet !

Per : *Vi har et par minutter igjen. Dere kan sitte å gjøre leksene til i morgen så slipper dere å gjøre det hjemme. Hvis noen skal rekke et tog kan dere gjøre det.*

Per : Il nous reste quelques minutes. Vous pouvez rester faire les devoirs pour demain, comme ça vous évitez de les faire à la maison. Si quelqu'un a un train à prendre, vous pouvez le faire.

Un élève demande si Per mettra les devoirs sur It's Learning. Il répond :

Per : *Jeg legger ikke leksene på it's Learning. Jeg har en pedagogisk grunn for det. Jeg vil at dere skal bli voksne og lære å ta beskjeder og ha orden i sakene deres. Jeg har hatt elever som tar bilde av tavlen: det er også en metode.*

Per : Je ne mets pas les devoirs sur It's Learning. J'ai une raison pédagogique pour cela. Je veux que vous grandissiez et appreniez à prendre des messages et que vous ayez de l'ordre dans vos affaires. J'ai eu des élèves qui ont pris des photos du tableau : cela est aussi une méthode.

Je rie. Il me regarde et sourit.

Le cours devient un peu bruyant parce qu'il y a beaucoup de bavardages. Plusieurs élèves font leur sac et s'en vont. Ils quittent la classe sans rien dire à l'enseignant.

Observation jour 3

Date : 30.08-2011

Heure : 09h 05-9h50

Je suis arrivée comme les autres jours 5 minutes avant que le cours commence. Pour la première fois un élève me dit *hei*, « salut/bonjour ». Habituellement les élèves ne me saluent pas, et moi je ne leur dis rien non plus. J'ai envie de rester le plus anonyme possible. Je pense qu'ils doivent savoir que je suis là, mais il paraît que cela ne leur fait rien. Quand Per arrive, il fait comme les autres et ne me regarde pas. La porte est fermée à clés, Per l'ouvre. Je laisse tous les élèves entrer d'abord, comme cela je ne gêne personne en prenant leur place. Je prends la place qui reste disponible et qui se trouve à la droite, contre le mur. Quand je m'assoie l'enseignant me sourit.

Per commence le cours :

Per : *Ok, da får vi komme i gang. God morgen alle sammen!*

Per : Ok, là nous devons commencer. Bonjour tout le monde !

Il rappelle ce que les élèves devaient lire pour aujourd'hui et ajoute que ce n'est pas vraiment de la littérature norvégienne, mais islandaise. C'étaient les Islandais qui l'ont écrit, mais les Islandais à cette époque-là étaient norvégiens de deux ou trois générations auparavant.

Une fille demande :

Elève : *Hva med irene da? Nordmenne tok med seg irene!*

Per : *Hvis det var opp til meg så skulle irene også fått litt av æren for dette, vi bør revurdere vikingtiden.*

Elève : Et les Irlandais ? Les Norvégiens amenaient les Irlandais !

Per : Si c'était à moi (de juger), les Irlandais auraient aussi eu un peu du crédit pour cela, nous devrions reconsidérer l'âge des Vikings.

(L'enseignant parle tout le temps avec une voix calme et assez basse et il joue avec un stylo).

Un élève entre en claquant la porte, il écoute de la musique assez forte. L'élève ne regarde pas Per et ne lui dit pas bonjour. Il enlève le casque et s'assoie. Per ne le regarde pas non plus et

ne donne l'impression de s'énervé. L'élève n'a pas bien fermé la porte. Per le fait, tout en parlant du sujet qui concerne les Sagas islandaises.

Per : *Det står ikke noe moraliserende og vi kommer ikke inn i hodene på noen.*

Per : Il n'y a rien écrit de moralisateur, et nous n'entrons pas dans la tête de personne.

Un élève se met à rire et Per lui dit :

Per : *Følg med!*

Per : Attention !

Per : Forstod dere det?

Per : Vous avez compris cela ?

Un seul élève dit oui.

Per continue :

Per : Den som tier samtykker.

Per : Celui qui ne dit mot, consent.

Per : *Forklarte jeg det på en god måte?*

Per : Est-ce que je l'ai expliqué d'une bonne manière ? (Il joue un peu avec les mains fronce les sourcils et plisse les yeux).

Per : *Jeg tror ikke jeg forklarte det på en god måte.*

Per : Je ne pense pas que je l'ai expliqué d'une bonne manière. (Cependant il ne réexplique rien).

Un élève demande si nous pouvons faire un parallèle avec l'Ancien testament.

Per : *Ja kanskje det, det er sant at det er visse likhetstrekk. Det får bli hovedfagsoppgaven din i nordisk litteratur! Det skaper en viss realisme når man gir slekt, sted og årstall.*

Per : Oui peut-être, c'est vrai qu'il y a certaines similitudes. Cela sera ton mémoire de master en littérature nordique ! Cela crée un certain réalisme quand on indique la situation familiale, lieu et année.

Per : *Vi tar opp boka og leser!*

Per : Sortons le livre et lisons !

Trois élèves sortent de la salle. Per fixe les élèves du regard et fronce les sourcils avec un sourire qui n'est pas un sourire. Quand ils entrent Per leur dit :

Per : *Heretter husk å ta med norskboka før timen begynner.*

Per : A partir de maintenant souvenez vous d'apporter le livre avant le début du cours.

Per lit un extrait du livre, qu'il tient avec les deux mains. Tous les élèves regardent leur livre exception faite de l'élève étranger qui ne parle pas norvégien et qui fait des exercices.

Quelques élèves, pour la plupart des garçons, rigolent un peu pendant l'histoire.

Per : *Jeg synes det er dumt at boken kun tar med dette utdraget, det viser et ensidig bildet av Egil, han var også en stor skald.*

Per : Je trouve que c'est dommage que le livre ne propose que cet extrait-là, cela montre une image unilatérale d'Egil, il était également un grand scalde.

Il montre un poème d'Egil sur un Power point. Terminant de lire et de commenter le poème d'Egil, Per leur demande de préparer des exercices pendant 3-4 minutes pour après les présenter à l'oral. Il demande :

Per : *Er det noe dere ikke forstår i sagane?*

Per : Il y a-t-il quelque chose que vous ne comprenez pas dans les sagas ?

Personne ne répond et ils commencent à travailler. Per va voir l'élève étrangère et lui demande en norvégien si elle réussit ses exercices. Elle sourit juste. Après, il lui demande de prononcer une phrase. Elle la prononce. Ensuite, il s'en va sans rien dire.

Un élève se mouche fortement. Per le regarde et sourit. Quand il a terminé Per lui fait un signe avec la tête, ayant les mains dans les poches, et sourit et s'en va.

Pendant que les élèves font leurs exercices, Per se retourne et dit :

Per : *Ok, vi har ikke så mange minutter igjen vi får gå gjennom oppgavene.*

Per : Ok, il ne nous reste pas beaucoup de minutes, il faut présenter et parcourir les exercices. (Quand il pose des questions il a les mains croisées et fait signe avec la tête pour donner la parole à l'élève en disant leur nom.)

Un élève a pris la parole. Il commence à parler. Per l'arrête en disant :

Per : *Bare vent litt, Erik følger ikke med.*

Per : Attends un peu, Erik ne suit pas.

En parlant de la Saga d'Egil un élève demande :

Elev: Hvorfor gjorde han det?

Per : Fordi han ville irritere faren

Elev : Hvorfor det?

Per : Fordi faren hadde jo drept Tord, vennen hans.

Elève : Pourquoi il a fait ça?

Per : Car il voulait embêter son père.

Elève : Pourquoi ?

Per : Parce que son père avait tué Tord, son ami.

L'élève continue.

Elev : Han er jo bortskjemt han der Egil, når han ikke får det som han vil dreper han noen.

Per : Ja så drar de på vikingferd for å bli voksne

Elève : Il est bien gâté cet Egil, quand il n'a pas ce qu'il veut il tue quelqu'un.

Per : Oui, et après ils partent en expédition pour devenir adulte.

Per termine le cours en disant :

Per : Da sees vi ikke før til neste uke.

Per : Nous ne nous verrons pas avant la semaine prochaine.

Observation jour 4

Date : 25.10.2011

Heure : 09 h 05- 09.50

Per : God morgen ! Anna ! Jeg sender rundt denne listen, jeg vet ikke helt hvordan den skal fylles ut. Jeg lar den gå sin gang !

Per : Bonjour! Anna ! (Per reprend la fille qui bavarde). Je distribue cette liste, je ne sais pas vraiment comment la remplir. Je la laisse suivre son cours !

Il explique quand même comment elle se remplit.

Per : « *Vil ikke delta* » *Jeg vet ikke om dette er en protestmulighet dere har !*

Per : « *Ne veut pas participer* » *je ne sais pas si cela est une possibilité de protestation que vous avez !*

Per : *Send rundt en penn!*

Elève : *Vi har penn!*

Per : *Ja, de har alle penn? Vi er ikke kommet så langt i den digitale verden?*

Per : *Fais passer un stylo!*

Elève: *Nous avons un stylo!*

Per : *Oui, ils ont tous un stylo? Nous ne sommes pas arrivés si loin dans le monde digital?*

Per : *Leksa til i dag! Det var å lese en tekst ! Hvordan synes dere den var? I forhold til den andre?*

Elève : *Denne var ikke så morsom kanskje, i forhold til den andre!*

Per : *Le devoir pour aujourd'hui! C'était un texte à lire. Comment vous le trouvez ? Et par rapport à l'autre ?*

Élève: *Celui-ci n'était pas aussi amusant peut-être, par rapport à l'autre.*

Per : *Rett på oppgavene! Hva syns dere?*

Det var vel relativt lett? Første oppgave!

Elève 1 : *Få personer og kort tekst!*

Per : *Ja, i sidetall.*

Elève 2 : *Spenningskurve !*

Per : *Ja !*

Elève 3 : *Ganske langt tidsrom !*

Per : *Ja !*

Elève 3 : *Over seks år !*

Elève 4 : *Ikke åpen slutt !*

Per : *Nei! Det var det jeg ville frem til! Vil nesten ikke kalle det novelle!*

Per : *Directement aux exercices ! Qu'est-ce que vous en pensez ? Il était relativement facile ?*

Premier exercice !

Elève 1: Peu de personnages et texte court.

Per: Oui, en nombre de pages.

Elève 2 : Courbe de tension !

Per : Oui !

Elève 3 : Un temps de durée assez large !

Per : Oui !

Elève 3 : Plus de six ans !

Elève 4 : Pas de fin ouverte !

Per : Non ! C'est à cela que je voulais aboutir ! Je ne l'appellerais presque pas une nouvelle !

Une fille entre dans la salle. Per ne dit rien. Il ne la regarde pas. Elle entre silencieusement et s'assoit. Peu après, elle se relève et sort de la salle. Per enchaîne son cours, sans faire attention à la fille.

Per : *Hvordan er det på en måte Kanan får oppreisning?*

Elève : *Hun er smart*

Per : *Ja, hun bruker hue! Det er mennesket som selv ordner opp. Det er mennesket selv som er ansvarlig for lykke og ulykke.*

Per : Comment est-ce que Kanan prend sa revanche ?

Elève : Elle est intelligente.

Per : Oui, elle se sert de la trombine ! C'est l'homme qui s'en occupe ! C'est l'homme lui-même qui est responsable du bonheur et du malheur.

Ayant terminé les exercices Per dit :

Per : *Løp på biblioteket og lån ! Nå har dere lest to av flere hundre ! Hvor mange kommer til å gjøre det?*

Elève 1 : *De som skal bli norsklærer!*

Elève 2 : *Får vi gjøre det nå?*

Per : *Hvis dere kommer tilbake med boken i hånden!*

Elève 2 : *Ja, ok!*

Per : Allez à la bibliothèque pour en emprunter ! Maintenant vous en avez lu deux parmi plusieurs centaines ! Combien le feront ?

Elève 1: Ceux qui seront professeurs de norvégien !

Elève 2 : Nous avons le droit de le faire maintenant ?

Per : Oui, si vous revenez avec le livre dans la main !

Elève 2 : Oui, d'accord ! (L'élève ne va pourtant pas à la bibliothèque).

Per : *Vi må se litt på sonetteformen ! Kjenner dere til sonette? Petrarca har sin wonderwoman, nemlig Laura! De løfter dem opp til noe guddommelig! Er ikke dette romantisk?*

Elève : *Tragisk!*

Per : *Ja det er det svaret jeg som regel får! Jeg syns det er flott!*

Per : On doit regarder un peu le sonnet ! Vous connaissez le sonnet ?

Pétrarque a sa « wonderwoman », à savoir, Laura! Ils les soulèvent à un niveau divin !

N'est-il pas romantique ?

Elève : Tragique !

Per : Oui, c'est la réponse que je reçois habituellement ! Moi, je trouve ça magnifique !

Per continue à écrire sur le tableau.

Per : *14 verselinjer, Shakespeare driver å jukser litt. Han har sonetter på både 13 og 15 linjer !*

Forstår dere det ?

Per : 14 vers, Shakespeare triche un peu. Il a des sonnets aux 13 et 15 vers parfois !

Vous comprenez cela ?

Un élève a un doute sur l'orthographe et demande comment écrire un mot !

Elève : *Skal petraca-sonetten og shakespeare-sonetten skrives i et ord?*

Per : *Hm...Gjør sånn.*

Elève : *Der blir ikke feil med to ord?*

Per : *Hm...jeg ble usikker! Skriv det sånn ! Jeg syns det ser dumt ut i et ord! Det er jo bare notater!*

Elève : Le sonnet de Pétrarque et le sonnet de Shakespeare s'écrivent en un seul mot ?

Per : Hm ... fais comme ça ! (Per écrit le mot avec un trait d'union).

Elève : Ce n'est incorrect avec deux mots ?

Per : Hm ... J'ai un doute ! Ecris-le comme ça! Je pense que ça a l'air idiot en un seul mot !

C'est juste des notes !

Ils vont lire un texte. Deux élèves ont oublié le livre dans le placard. Per les attend pendant qu'ils le cherchent.

Per : *Ok igjen...Her må vi ha lett andaktsstemning. Dette er kulturhistoriens store!*

Per : Ok, encore une fois...Ici il faut avoir un état d'esprit de dévotion. C'est un des plus grands de l'histoire culturelle.

Le professeur lit un sonnet de Pétrarque.

Un élève déclare :

Elève : *Ingen har skrevet sånn til meg!*

Per : *Det er jo oss mannfolk som skal skrive, hvertfall i følge i historien! Nei unntatt Lesbos som skrev til sine kvinnelige elskere. Derav navnet lesbe!*

Elève : Personne ne m'a jamais écrit ça !

Per : C'est nous les hommes qui devons écrire, au moins selon l'histoire ! Non, d'exception Lesbos, qui écrivait à ses amantes féminines. D'où le nom lesbien !

L'enseignant va voir l'élève étrangère. Il lui parle en norvégien. Il y a beaucoup de bavardage pendant qu'ils font les exercices. Il y a certains qui sont sur internet.

Elève : *Han Amor huden!*

Elève : Le mec Amor ! (Per répète en passant à côté de l'élève).

L'enseignant veut terminer le cours :

Per : *Dere, vi har bare noen få minutter igjen ! Ikke bruk « jeg » som forfatter eller dikter!*

Per : Vous (les élèves), nous avons seulement quelques minutes! N'utilisez pas « je » comme écrivain ou poète !

Les dernières minutes Per corrige les exercices en haute voix.

Per : *Knut! Var det ikke du som sa noe om det? Han Amor duden? Hvem var Amor?*

Elève 1 : *Han som skyter piler i hjertet og gjør oss forelsket!*

Per : *Det er to sider ved denne forelskelsen...*

Elève 2 : *Lykkelig og den gjør vondt!*

Per : Knut ! Ce n'était pas toi qui as dit quelque chose sur cela ? Le mec Amor ?

Qui était l'Amor ?

Elève 1 : Celui qui tire des flèches au cœur et nous rend amoureux !

Per : Il y a deux aspects de cet amour...

Elève 2 : Heureux et il fait mal !

Il est l'heure de partir. Seule une personne a fait son sac, mais de manière silencieuse.

Per : *Vi får la pertraka ligge. Dere skal få lekse til mandag!*

Per : Nous allons laisser Pétrarque ! Vous aurez des devoirs pour lundi. (Il l'écrit sur le tableau)

Le cours se termine et les élèves sortent.

Observation jour 5

Date: 31.10.2011

Heure : 09 h05- 9h 50

Per arrive cinq minutes en retard. Les élèves l'attendent silencieusement dans le couloir. Per ne fait aucun commentaire. Il ouvre la porte et entre avec tous les élèves.

Per : *Greit! God morgen! De av dere som skal få sjekket leksen må finne det frem.*

Per : Bon ! Bonjour ! Ceux parmi vous qui vont se faire vérifier les devoirs, doivent les sortir.

Per vérifie que les élèves ont fait le devoir. Il a un livre avec lui pour savoir qui a déjà été vérifié. Quand il a fait cela il dit :

Per : *Vakkert å se at så mange har gjort leksen, ingen anmerkning!*

OD (Operasjon dagsverk) penger! Jeg må betale husleien, så mer penger!

Per : Beau à voir autant (de personnes) qui ont fait les devoirs, aucune remarque.

L'argent d'OD ! Je dois payer le loyer, donc plus d'argent !

J'entends de la rigolade !

Per : *Om flere har penger kan jeg samle dem inn nå.*

Per : S'il y en a encore (élèves) avec de l'argent, je peux le prendre maintenant.

Per introduit un devoir qu'ils doivent faire. Il dit qu'il y a eu un changement de plan.

Personne ne réagit. Il paraît qu'ils ont déjà parlé de ce devoir et de quoi il s'agit.

Per : *Dere skal få litt tid nå frem til mandag.*

Denne timen til å forberede spørsmål. Gode spørsmål!

Per : Vous aurez quelque temps maintenant jusqu'à lundi. Ce cours pour préparer des questions. De bonnes questions.

Per ne parle pas fort. La classe est silencieuse. Il dit que les élèves peuvent se mettre en groupes eux-mêmes, mais qu'il doit y avoir à peu près le même nombre de membres dans chaque groupe. Les élèves réussissent en 3 minutes à se mettre en groupe et à se répartir les tâches. L'enseignant va voir chaque groupe pour les aider à commencer le travail. Il leur donne des idées et des arguments qui sont courants à utiliser pour ce débat.

Per sort de la salle, sans rien dire. Peu après, il rentre et dit :

Per : *Kan ikke datafolkene gå inn i fysikksalen?*

Elève : *(Rire) biologisalen!*

Per : *Ja, ok, biologisalen!*

Elève : *Haha du har vært her lenger enn oss på denne skolen!*

Per : Les gens en informatique (groupe qui travaillent sur les jeux vidéo), ils ne peuvent pas aller dans le laboratoire de physique ?

Elève : (Rire) salle de biologie !

Per : Oui, d'accord, la salle de biologie.

Elève : Haha, tu as été ici plus longtemps que nous dans cette école !

Per amène les élèves à la nouvelle salle. Ensuite il vient m'expliquer le sujet et ce qu'ils ont à faire. Il me dit que ce genre de tâche est très difficile à noter ; et pour cela, il utilise un enregistreur pour pouvoir réécouter les discours.

J'ai décidé de ne pas aller voir les élèves dans l'autre salle, parce que j'ai bien réussi à ne pas les déranger dans ce cours. Je pense que si j'étais allée les voir dans une autre salle, j'aurais davantage démonté ma présence.

Per s'adresse aux élèves qui restent dans la salle :

Per : *Som jeg sa til de andre, dere får nok litt tid neste time også til å forberede dere, en liten halvtime. Vi bruker ikke 45 minutter på hver debatt.*

Elève : *Hæ? 45 minutter på hver debatt?*

Per : *Nei vi bruker ikke 45 minutter på hver debatt! 25 minutter tenker jeg.*

Elève : *Aah ok.*

Per : Comme je l'ai dit aux autres, vous aurez un peu de temps pendant le prochain cours aussi pour vous préparez, une petite demi-heure. Nous n'utiliserons pas 45 minutes sur chaque débat.

Elève : Hein ? 45 minutes sur chaque débat ?

Per : Non, nous n'utiliserons pas 45 minutes sur chaque débat! 25 minutes je pense.

Elève : Aah, ok.

Per va voir les élèves et demande comment ils réussissent leur travail. Le bavardage n'est pas fort. J'ai plutôt l'impression qu'ils travaillent bien.

Per : *Hvem av dere er det som er mot?*

Elève : *Vi*

Per : *Et av argumentene som ofte kommer opp er at det øker forskjellen i klassen*

Elève : *Vi har det!*

Per : *Flott!*

Per : Qui parmi vous est contre ?

Elève : Nous !

Per : L'un des arguments qui revient souvent est que ça (le devoir) augmente la différence en classe

Elève : Nous l'avons !

Per : Bien !

Un élève appelle Per.

Elève : *Har du noen? Kan du hjelpe oss litt?*

Per : *Ja, hva tenker du på?*

Elève : *Nei, jeg tenker på argumenter for lekser.*

Per : *Ja...*

Elève : Tu en as quelques-uns ? Tu peux nous aider un peu ?

Per : Oui, à quoi tu penses ?

Elève : Non, je pense aux arguments pour les devoirs.

Per : Oui

Per lui donne quelques exemples.

Per : *Da er klokken noen minutter på! Jeg skal gå å hente de andre.*

Per : Là il nous reste quelques minutes (avant dix heures) ! Je vais chercher les autres.

Il s'en va et les élèves commencent à faire leur sac. Puis ils s'en vont.

Observation jour 6

Date : 07.11. 2011

Heure : 14h 10-15h45

Per arrive. Il me regarde et sourit. Il commence le cours en disant:

Per: *Ok, fall til ro! Nå begynner vi! Først OD-penger! Siste sjangs i dag! De leveres i morgen!*

Per: Ok, Faites-silence ! Maintenant nous commençons ! D'abord, l'argent-OD ! Dernière possibilité aujourd'hui ! Ils seront rendus demain !

Per va voir un élève et cherche son argent. J'entends certains élèves dire qu'ils ont oublié l'argent. Les élèves ne lèvent pas toujours la main quand ils s'adressent à Per. Maintenant il y a beaucoup de bavardages assez forts.

Per : *Ok dere kan levere (pengene) i morgen også! Nå er det noen som må det!*

Per : Ok vous pouvez rendre (l'argent) demain! Maintenant il y a quelques uns qui le doivent !

Per : *I dag skal vi gjennomføre denne debatten! Jeg har en del beskjeder jeg vil gi først.*

Elève : *Hvem skal først?*

Per : *Det kan vi slå mynt og kron om.*

Per : Aujourd'hui, nous allons réaliser ce débat ! J'ai quelques messages que je vais donner d'abord.

Elève : Qui y va en premier ?

Per : Nous pouvons le jouer à pile ou face !

Per: *Det er heldagsprøve i morgen!*

Per : Il y a un contrôle continu demain !

Il explique comment cela va se passer ! Un élève lance une question sans lever la main.

Elève : *Sidemål?*

Per : *Ja, sidemål ja!*

Elève : Langue seconde ?

Per : Oui, langue seconde oui !

Un autre élève demande comment ils vont répondre au contrôle.

Per : *Bare spør om det er noe dere lurer på.*

Per : Il faut juste demander, s'il y a quelque chose que vous voulez savoir.

Per continue et explique comment les choses vont se passer demain!

Per : *Vi begynner kvart over åtte. Ja, vanlig tid.*

Elève : *Vi pleier å begynne ni.*

Per : *Hm...hm...nei vi begynner da, det er noen som skal ha vakt da. Kan ikke endre det nå.*

Per : Nous commençons à huit heures quinze. Oui, à l'heure habituelle.

Elève : Nous commençons normalement à neuf heures.

Per : Hum...(il fait une grimace), hum ... non, nous commençons là. Il y a certains (professeurs) qui vont surveiller. (Je/on) ne peux(t) pas changer cela maintenant.

Per : *Ok, dere skal få tilbake prøven. Jeg tror jeg var litt vel sjenerøs når jeg lagde karakterskalaen. Ja, sikkert noen som trenger en liten oppmuntring.*

Det er noe vi må se litt mer på. Transitive versus intransitive verb.

Per : Ok, je vous rends contrôle. Je pense que j'étais un peu trop généreux quand j'ai fait l'échelle de notation (certains rien). Oui, il y a sûrement quelques-uns qui ont besoin d'un peu d'encouragement. C'est quelque chose que nous devons regarder un peu plus. Verbe transitif versus intransitif.

L'enseignant rend leurs copies. Quelques filles rient.

Per: *Greit! Da er det bare å forberede seg til debatt!*

Per: Bon ! Là il n'y a qu'à se préparer au débat !

Le professeur va voir les élèves. Les élèves ne paraissent pas timides pour lui parler. Quand Per s'assoit à côté d'eux, les élèves le regardent dans les yeux et soutiennent son regard.

L'enseignant quitte la salle. Il emporte des pièces de l'ordinateur dont il s'est servi tout à l'heure. Il ne dit pas aux élèves qu'il sort. Il paraît que tous les élèves sont en train de travailler et ne font pas attention à Per qui sort. Il n'y a pas de bavardage très fort. Ensuite, Per se met à côté d'une fille et lui parle.

Un élève sort de la salle. Un autre va au fond de la salle pour parler avec un ami. Per ne réagit pas à ce que font les élèves. Il y a d'autres élèves qui se retournent et travaillent sur un autre bureau que le leur. Une fille est assise sur son bureau et parle avec d'autres filles derrière elle. Per va jouer à pile ou face pour choisir quel groupe va commencer le débat. Les sujets du débat sont « devoir » et « jeux violents ».

Per : *Noen som har en krone?*

Elève : *Jeg har en! Jeg har en!*

Per : *Kron er lekser! Det ble krone! Så da er det lekser først!*

Per : Il y a quelqu'un qui a une couronne ?

Elève : Moi, j'en ai une ! Moi, j'en ai une !

Per : La couronne est devoirs! (Il tourne la pièce) C'est couronne! Alors c'est devoirs en premier !

Les élèves cherchent leur ordinateur pour effectuer le débat.

Per : *Dere kan ta fem minutter friminutt først!*

Per : Vous pouvez prendre cinq minutes de pause d'abord!

C'est très silencieux dans la salle. Les élèves travaillent pendant la pause.

Per : *Ok, da må vi nesten begynne. Vi begynner med lekseles, hadde jeg nesten sagt. Jeg tenkte på lakselus.*

Per : Ok, alors nous devons commencer. Nous commençons par poux de devoir, j'aurai presque dit. Je pensais poux de saumon.

Nous allons dans une autre salle où il n'y a que le groupe qui fait sa présentation. Je vais avec eux.

Per : *Jeg kommer til å ta opp for min egen del. Det går veldig fort. Jeg skal notere ned og sette karakter. Det er kun for min egen del! Dere kommer ikke til å finne det på youtube.*

Per : Je vais enregistrer (le débat) pour moi. Ça va très vite. Je vais faire des commentaires et mettre une note. Ce n'est que pour mon propre intérêt! Vous ne le trouverez pas sur Youtube.

Pendant le débat les élèves paraissent très calmes. Per prend des notes et regarde un peu les élèves. Certains ne sont pas très actifs. Je trouve les élèves très doués, ils participent beaucoup.

La femme de ménage arrive quand le premier groupe a terminé. Elle dit qu'elle doit nettoyer la salle tout de suite. Elle demande s'il y a un cours supplémentaire maintenant. Per dit que non et qu'ils vont se mettre ailleurs.

Per : *Ok hun må vaske det andre klasserommet. Så dere andre kan bare gå hjem.*

Per : Ok elle doit laver l'autre salle de cours. Donc vous autres, vous pouvez rentrer à la maison.

Per sourit et va chercher le reste de ses affaires. Ça prend un peu de temps avant qu'ils commencent le débat.

Per : *Da må dere komme i gang. Grunnen for at jeg tar et opptak er ikke for å legge det ut på youtube, om dere ikke er veldig morsomme da. Jeg kan ikke skrive hele tiden, man blir helt galne i hue av det. Så nå tar jeg et opptak så da kan jeg kose meg med dette og en kopp kaffe.*

Elève 1: *Eller konjakk.*

Per : *Nei lærere drikker ikke det.*

Elève 1: *Ha, sikker på det? jeg så deg en lørdag!*

Elève 2: *Ah vi vil hjem!*

Elève 1 : *Da var du full!*

Per : *Lærere er aldri fulle!*

Per : Là vous devez commencer. La raison pour laquelle je prends un enregistrement n'est pas pour le poster sur You tube, si vous n'êtes pas très drôle alors. Je ne peux pas écrire (prendre des notes) tout le temps, on devient complètement fou dans la tronche de cela. Alors maintenant, je prends un enregistrement pour que je puisse m'amuser avec cela et une tasse de café.

Elève 1: Ou du cognac.

Per : Non, les enseignants n'ont boivent pas.

Elève 1: Sûr de ça ? Je t'ai vu un samedi !

Elève 2 : Ah, nous voulons rentrer à la maison !

Elève 1: Tu étais bourré !

Per : Les enseignants ne sont jamais bourrés !

Les élèves commencent la discussion. Cette discussion n'était pas aussi bien préparée. Les élèves paraissent un peu irrités. Per n'en fait rien. C'est plutôt les mêmes élèves qui parlent tout le temps.

Observation jour 7

Date 14.11.2011

Heure: 14h 05-15h 45

Maintenant je pense avoir trouvé ma place dans la classe. Je m'assoie au même endroit à chaque cours. Il n'y a pas personne qui s'installe à côté de moi. En revanche certains mettent devant moi et derrière moi. J'ai l'impression d'être ignorée par les élèves. Ils savent que je suis là, mais il semble qu'ils fassent exprès de ne pas me regarder.

Per : *Greit da er vi i gang! Greit fall til ro. Jeg kan ikke huske, det var en lekse jeg ikke sjekket en gang. Sjekket jeg den etterpå?*

Elève 1: *Ja!*

Per : *Hm gjorde jeg det?*

Elève 1: *Ja! Du sa til og med eksepsjonelt, det er ingen som ikke har gjort leksen. Og Frank sin var ekstra bra!*

Per : *Ok, det var ironi altså. Da forsetter vi med Shakespeare!*

Elève 2: *Hva syns du om at Knausgård slutter som forfatter?*

Per : *Det kan vi snakke om til neste år når vi skal ha om vårtids forfattere.*

Elève 2: *Men syns du det er bra? Er det julaften og bursdag på en gang?*

Per : *Nei jeg liker Knausgård*

Elève 2: *Min kamp?*

Per : *Han har skrevet mye annet som er veldig bra!*

Per : Bon, nous avons commencé ! Bon faites silence ! Je ne me souviens pas, c'était un devoir que je n'ai pas vérifié. Je l'ai vérifié après?

Elève 1: Oui !

Per : Hum, je l'ai fait ?

Elève 1: Oui ! Tu as même dit que c'était exceptionnel, il n'y a personne qui n'avait pas fait les devoirs. Et celui de Frank était particulièrement bien.

Per : Ok, c'était de l'ironie en fait ! Là nous continuons avec Shakespeare.

Elève 2 : Que penses-tu du fait que Knausgård termine comme auteur ?

Per : Nous pouvons parler de cela l'année prochaine quand on aura comme sujet les écrivains de nos jours.

Elève 2: Mais tu trouves ça bien ? C'est Noël et l'anniversaire à la fois ?

Per : Non, j'aime Knausgård

Elève 2 : Min Kamp (Ma bataille) ?

Per : Il en a écrit beaucoup autre chose qui sont vraiment bien !

Per sourit beaucoup quand il parle. L'élève est un peu ironique quand il pose ses questions. Je pense que c'est un élève qui ne poserait normalement pas ce genre de questions. Pour cette raison il fait semblant de plaisanter.

Per distribue des feuilles avec un poème.

Il prononce le mot français *enjambement* il dit :

Per : *Dette er vel egentlig fransk, jeg kan ikke fransk. Det skal vel uttales med fransk aksent. Tror det er sånn* (il prononce le mot).

Per : Cela est réalité du français, je ne parle pas français. Ça doit se prononcer normalement avec un accent français. Je pense que c'est comme ça "enjambement". (Il prononce le mot).

Per sait que je parle français, et que j'écris mon mémoire de master de français. Dans cette situation il aurait pu me demander et se servir de mes connaissances. Cependant, il ne le fait pas et il ne me regarde pas.

Per parle de la façon de lire et faire des rimes.

Per : *Elever som driver med musikk får ofte dette til. Andre som meg som er tonedøve må lese bøker.*

Per : Les élèves qui font de la musique arrivent souvent à faire cela. D'autres comme moi qui n'ont pas l'oreille musicale doivent lire des livres. (Quelques élèves rient fortement.)

Per lit un des sonnets de Shakespeare.

Per : *Det var dumt jeg kløna det til på slutten. Det gikk jo veldig bra. Vurder disse oversettelsene!*

Per : C'est dommage que je l'ai un peu gâché à la fin. Ça s'est vraiment bien passé. Évaluez ces traductions !

Per : *Det er umulig å oversette dikt! Alltid noe som går tapt. Etterpå oversett diktet. Dere kan samarbeide.*

Per : C'est impossible de traduire des poèmes ! Toujours quelque chose de perdu. Puis traduisez le poème. Vous pouvez collaborer !

Pendant que j'écrivais sur mes notes, Per a mis une feuille sur mon bureau. Il n'a rien dit, c'était la feuille avec les sonnets.

Per siffle un peu et va voir quelques élèves. Certains élèves portent leur veste à l'intérieur. Un élève mange un yaourt pendant qu'il écrit sur son Mac. Une fille boit un thé glacé et écrit sur son ordinateur. Plusieurs filles ont mis leur sac sur le bureau.

Bien que les élèves ne posent pas de questions Per va voir comment les élèves travaillent. Il se met sur le bureau d'une fille pour l'aider.

Elève : *Du? I morgen må jeg til tannlegen. Vet ikke helt når. Må jeg ta med skriftlig bevis?*

Per : *Nei, jeg stoler på det. Blir det hele timen?*

Elève : *Vet ikke om det er halve norsken og halve engelsken.*

Per : *Ok kan du ikke sende meg en mail om når?*

Elève : *Jo sender en mail i dag jeg.*

Per : *Ja, hvordan går det med Shakespeare?*

Elève : Toi ? Demain je dois aller chez le dentiste. Je ne sais pas exactement quand. Je dois apporter une preuve écrite ?

Per : Non, je te fais confiance. Tous le cours ?

Elève : Je ne sais pas si c'est à moitié du (cours) norvégien et moitié d' l'anglais.

Per : Ok, tu ne peux pas m'envoyer un mail pour (dire) quand ?

Elève : Je t'envoie un mail aujourd'hui moi.

Per: Oui, comment ça se passe avec Shakespeare ?

(L'élève répond quelque chose, puis l'enseignant s'en va).

Per va voir un groupe d'élèves qui s'adresse à lui.

Elève : *Jeg har hentet ordboken!*

Per : *Hvorfor det?*

Elève : *For å forstå teksten! God begynnelse...*

Per : *Ok!*

Elève : Je suis allé chercher le dictionnaire !

Per: Pourquoi ?

Elève : Pour comprendre le texte ! Bon début...(intonation d'interrogation)

Per : Ok! (Il fronce les sourcils.)

Plus tard Per revient pour poser une question aux mêmes élèves.

Per : *Var det noe dere lurte på siden dere hentet ordboken? Hva er det for noe!*

Elève 2: *Kul type med solbriller.*

Per : *Åh.*

Elève 2: *Var ikke så fint tegnet.*

Per : *Nei.*

Per : *Gleder meg til å se det i den første stilen deres.*

Elève 2: *Så kan du analysere stilen vår.*

Per : *Nei, jeg setter bare 1 jeg.*

Per: Il y avait quelques questions ?... Comme vous êtes allés chercher le dictionnaire ? C'est quoi ?

(Per regarde un dessin qu'a fait un garçon.)

Elève 2: Cool mec, avec des lunettes de soleil.

Per: Oh.

Elève 2: Ce n'est pas très bien dessiné.

Per: Non.

Per: J'ai hâte de voir cela dans vos premières rédactions.

Elève 2: Ainsi, tu peux analyser notre rédaction.

Per: Non, je mets tout simplement un 1 (note) moi.

Per : *Ok dere, vi må gjøre ferdig første del.*

Elève : *Hvor lang tid bruker de på å oversette dette?*

Per : *En del år.*

Elève : *På ett?*

Per : *Nei på en hel samling*

Elève : *Blir de rik?*

Per : *Nei det er ikke så mange som kjøper dette. Så lenge de har originalen så.*

Per : Ok vous, nous devons terminer la première partie.

Elève : Combien de temps ils mettent pour traduire cela ?

Per: Un certain nombre d'années.

Elève : Sur un (poème)?

Per: Non, sur toute une œuvre.

Elève : Ils deviennent riches ?

Per: Non, il n'y a pas beaucoup qui achètent ça. Tant qu'ils ont l'original alors...

Certaines filles pouffent et parlent.

Per : *Er det noe dere vil dele med oss?*

Elève : *Nei, egentlig ikke*

Per : *Nei*

Per : Y a-t-il quelque chose que vous voulez partager avec nous ?

Elève : Non, pas vraiment

Per : Non

Pendant la pause il y a des garçons qui jouent à des jeux sur l'ordinateur.

Elève : *Sånn går nå dagene, derfor vi ikke har tid til å gjøre lekser.*

Per : *Derfor jeg ikke har tid til å rette prøver heller.*

Elève : C'est comme ça que se passent les journées, pour cela nous n'avons pas le temps de faire les devoirs.

Per : C'est pour cela que je n'ai pas le temps de corriger les épreuves non plus.

Per: *Ok da får vi sette igang dere. Kanskje vi skal dele inn i fire grupper, så kan dere jobbe med en hel oversettelse.*

Elève 1: *Hm*

Elève 2: *Ja!*

Per: *Bra, det var den reaksjonen jeg håpet på.*

Elève 1: *Kan vi ikke jobbe hver for oss og så setter vi oss sammen til slutt?*

Per: *Det kan dere på gruppen bestemme som dere vil.*

Elève 1: (Soupire)

Elève 3: *Det skjønte jeg ikke*

Per: *Bare sett dere i fire grupper!*

Per : Ok, là nous devons commencer. Peut-être nous allons diviser en quatre groupes, puis vous pouvez travailler avec une traduction complète.

Elève 1 : Hm

Elève 2 : Oui !

Per : Bien, c'était la réaction que j'espérais.

Elève 1: Ne pouvons-nous pas travailler individuellement et nous mettre ensemble à la fin ?

Per : Cela, vous pouvez le décider dans le groupe, comme vous le voulez.

Elève 1: (Soupire)

Elève 3: Ça je n'ai pas compris.

Per : Mettez vous juste en quatre groupes !

Per dit à une élève qui est toute seule de se trouver un groupe. Ensuite il va voir un autre groupe d'élèves pour leur dit de se taire. Les élèves se mettent un groupe. Per boit du café et fait des allers et retours pour voir ce que font les élèves. Il se met sur un bureau et s'allonge presque pour parler avec les élèves.

Per : *Ok da kan dere gjøre siste finpuss! Ok, hvem kan begynne ? Ikke bekymre dere, vi vet at dere alle kun har hatt en lite halv time på dere. Kan vi begynne her ? Da må alle se opp! Det er juks å forsette å jobbe nå ! Da må en elev reise seg opp å lese diktet !*

Per: Ok, là vous pouvez faire les dernières touches finales ! Ok qui peut commencer ? Ne vous inquiétez pas, nous savons que vous avez tous juste eu une petite demie-heure (pour vous). Pourrions-nous commencer ici ? Là tout le monde doit suivre. C'est de la tricherie de continuer à travailler maintenant! Là un élève doit se lever et lire le poème!

Quand l'élève a terminé Per dit :

Per : Det var et hederlig forsøk.

Per : C'était une tentative honnête.

Au dernier groupe il dit :

Per : *Så sist, men ikke minst.*

Per: Alors, le dernier mais non le moindre.

Quand ils ont terminé de lire il leur dit :

Per : *Det var jo kjempeflott! En informell seierskåring. Jeg syns den var best.*

Per: C'était très bien ! Une annonce de la victoire informelle. Je pense que celui-ci était le meilleur. (Il pointe le dernier groupe.)

Per : *Vi har ikke snakket om diktet. Hva er det det handler om?*

Per: Nous n'avons pas parlé pas du poème. De quoi s'agit-il au fait ?

Certains élèves se lèvent et trouvent une autre place.

Le cours se termine peu après.

8.2 Les notes de l'observation en France

Observation jour 1

Jeudi : 08-09.2011

Heure: 09 h -11 h

J'arrive dix minutes avant que commence le cours. J'ai rendez-vous avec Madame Lamotte devant la salle de classe. Elle est déjà là quand j'arrive. Elle me serre la main en me disant « bonjour ». C'est une poignée de mains pas ferme du tout. Madame Lamotte sait dans quel bâtiment on sera, mais elle ne sait pas où se trouve la salle. Une autre professeure à côté de nous se trouve dans la même situation. Aujourd'hui se déroule la première journée de cours de l'année scolaire. Il semble que ce soit difficile pour les enseignants comme pour les élèves de trouver leur salle. Arrivant en cours nous rencontrons la conseillère principale d'éducation (CPE). Elle me serre la main et se présente. Cette personne est très gentille et aimable avec moi, mais je la trouve très autoritaire avec les élèves.

La CPE commence le cours, elle dit bonjour, distribue des cartes de scolarités et enregistre quand les élèves mangeront à la cantine. Elle le marque sur une feuille. Un élève arrive en retard. La CPE l'arrête devant tout le monde.

La CPE : « Tu viens en retard ! Ici comme au collège on ne vient pas en retard ! »

(L'élève explique que son père l'emmène en allant au travail).

La CPE : « Bon, il faut dire à ton papa de partir plus tôt. Il faut se gérer pour partir à l'heure. Le professeur ne va pas s'arrêter toutes les minutes parce qu'il y a quelqu'un qui vient en retard ! » (Elle a une voix qui, également pour moi, est très désagréable). Quand elle parle tout le monde écoute. Madame Lamotte qui est également dans la salle ne dit rien. Elle regarde l'élève, elle n'a ni l'air fâchée ni l'air contente. Les deux dames continuent de distribuer les cartes et d'enregistrer le moment où les élèves mangeront à la cantine. A un moment donné Madame Lamotte dit :

Madame Lamotte : « Pas de bavardage quand elle distribue les cartes ». Un autre élève arrive en retard. Il entre. La CPE l'interroge :

La CPE : « Pourquoi tu viens en retard ? ».

L'élève : « Je suis venu un peu juste pour le tram ».

La CPE : « Le matin il faut se gérer. On ne vient pas en retard. Si avec un tram on n'arrive pas à l'heure il faut prendre celui d'avant. Et vous savez qu'à 9 heures il y a plus de trafic qu'à 8

heures. Donc il faut partir encore plus tôt ». L'élève ne dit rien et il trouve une place pour s'asseoir.

Madame Lamotte prend la parole. Elle parle un peu du décor. Elle estime qu'ils ne se trouvent pas dans les meilleures conditions parce le vieux bâtiment du XIXe siècle est en train d'être rénové. Ensuite elle rajoute que les bâtiments préfabriqués ne sont pas très confortables. Elle dit que cela impose des conditions de comportement supplémentaires.

Madame Lamotte : « Ces bâtiments sont très sonores, on entend tout ce que le voisin dit. »

Madame Lamotte explique que dans ce lycée il y a plus de 2000 personnes, et que c'est donc presque un village. Plus il y a de monde, plus il doit y avoir de règles de vie en société.

Jusqu'à ce moment je n'avais pas été présentée. Madame Lamotte dit mon nom, et elle explique que je suis ici pour comparer le système scolaire entre la France et la Norvège. Ce n'est pas entièrement correct. Je lui avais déjà dit un peu de quoi traiterait mon mémoire. Elle me demande si je veux rajouter quelque chose. J'explique que je prépare mon mémoire de master pour devenir professeur de français en Norvège. J'entends quelqu'un dit « hum ».

Madame Lamotte continue à se présenter elle-même. Je reste toujours devant la classe parce que Madame Lamotte ne m'a pas dit que je peux m'asseoir. Je ne savais pas quoi faire. Après avoir donné quelques informations à la classe elle me dit :

Madame Lamotte : « Vous pouvez vous asseoir maintenant ». Je me trouve une place à côté d'une fille contre la fenêtre. Je ne suis pas sûre de pouvoir la tutoyer ou de devoir la vouvoyer. J'i remarqué que La CPE a tutoyé les élèves. Je dis donc à la fille : « Je me mets à côté de toi ! D'accord ? » La fille me sourit et fait signe que je peux m'installer. Madame Lamotte dit qu'elle est professeure de latin et grec. Elle demande s'il y a des latinistes dans cette classe. Elle leur demande de lever le doigt. « Pas beaucoup » constate-t-elle avec une voix de déception.

Madame Lamotte dit à tout le monde de sortir du papier pour écrire.

Madame Lamotte : « nom, prénom, date de la naissance, situation familiale, nombre de frères et sœurs, profession des parents. Mentionnez les œuvres que vous avez lues à l'école et par plaisir. Pour les redoublants : dites quelles œuvres vous avez faites. Qu'est-ce que vous avez lu pendant les vacances. Je pense que vous avez lu quelque chose. Votre œuvre favorite ! Je pense que ça ne sera pas Balzac (elle rigole). Lecture préférée, c'est toujours intéressant pour un prof de français. »

Madame Lamotte donne son adresse e-mail. Elle dit qu'ils peuvent s'en servir pour avoir un peu d'information supplémentaire. Elle explique l'emploi du temps et qu'il y a une nouvelle réforme cette année. Le plus de cette année est l'accompagnement personnalisé (AP). Elle mentionne dans quelles disciplines cela s'appliquera et précise que le français sera concerné. Madame Lamotte : « On estime au lycée que le français égale une discipline extrêmement importante. Un élève qui ne sait pas s'exprimer en français réussira nulle part, c'est la base de l'enseignement ». Madame Lamotte explique qu'ils feront deux groupes d'AP. Un groupe de soutien et un autre d'approfondissement.

Je constate qu'il y a tout le temps un peu de bavardage dans le cours. Madame Lamotte explique comment ils vont s'organiser, qu'il y aura deux groupes selon les niveaux et elle précise également les horaires. Les élèves ne comprennent pas et disent « ha ? », quand elle a terminé. Moi j'ai compris tout de suite. Elle réexplique plusieurs fois.

Madame Lamotte : « C'est vrai que c'est pas évident »

Madame Lamotte parle des manuels qu'ils vont utiliser pendant ce cours de français. Il y a un peu de bavardage et elle dit :

Madame Lamotte : « Alors là stop ! Je ne répète pas les choses ! J'ai vu qu'il y a des manuels ici, mais ils ont changé le programme. » Madame Lamotte raconte quels livres il faut prendre et les indique sur le tableau noir.

Pause

Pendant la pause tout le monde est sorti sauf Madame Lamotte et moi. Nous avons lu les papiers que les élèves ont écrits. Madame Lamotte me dit que la classe a l'air gentille, mais qu'il y a deux ou trois garçons qu'il faut ... elle me fait un signe avec les mains que j'interprète comme voulant dire « les calmer ».

Deuxième partie du cours.

Les élèves reviennent. Quelques filles arrivent un peu plus tard que les autres.

Madame Lamotte : « Allez-vous vous dépêcher ! Il faut que vous gériez votre temps. Vous avez dix minutes pas vingt. C'est vrai qu'on est plus indulgent avec les Seconde qu'avec les autres. Mais ça ne durera pas toute l'année. Vous avez un petit mois, là, pour vous gérer. »

Madame Lamotte continue son cours et souligne qu'elle est *sociable* au vocabulaire.

Madame Lamotte : « Employez la terminologie correcte. »

Ensuite elle lance une petite interrogation aux élèves.

Madame Lamotte : « Qu'est-ce que c'est de faire du français ? »

Elève 1 : « Argumenter un texte ! » Il lève une réponse sans lever la main et dit.

Madame Lamotte : « Non, ce que tu vas faire est : te présenter ; nom, prénom, pour que je le retienne.

Elève 1 : « Léo. Argumenter un texte. »

Madame Lamotte : « Non pas argumenter un texte, commenter un texte », en appuyant sur *commenter*.

Une fille lève la main. Madame Lamotte pointe du doigt, la fille dit :

Elève 2 : « Charlotte. Comprendre un texte. »

Madame Lamotte : « Hum, comprendre un texte... peut-on comprendre un texte ? »

Un troisième élève lève la main. Madame Lamotte le regarde et lui fait un signe. Il se présente :

Elève 3 : « Guillaume. Il fait référence à notre sentiment que l'on a normalement quand on lit un texte. »

Madame Lamotte : « Plus fort ! Parle plus fort ! »

Elève 3 : « Guillaume. Il fait référence à notre sentiment que l'on a normalement quand on lit un texte. »

Madame Lamotte demande à un autre garçon :

Madame Lamotte : « Jean, qu'en penses-tu ? »

Elève 4 : « Il a raison ? »

Madame Lamotte : « Tu peux compléter ? », elle insiste.

Elève 4 : « Eh, oui, il a raison, c'est un sentiment particulier ».

Elle se retourne vers la classe pour dire :

Madame Lamotte : « Tout le monde a oublié de me parler de celui qui a écrit ce texte, celui qui veut faire passer ses idées. Lire c'est aussi interpréter, quand on parle de la littérature, pas de ces textes que vous m'avez écrit tout à l'heure. Vous avez deux ans pour préparer le bac. »

Une fille lève la main. Madame Lamotte lui donne la parole. C'est une fille qui semble effrayée par le bac.

Elève : « Oui c'est long ». (C'est une redoublante qui a pris la parole).

Madame Lamotte : « Tu m'as mis la note que tu as eue ? »

Elève : (Rire) « Non »

Madame Lamotte : « Ah ben. »

Les élèves sont beaucoup plus silencieux maintenant. Personne ne parle quand Madame Lamotte enseigne.

Madame Lamotte : « Un élève qui sait s'organiser travaille mieux, donc apprenez à vous organiser. »

Madame Lamotte parle beaucoup pendant cette dernière partie du cours et les élèves n'interviennent que très peu. Elle écrit au tableau noir les cours qu'elle dispensera cette année. Elle va faire un cours sur la littérature du XIXe siècle. Elle demande aux élèves s'ils connaissent des romanciers de cette période. Il y a des élèves qui lèvent la main, cependant elle demande également à ceux qui n'ont pas la main levée. Elle circule dans la salle pendant qu'elle pose les questions. Une fille que Madame Lamotte interroge ne peut pas répondre.

Madame Lamotte : « C'est un vaste programme, mais ça dépend comment c'est présenté », (elle sourit).

La professeure dit qu'elle invite normalement les élèves à venir au théâtre.

Madame Lamotte : « C'est une sortie hors cours, donc je n'ai pas de responsabilité pour vous. C'est pour avoir des tarifs avantageux. »

Quand elle demande si quelqu'un est intéressé, sept élèves lèvent la main. Elle dit que c'est important et qu'elle conseille aux élèves d'y aller.

Madame Lamotte distribue un texte de Guy de Maupassant *Aux Champs*.

Madame Lamotte : « Il y a-t-il des questions ? Non... ben... pas de questions. Quelqu'un connaît ce roman ? »

J'entends dans la salle quelques « non ». Une élève, qui a redoublé, dit qu'elle l'a étudié l'an dernier.

Les élèves lisent le texte et le cours est tous silencieux. Je me rends compte que ce n'était pas le cas tout à l'heure. Quand les élèves lisent, Madame Lamotte circule dans la classe. Parfois elle me regarde. Face à elle je n'ai pas l'impression d'être invisible. Cependant, je ne pense

pas qu'elle ait fait un effort pour enseigner ou pour parler avec les élèves de manière différente. En revanche les élèves ne me regardent pas et ne m'accordent pas d'attention. Madame Lamotte demande si quelqu'un a terminé de lire. Personne ne répond. Quelques minutes plus tard elle pose la même question, cette fois-ci quelqu'un dit oui. L'enseignant demande s'il y a une morale ?

Elève : « matérialisme ».

Madame Lamotte : « Vous avez cours là ? ». (Certains élèves font signe avec la tête).

Madame Lamotte : « Ok, je vous laisse »

Observation jour 2

Date: 12/09.2011

Heure: 15h-16h

J'entre par le portail. J'entends les gardiens dire aux élèves qu'ils ne peuvent pas encore passer parce que c'est pas l'heure du cours. Je force le passage pour arriver jusqu'au portail. Je dis aux gardiens que j'ai rendez-vous avec un professeur. L'un d'eux me lance : « Allez-y » Entrée à l'école j'ai du mal à retrouver la salle et l'endroit où j'ai rendez-vous avec Madame Lamotte. Je fais deux tours de l'école avant de trouver le bon endroit. J'attends et espère croiser Madame Lamotte. Je vois plusieurs personnes qui semblent être professeurs. Au bout d'un moment Madame Lamotte passe aussi. Je lui dis « bonjour ». En sursautant elle me répète « bonjour, j'y pensais plus ». Madame Lamotte cherche la salle indiquée sur son emploi de temps. Arrivée sur place il y a déjà quelqu'un dans la salle. Elle attend que l'autre enseignant sorte. Quand celui-ci arrive, il dit : « Je crois qu'on a un problème ». « Je m'en suis doutée, mais je ne voulais pas t'embêter », répond-t-elle. Il explique qu'également à 13 heures il y avait eu un autre professeur qui voulait la salle. Madame Lamotte dit aux élèves : « On va essayer 514 ». Nous allons vers la salle. Madame Lamotte se trompe d'endroit et monte un escalier. Quelques élèves crient, mais pas très fort :

Les élèves : « Madame, Madame, ce n'est pas là ! »

Elle n'entend pas et aucun élève ne crie plus fort. Elle revient tout de suite après et se dirige vers la bonne salle. Cette salle est également occupée. Elle dit aux élèves :

Madame Lamotte : « Attendez ici, je vais aller voir pour une autre salle. »

Madame Lamotte : « Vous voulez venir avec moi ? », me demande-t-elle.

Je réponds : « Non je peux attendre ici ».

J'entends certains élèves se demander où est la professeure, et d'autres qui sont contents qu'il n'y ait pas cours encore. Un élève se met à côté de moi et demande où est l'enseignant. Je lui réponds : « Partie chercher une salle ». Je vois des élèves qui commencent à bouger et d'autres qui disent : « Elle est passée là ». Moi, je n'avais pas vu Madame Lamotte venir, mais je suis les élèves. J'entre la dernière dans la salle. Madame Lamotte explique que ce n'était pas de sa faute s'il n'y avait pas de salle. Tout à l'heure elle avait déjà vérifié avec quelques élèves que tous avaient la même salle indiquée sur leur emploi de temps. Elle assure qu'elle va s'en occuper.

Le cours commence donc avec un quart d'heure de retard.

Madame Lamotte : « Y a-t-il des mots que vous ne comprenez pas dans le texte ? »

Un élève qui s'appelle Franck dit un mot sans lever la main. Madame Lamotte crie très fort :

Madame Lamotte : « Le doigt ! », avec une voix rauque. Un autre élève a levé la main et dit :

Elève 1: « Masure ».

Madame Lamotte : « Quelqu'un sait ce que cela veut dire ? »

Elève 2: « Petite maisonnette ».

Franck dit encore quelque chose sans lever la main. Je n'entends pas ce que c'est. Madame Lamotte répète encore très fort et avec la voix rauque :

Madame Lamotte : « La main ! »

Elle me regarde et dit :

Madame Lamotte : « C'est la deuxième fois, je vais me noter de lui ».

Elle tourne la tête vers lui. Elle explique que *masure* est un mot connotatif. Elle raconte ce que cela veut dire.

Madame Lamotte : « Y a-t-il d'autres mots connotatifs ? »

Elève: « La marmaille »

Madame Lamotte : « Qu'est-ce que cela veut dire ? »

Elève : « Enfant ».

Madame Lamotte : « Oui, qui est un mot neutre. Que signifie moutarde ? »

Elève 2 : « Bébé », propose un élève.

Madame Lamotte : « Non »

Elève 3 : « Dernier enfant »

Madame Lamotte demande aux élèves :

Madame Lamotte : « Quelle impression donne cet emploi de mot ? »

Elève : « Qu'ils sont pauvres »

Madame Lamotte : « Et pas éduqués »

Madame Lamotte : « Epater, encore un terme péjoratif ». Elle utilise un exemple avec le foie gras.

Madame Lamotte : « J'explique à ma collègue norvégienne que le foie gras vient de notre région », elle me regarde et sourit.

Madame Lamotte : « Qu'est ce que c'est que les menottes ? » Plusieurs élèves lèvent la main.

Madame Lamotte donne la parole à Franck.

Elève : « Ce sont des petites...eh...eh », je n'entends pas très bien ce qu'il dit. Madame Lamotte me regarde, soulève les sourcils et dit :

Madame Lamotte : « On s'exprime bien... », avec une voix qui souligne qu'elle ne trouve pas ça très bien.

Madame Lamotte : « Carla ! » Madame Lamotte pointe une fille au fond de la salle.

Elève : « Oui », répond la fille.

Madame Lamotte : « Ostentation, qu'est-ce que ça veut dire ? ».

Elève : « Euh... » La fille paraît de ne pas savoir.

Madame Lamotte : « Quand on bavarde je pense que l'on sait »

Madame Lamotte parle du mot *corruperie* qui apparaît dans le texte. Elle demande ce que cela veut dire. Un garçon répond « corruption ». Madame Lamotte souligne que le mot *corruperie* n'existe pas.

Madame Lamotte : « Ce sont des paysans qui le disent, donc qu'est-ce qu'on peut dire ? Alors, qu'ils ne parlent pas très bien le français. C'est un barbarisme ! »

Madame Lamotte : « Qu'est-ce que vous pensez de la fin ? ».

Elève 1: « Immorale, injuste », estime une fille.

Madame Lamotte : « Ah bon, hum, pourquoi ? Tu peux d'abord résumer la fin ? Parle fort, je n'entends rien ! »

Madame Lamotte me regarde et soulève les sourcils. La fille ne parle pas beaucoup plus fort, Madame Lamotte va plus près d'elle pour mieux l'entendre. Je n'entends pas ce qu'elle dit.

Madame Lamotte : « Pourquoi ils ont pas vendu leur fils ? ».

Elève 2 : « Ils aiment leur fils ».

Madame Lamotte : « Je ne suis pas sûre ».

Madame Lamotte donne les devoirs pour la prochaine fois. Le cours se termine et Madame Lamotte vient me voir. « Ce n'est pas facile, mais ils réagissent bien... les élèves ». Vous attendez ? Je vais voir le prof, là, qui a pris ma salle. Vous attendez cinq minutes ? Je laisse mon sac. » Je réponds : « Oui, oui ! »

Observation jour 3

Date : 15.09-2011

Heure : 09h-10 h

Je suis là quelques minutes avant le cours comme d'habitude. Une fille me salue, et elle est la seule à le faire. Madame Lamotte arrive, elle ne me regarde pas. Je pense qu'elle ne m'a pas vu. Les élèves entrent, je les suis. Je vois que la salle a été réorganisée. Les bureaux sont maintenant mis en demi cercle. Je me mets devant. Madame Lamotte me voit et dit : « Ah, vous êtes là ! », avec une voix très aigue et un sourire.

Elle fait des remarques aux élèves :

Madame Lamotte : « Eh ! Oh ! On entre en silence ! Eh ! Ho ! On entre en silence ! Chut ! Ok ! Taisez-vous ! Vous avez les manuels ? »

Elève : « Non c'est demain ».

Madame Lamotte : « Tout le monde ! Chut ! » Elle montre les manuels.

Madame Lamotte : « Chut, alors pour lundi...chut... ». Elle dit quelque chose et continue.

Madame Lamotte : « Chut, silence ! »

Il y a constamment des élèves qui bavardent. J'ai envie d'intervenir et leur dire de se taire. Je trouve étrange qu'il y ait autant de bavardages pendant le cours.

Madame Lamotte distribue une fiche sur laquelle les élèves peuvent s'inscrire pour venir au théâtre. Les élèves la remplissent pendant qu'elle fait l'appel.

Madame Lamotte : « On va terminer ce texte », dit-elle. Il y en a toujours du bavardage.

Madame Lamotte : « t,t,t... chut ! Une petite information, pas d'AP demain, ça sera la semaine prochaine ». Il y a énormément de bavardages dans le cours. Madame Lamotte demande le silence constamment, cela n'a pas beaucoup d'effet. Les élèves n'ont toujours pas compris l'organisation d'AP et elle le répète encore.

Madame Lamotte : « On s'organisera. Plus tard il y aura certainement quelqu'un qui aura des problèmes, à ce moment-là je demanderai à Monsieur Carcon de diviser le groupe. On ne complique pas plus, c'est déjà assez compliqué. Ok, on reprend le texte. Ah...ya...ça suffit ! Ça me fatigue ! Ouvrir un cahier ne devrait pas faire du bruit ! »

Madame Lamotte prend le cahier de français d'un élève. Elle montre et explique comment il faut écrire dans le cahier.

Madame Lamotte : « Je vais vous dire de prendre des notes. Je vois que votre camarade l'a déjà fait, c'est très bien ». Elle ne regarde pas l'élève qui a pris des notes quand elle dit ça.

Madame Lamotte : « Mathias n'écoute pas, après il va me poser des questions ! », dit-elle en regardant l'élève.

Madame Lamotte : « Je ne répondrai pas », explique-t-elle à l'élève.

Elève : « D'accord », répond-t-il. Madame Lamotte regarde un autre élève et dit

Madame Lamotte : « Il dit d'accord ». Elle se tourne vers Mathias et dit :

Madame Lamotte : « Je ne demande pas ton d'accord ».

Elève : « Ah, d'accord »

Madame Lamotte : « Hum, je vous enseigne à parler correctement le français. Si je dois vous enseigner la politesse aussi... ».

Madame Lamotte : « Iseline ! Comment s'écrit schéma ? ».

Elève : « Euh mm...S,H ».

Madame Lamotte : « Non ! »

Un autre élève commence à l'épeler. Madame Lamotte l'arrête et crie :

Madame Lamotte : « Levez le doigt, vous êtes 36 ! », elle pointe un élève qui a levé la main.

Elève : « S,H,E,M,A ».

Madame Lamotte : « Bien, j'ai vu des fautes... »

Madame Lamotte : « Quel est le temps dominant ? »

Elève 1 : « Le passé », répond un élève.

Madame Lamotte : « Il y a plusieurs temps du passé... »

Elève 1 : « Il y a l'imparfait », continue le même élève.

Madame Lamotte : « Oui ! Iseline et sa camarade ! Comment elle s'appelle ? »

Elève 2: « Maya », répond l'élève.

Madame Lamotte : « Après elle va poser des questions, je ne vais pas répondre. Je ne vais pas le dire 36 fois ». L'élève ne répond pas comme le garçon l'a fait tout à l'heure pendant le cours.

Madame Lamotte : « Anastasia ! A quel moment il y a-t-il des scènes ? » Anastasia ne répond pas, mais un autre élève donne une réponse à sa place. Madame Lamotte est d'accord avec la réponse de cet élève.

Madame Lamotte : « Oui, Anastasia n'avait pas compris ? », la fille répond non.

Madame Lamotte : « Il faut le dire ! »

Madame Lamotte termine la première partie du cours. Pendant la pause je parle avec elle et dis que je vais partir. J'ai besoin de rentrer et réfléchir à la façon de continuer et d'organiser ce que j'ai recueilli.

Observation jour 4

Date: 03.10.2011

Heure 14h-16h

Madame Lamotte : « Ah, vous êtes là ! J'étais pas sûre d'où vous trouver. Bonjour, ça va? ». Voilà quel fût mon accueil après une pause de l'observation. Une pause qui m'a permis de réfléchir à la façon de continuer ce travail. Entrée en cours Madame Lamotte essaye de faire taire la classe.

Madame Lamotte : « Chut Maxime ! Clément, non comment c'est ehe...? Mettez-vous ici pour que notre collègue puisse trouver une place ».

Je m'installe au fond de la salle où il n'y a personne d'autre assis. Je n'entends pas très bien ce que dit l'enseignante. Elle parle très bas et très vite.

Madame Lamotte : « Alors on va regarder le texte ! Eh, chut ! Tout le monde a réglé le théâtre, c'est bien ! »

Elève : « Vous avez les devoirs ? »

Madame Lamotte : « Non je m'y mets demain ! Chut ! Il y a assez de bruit. »

Deux élèves arrivent en retard, la professeure ne dit rien. Une des élèves se met à côté de moi.

Madame Lamotte distribue les billets du théâtre. Il y a énormément de bavardages en cours.

Madame Lamotte : « C'est pas parce que je distribue que vous pouvez faire un peu plus de bruit. Je vous rappelle que c'est un spectacle public avec des adultes qui ont payé un billet plus cher que vous. »

Maintenant elle s'adresse à un élève en particulier :

Madame Lamotte : « Oh ! Que tu m'agasse ! J'ai passé trois heures pour cela, c'est pas simple ! Tu te tait même si tu n'y vas pas ».

Madame Lamotte demande si tout le monde a ses livres. Elle explique quel livre il faut utiliser. Quand elle apprend que tout le monde n'a pas de livre, elle demande :

Madame Lamotte : « Pourquoi il y a quelqu'un qui l'a ? »

Elève : « Parce que c'est certains (livres) qui sont arrivés. »

Madame Lamotte : « Apportez pour jeudi le livre (le manuel) et Balzac ».

Elève : « On le trouve chez Carrefour ? » demande un garçon.

Madame Lamotte : « Je vais vous dire Maxime que Balzac vous le trouvez partout. Peut-être à un endroit il est 30 centimes plus chers. Je vais dire à...ah...ma collègue qu'en France les livres ont des prix fixes pour sauver les petites librairies. »

L'enseignante écrit quelque chose au tableau. Un élève demande :

Elève : « Ça sera à noter ? »

Madame Lamotte : « Levez la main ! Je n'écoute rien ! » Le même élève lève la main et pose la même question.

Elève : « Ça sera à noter ? »

Madame Lamotte fronce les sourcils et dit

Madame Lamotte : « Eh ? ». Le garçon répète la question une troisième fois.

Madame Lamotte : « Eh ? Eh....non » La fille à côté de moi demande à celle qui est devant nous si le livre dont Madame Lamotte parle est à acheter. L'autre fille affirme que oui.

L'élève à côté de moi bouge beaucoup, parle et coupe des papiers. Tout ce bruit fait que je n'entends pas tout à fait ce que dit la professeure. Etre au fond de la salle rend aussi l'écoute difficile.

La professeure distribue un texte de Zola. Elle explique le contexte historique du texte.

Ensuite elle demande si quelqu'un sait ce qu'est le Second Empire. Une élève lève le doigt et dit : « Napoléon III ». Madame Lamotte est d'accord avec l'élève et explique ensuite qui étaient Napoléon Ier et son fils.

Il y a un moment assez tranquille au cours duquel presque personne ne parle sauf Madame Lamotte. Elle fait un petit résumé du livre. Terminé son résumé

Madame Lamotte : « Alors, on va lire le texte. » Madame Lamotte commence à lire. Je vois que tous les élèves ne regardent pas leur texte. Certains parlent avec leurs voisins. D'autres élèves dessinent et une autre fait du découpage. Madame Lamotte ne quitte le texte des yeux pendant qu'elle lit.

Quand l'extrait est lu Madame Lamotte demande :

Madame Lamotte : « Des commentaires ? Inès ? »

Elève : « A Paris ».

Madame Lamotte : « Avant ça ! Nous avons quel type de texte ? »

Elève : « Description ! », propose une élève.

Madame Lamotte : « Peut-on dire que c'est une description réaliste ? »

Elève : « Ben, ouais ! »

Madame Lamotte : « Pourquoi ? »

Elève : « Eh, ben, c'est des choses qui existent à cette époque-là », poursuit le même élève.

Madame Lamotte écrit au tableau : « description réaliste » et en dessous : « lieux réels ». Elle explique qu'on utilise « topos », un mot grec, pour désigner « lieu ».

Madame Lamotte : « Alors, il y aura un Baron qui va transformer Paris complètement, pour le Paris que vous connaissez. C'est qui ? »

Une fille lève la main et dit avec une voix très basse :

Elève : « Haussmann »

Madame Lamotte : « Ehe ? »

Elève : « Haussmann. »

Madame Lamotte : « Je n'entends pas ! »

Elève : « Haussmann » répète la fille encore, mais avec une voix plus forte.

Madame Lamotte : « Ah, oui ! » affirme Madame Lamotte enfin.

Un autre élève lance une question :

Elève : « Madame, c'est qui Baron Haussmann ? »

Elève : « Haussmann. »

Madame Lamotte : « Il va percer les grands boulevards ! Vous connaissez Paris ? » (Il y a des non et des oui qui fusent dans la salle.)

Madame Lamotte : « Vous avez vu des photos ? Vous connaissez l'Arc de Triomphe... aux Champs-Élysées ? Ça c'est Haussmann ! »

Madame Lamotte : « Pourquoi ce projet ? » demande Madame Lamotte sans attendre une réponse. Elle donne les motifs des manifestations. Un garçon lui coupe la parole et demande s'il peut ouvrir la porte. Elle répond « oui ».

Madame Lamotte : « Ça fait beaucoup d'informations, mais j'en parle parce que c'est dans le texte. Alors, est-ce que vous avez d'autres choses à me dire ? Attendez ! Je vais voir s'il y a des phrases que vous avez bien comprises. Inès ! Qu'est-ce que tu me dis ? (La fille ne répond pas.) On est en train d'étudier un texte. Il faut regrouper. Pas lire ligne par ligne ! »

Madame Lamotte : « Paix aplatie ? Dis-moi Mathias ! »

Elève 1 : « C'est une image ! »

Madame Lamotte : « Eh...oui, on est bien d'accord. » (Avec une voix sarcastique)

Elève 2 : « Une paix forcée »

Elève 3 : « La population n'a pas eu son loisir. »

Madame Lamotte : « Eh...oui...sous un empire, système autoritaire, liberté sous pression ! Il faut lire entre les lignes. »

Il y a une pause et nous changeons de salle. Dans la première salle il faisait extrêmement chaud. Madame Lamotte dit que dans l'autre salle il fera sûrement meilleur. Nous allons vers l'autre salle, et effectivement il y fait meilleur. Pour ce cours je trouve une place devant pour mieux pouvoir entendre Madame Lamotte.

Madame Lamotte : « Ah c'est pas mieux ! (Enlève sa veste.) On va reprendre le texte. On va le relire. La question portera sur deux parties : Il n'est pas complètement réaliste... »

Madame Lamotte : « Si ça te perturbe je fermerai les portes et les fenêtres » (annonce-t-elle à un élève.)

Elève : « Non, non, non, c'est bien », répond l'élève. Madame Lamotte lui fait signe de s'asseoir correctement.

Madame Lamotte : « Alors ? » lance Madame Lamotte à la salle.

Elève : « Il y a une personne. »

Madame Lamotte : « Il y a un personnage fictif, qui va vivre dans cet espace historique. Zola va imaginer ses sentiments ».

Madame Lamotte : « Je vais demander à quelqu'un de lire. Ehm... je ne connais pas tout le monde... » (Madame Lamotte regarde un papier sur lequel il y a les photos des élèves et leur nom.)

Madame Lamotte : « Ehm... Chloé ! »

Elève : « Godride. »

Madame Lamotte : « Quelle est la connotation que vous avez ? »

Elève : « Négative. »

Madame Lamotte : « Vous connaissez Nana ? La fille qui échange quelques minutes de plaisir... Godride c'est du sexe. C'est le désir futile, grossier même. »

Madame Lamotte : « Se mettre à table ? Qu'est-ce ça veut dire ? C'est Paris la ville qui se met à table ? »

Elève : « Non, c'est ses habitants. »

Madame Lamotte : « Oui ! Ça veut dire ? » (Beaucoup lèvent la main).

Elève : « C'est une métonymie. »

Madame Lamotte : « Oui. »

Madame Lamotte : « Qui continue ? Les élèves je ne me rappelle plus leur prénom... », Madame Lamotte parle toute seule.

Madame Lamotte : « Continuez à lire et commentez des noms. Voilà ce qu'est un texte littéraire. Les mots ne sont pas choisis par hasard. Qu'est-ce qui est intéressant ? »

Elève : « Promesse dorée ! »

Madame Lamotte : « Qu'est-ce que ça veut dire ? »

Elève : « Promesse d'argent ! »

Madame Lamotte : « Oui »

Madame Lamotte : « Zoé ! *Doré* qu'est-ce que ça peut vouloir dire dans un autre texte ? » (La fille hausse les épaules.) Rêve doré, vous n'avez jamais entendu parler de ça ? »

Madame Lamotte : « *Promesse dorée* très bien employé renvoie au lexique *argent*. Chloé continue ! »

Elève : « Je lis », répond-t-elle très bas.

Madame Lamotte : « Eh ? Je lis ? On le met où ? »

Elève : « Non je dis, je lis ? Pour trouver un mot. » (La fille rie en se moquant de l'enseignant).

Madame Lamotte : « Tu continues en haute voix ! »

Elève : « Depuis quand ? »

Madame Lamotte : « Depuis...mhm...site d'où ? »

La fille lit, mais ne trouve pas d'exemple.

Madame Lamotte : « Quelques éléments qui caractérisent le personnage ! Je vous laisse trois minutes pour en discuter ». Je n'en entends pas beaucoup qui en discutent. Il y a certains qui parlent. Cependant pas à propos du sujet.

Madame Lamotte : « Les quatre là ! Ça suffit ! » (crie).

Elève : « On discute ! »

Madame Lamotte : « Ah ben », dit-elle en fronçant les sourcils.

Madame Lamotte : « Maxime ! (Il ne répond pas). Aller ! » Madame Lamotte lui parle avec une voix suppliante.

Elève : « Je sais pas », répond-il un peu découragé.

Madame Lamotte : « Vous faites trop de fautes d'orthographe. J'ai même corrigé vos devoirs, et il y a trop de fautes ! Donc, j'écris sur le tableau ici : O-P-P-O-R-T-U-N-I-T-E, d'accord ? »

Madame Lamotte : « Il faudra étudier le personnage ! On en parlera jeudi ! Apportez le livre ! »

Quand elle parle les élèves sont déjà en train de faire leur sac. Ils font énormément de bruit.

Madame Lamotte : « Apportez quand même le cahier ! »

Les élèves sortent. Ils ne se disent pas au revoir.

Observation jour 5

Date: 06.10-2011

Heure: 09h-11h

Madame Lamotte : « Chut ! Chut ! Ok, silence ! Ça suffit ! Là vous êtes nombreux ! Vous êtes combien ? 36 ? 34 ? »

Un élève répond 34. Madame Lamotte continue de calmer les élèves.

Madame Lamotte : « Chut ! Chut ! Ça suffit ! »

Madame Lamotte : « Vous êtes combien là ? Trois ? Sur une table ? Non, non, non ! Venez là, il y a une chaise ! » Une des filles se met devant moi.

Madame Lamotte : « Elles étaient trois sur une table », Madame Lamotte adresse la parole à moi.

La fille qui vient de se mettre devant moi se retourne et demande pour un stylo. Ma voisine n'en a pas. Je lui dis que j'en ai un.

Madame Lamotte : « Naomi ! Chut ! »

Madame Lamotte : « Est ce que tout le monde a eu un passage, un texte, pour le concours de Noël ? Un seulement ? On en parlera demain ! »

Madame Lamotte : « Ok je vous compte....! Ok, 34, tout le monde est là. »

Madame Lamotte : « Aujourd’hui nous avons une séance de méthode et une séance de littérature. » Une fille pose une question sur les livres que Madame Lamotte montre.

Elève : « Il faut obligatoirement lire les deux livres ? »

Madame Lamotte : « Alors je vous explique. Chut! Quand il y a une question elle est normalement pour tout le monde ! »

Madame Lamotte indique un livre de Balzac et explique que c’est de la lecture approfondie. Elle souligne qu’ils sont à choix.

Madame Lamotte : « Je vous ai dit d’apporter le cahier. Vous n’avez pas besoin de bavarder ! »

Madame Lamotte essaye toujours de calmer les élèves. Elle commence le cours et écrit sur le tableau. Maintenant il est assez silencieux dans la salle.

Madame Lamotte : « On a parlé d’auteur, narrateur et personnage. Qu’est qui est un auteur? Luca? »

Elève : « Celui qui a écrit le livre ! »

Madame Lamotte : « Oui, le personnage réel qui a écrit et fait imprimer le livre », approfondie Madame Lamotte.

Madame Lamotte : « Le narrateur ? », poursuit Madame Lamotte

Elève : « Un qui raconte l’histoire », répond un élève

Madame Lamotte : « Oui, il peut être fictif. »

Une fille veut ajouter quelque chose et appelle Madame Lamotte.

Elève : « Madame ! Ça peut aussi être l’auteur. »

Madame Lamotte : « Oui ! », répond le maître un peu retenu. Elle rajoute : « Une voix qui raconte l’histoire à un lecteur potentiel, qu’on appelle narrataire....lecteur fictif ! »

Madame Lamotte : « Personnage, tout le monde sait ce que c’est. Il est fictif. Pas les histoires de Napoléon, il était vivant. Donc vous mettez sauf personnages historiques. »

Madame Lamotte donne également un exemple de Houellebecq qui s'est représenté dans un livre.

Madame Lamotte : « Vous connaissez Houellebecq? », demande-t-elle aux élèves.

Elèves : « Non », répondent les élèves.

Madame Lamotte : « Vous l'avez peut-être vu à la télé comme il a gagné le prix concours l'an dernier. Dans une autobiographie le personnage n'est pas fictif ! »

Madame Lamotte : « Ah! Vous pouvez nous raconter quelques traits de l'autobiographie Inès? », Inès ne répond pas. Une autre fille prend la parole:

Elève : « C'est l'auteur qui raconte sa vie. »

Madame Lamotte : « Je veux des exemples concrets. »

Elève : « Eh..ben...c'est l'auteur qui est le personnage et l'auteur. »

Madame Lamotte : « Oui; l'auteur est à la fois narrateur et personnage. » Madame Lamotte souligne bien chaque mot de la phrase.

Pendant un certain temps Madame Lamotte mentionne les différents auteurs possibles. Il y a peu de questions depuis la part des élèves. Au bout d'un moment Madame Lamotte lance une question.

Madame Lamotte : « Dans quel ordre ? »

Elève 1: « Chronologique », propose un élève. La professeure ne répond pas. Un autre élève explique un autre ordre possible du développement d'un texte.

Elève 2: « Eh...quand tu racontes quelque chose qui s'est passé et après tu racontes comment la chose s'est passé. »

Madame Lamotte : « On appelle ça comment ? »

Elève 3: « Flashe back »

Madame Lamotte ne fait pas mine d'avoir entendu le commentaire du garçon.

Madame Lamotte : « Retour en arrière »

Un autre élève demande si l'on ne peut pas appeler ça *flashe back* ?

Madame Lamotte : « Non! *Flash back* c'est anglais! Gardons notre langue ! »

Elève 4: « On appelle ça *retour en arrière* », plaisante un garçon. La classe se met à rire.

Jean donne un autre ordre possible:

Elève : « Un événement et on ne se pas comment il va se terminer »

Madame Lamotte : « Oui, anticipation », explique Madame Lamotte.

Madame Lamotte : « A quel rythme ? »

Elève 1 : « Une scène »

Madame Lamotte : « Oui. Tout le monde n'écoute pas ! »

Elève 2 : « On n'entend pas »

Elève : « C'est quand la scène est au même moment que le temps réel. »

Madame Lamotte ne lui répond pas pour ce qu'il a dit, mais corrige la façon dont il s'était exprimé:

Madame Lamotte : « Quand vous prenez la parole évitez de dire *c'est quand*. Quand on pose une question de nom, répondez avec un nom! »

Madame Lamotte : « Grande trois! La question de narrateur », continue Madame Lamotte et le marque sur le tableau.

Elève : « C'est quoi qu'il y a écrit là ? »

Madame Lamotte : « *Du*. C'est un *D*. » (Elle ne corrige pas son écriture, mais continue de lire dans son livre elle ne regarde non plus l'élève.)

Madame Lamotte : « Luca », rôle Madame Lamotte. « Ça suffit »

Elève : « J'écris », s'excuse l'élève.

Madame Lamotte : « Oui, c'est sûr. Discretion ça sera bien! »

Madame Lamotte : « Joselyn ? »

Elève : « Ehe...le personnage c'est un mec »

Madame Lamotte : « Eh ? Joselyn registre ! *Mec* c'est du langage familier, on dit *homme*. »

La classe se met à rire. Joselyn n'a pas l'aire gênée.

Madame Lamotte : « Luca! Tu commences à m'agacer ! »

Madame Lamotte : « Quel est le rôle du personnage dans ce texte ? » (Un élève répond, mais je n'entends pas ce qu'il dit.)

Madame Lamotte : « Ce n'est pas très bien dit, on va voir si Elsa peut le dire mieux. »

Elève : « En-fin.. »

Madame Lamotte : « Ne commencez pas par *en-fin*. » L'élève ne continue pas sa réponse.

Madame Lamotte : « Ben, on va reprendre un peu. J'oubliais de vous dire... On reste en silence ! Qui fait le groupe deux ? En première heure de français ? Vous apportez le cahier demain ! »

Madame Lamotte : « A votre avis quelle est la situation du narrateur ? »

Elève : « Victime », la fille murmure.

Madame Lamotte : « Parlez plus fort, ça sera mieux. »

Elève : « Il est piégé par son père. »

Madame Lamotte : « Par qui est-il trahi ? »

Elève : « Par sa fille. »

Madame Lamotte : « Il faut expliquer mieux ! »

Elève : « Parce qu'elle pleure », ajout l'élève.

Madame Lamotte : « Ça c'est très 18e ça, même les hommes pleurent. »

Madame Lamotte : « On va commencer maintenant Balzac. Prenez les cahiers. J'ai vous ai dit d'apporté les deux. »

Je constate qu'ils n'ont pas les mêmes livres. Madame Lamotte parle de ce roman de Balzac.

Madame Lamotte : « On est le 5 octobre ? »

Elève : « Nous sommes le 6. Je connais les dates. »

Madame Lamotte : « A quoi vous attendez vous ? »

Elève : « Beaucoup de descriptions. » Répond un élève.

Madame Lamotte : « Vous aimez les descriptions ? »

Elève : « Non. »

Elève : « Ecriture un peu difficile à comprendre » dit un autre élève.

Madame Lamotte : « C'est quoi écriture difficile à comprendre ? », interpelle la professeure.

Elève : « Des noms et des mots vieux. »

Madame Lamotte : « Ok, je commence à lire. Evidemment il me faut mes lunettes. », elle se met les lunettes et s'assoie à son bureau et lit.

A peine commencer à lire il se met à pleuvoir. Tout le monde commence à parler et le commenter. Madame Lamotte essaye de les calmer.

Madame Lamotte : « Chut! T,t,t. », elle se remet à lire. Elle tient un œil à une fille qui bavarde avec sa voisine. La fille n'arrête pas de parler.

Madame Lamotte : « Tu vas te taire maintenant? »

Elève : « Pardon. », la fille regarde son bureau

Madame Lamotte : « Non, il n'y a pas de *pardon* maintenant. Ça fait deux heures! », la fille qui ne s'est pas fait égueulée se met à étouffer.

Madame Lamotte recommence à lire. Au bout d'un moment elle dit : « Je m'arrête là. Vous avez du rien comprendre. On va faire un peu d'étymologie. Luca crie un mot qu'il veut expliquer. « Ce Luca... », il hausse les sourcils.

Madame Lamotte : « Qui veut lire ? Jean ? Et bien... »

A la fin d'un paragraphe Madame Lamotte l'arrête: « Bien lu Jean, hein? »

Je vois une fille enlever son vernis. Je crois que la professeure ne la voit pas le faire.

Madame Lamotte : « Il y a quelqu'un d'autre qui veut lire? »

Elève : « Ah, ben Nina ! », la fille commence à lire. La plus part d'autres élèves regardent dans leur livre.

Madame Lamotte : « Quels sont les mots que vous ne comprenez pas ? »

Elève : « La croisée », admette un élève.

Elève: « Une fenêtre », explique un autre élève.

Madame Lamotte fait tombé d'affaires d'une fille devant moi. Elle dit tout simplement: « Ah ben... », elle hausse les sourcils et la fille ramasse.

Madame Lamotte : « On continue! Jean va continue ! »

Il lit un paragraphe. Lorsqu'il a lu le paragraphe Madame Lamotte termine le cours.

Madame Lamotte : « On termine là, à demain! »

Observation jour 6

Date: 10.10-2011

Heure: 15h-16h

Madame Lamotte : Chut ! Asseyiez-vous ! Chut ! Il y a des places devant ! Mathias ! » Mathias obéit et s'assoie.

Madame Lamotte : « Chut ! »

Elève : « Madame, j'y étais, mais c'était fermé ! » (Je ne sais pas ce dont il parle, mais

Madame Lamotte à l'air de comprendre. Elle ne lui répond pas verbalement, mais fait mine qu'elle a entendu en remuant la tête ! Elle continue en faisant l'appel.)

Madame Lamotte : « Lucas ! C'est bon », le garçon a répondu avant qu'elle ne l'appelle.

Madame Lamotte : « Chut ! On se tait un petit moment vous bavarderez après ! »

A la fin de l'appel :

Madame Lamotte : « Ça va puisque tout le monde est là ! Je vous ai dit d'apporter les manuels ! Quand je dis manuels je pense à celui-là ! », Madame Lamotte tient un livre qu'elle montre à la classe.

Madame Lamotte : « Lucas ! Ça fait trois fois, et le cours n'a même pas commencé ! »

Le garçon ne montre pas de regret. Il essaye de se défendre devant Madame Lamotte en disant qu'il explique à son voisin quel livre acheter. Madame Lamotte fronce les sourcils et enchaîne le cours.

Un élève dit que dans son livre il y a plus de pages que dans les livres des autres.

Madame Lamotte : « Ne regardez pas ! Quand c'est vieux, les pages sont plus épaisses ! »

Elève : « Il est joli, les pages sont oranges ! Ça fait un peu manuscrit ! »

Madame Lamotte : « Tout ce qui est vieux est joli ! », elle joue avec le livre de l'élève, regarde les pages et rie.

Madame Lamotte : « Faites un plan de Vanquer. Je vais vous diriger de moins en moins. Vous le faites pour jeudi. »

Madame Lamotte a des épreuves à rendre aux élèves.

Madame Lamotte : « Si vous bavardez, je vous le rend à la fin du cours la prochaine fois ! Je note un devoir, pas un élève ! Je vais vous le dire ! Mais j'espère que quand j'ai corrigé une

fois une faute, que vous ne la refaites pas ! Sinon ça ne sert à rien que je rédige ! Il y a beaucoup de fautes ! Je n'ai pas compté les fautes cette fois ! »

Madame Lamotte rend les copies. Elle leur dit de corriger les fautes.

Madame Lamotte : « Lucas il faut corriger ! Il n'y a pas à bavarder ! »

Madame Lamotte : « Je trouve que c'est à peu près les mêmes notes ! C'est normal ! Il n'y a pas d'excellentes notes ! Je vais vous dire pourquoi ! C'est dans les réponses ! Vous répondez trop vite ! Tout le monde corrige ? Maxime, tu en as pas mal à corriger ! », Madame Lamotte s'approche de lui et regarde dans sa copie.

Elève : « Où il y a *mal dit*... on corrige ? », lance un élève.

Madame Lamotte : « Oui ! »

Madame Lamotte est allée voir un élève qui corrige. Elle continue à haute voix avec la classe.

Madame Lamotte : « Que signifie sans ? »

Elève : « Pas avec » répond un élève.

Madame Lamotte : « Une forme de négation »

L'élève lit sa phrase à haute voix sous la direction de Madame Lamotte.

Madame Lamotte : « Quelle est la faute ? »

Elle donne la réponse elle-même :

Madame Lamotte : « Quand il y a sans et un verbe à l'infinitif on ne met pas la négation *ne, sans ne pouvoir*. Si on met une subordonnée *sans ne qu'il puisse*... On dit ça ? »

Elève : « Non ! », répond la classe.

Un élève discute avec Madame Lamotte. Il est visiblement inquiet pour sa note. Elle lui répond à haute voix :

Madame Lamotte : « Moi, je ne veux pas parler de moyen... On est déjà dans la moyenne... ! » Elle répond de manière découragée !

Un autre élève demande comment elle corrige pour la moyenne. Il a l'air stressé.

Madame Lamotte : « Vous êtes une classe typique de seconde au niveau rédaction. Je mets un mois pour faire le premier devoir ! »

Dans certains devoirs Madame Lamotte a demandé aux élèves de recopier les fautes d'orthographe 50 fois. Elle montre une faute d'un élève et lui dit qu'il faut l'écrire 50 fois. Madame Lamotte : « Il faut prendre l'habitude de bien écrire les mots ! », souligne-t-elle pour toute la classe.

Madame Lamotte : « Quelqu'un a rendu sa copie la veille ou trois jours avant. Vous me rendez votre copie, alors c'est votre problème ! Vous me la rendez, moi, je la prends. C'est pas une question d'intelligence. Quelqu'un peut pas se concentrer plus d'une heure sur un texte. Moi, j'en ai marre de mon devoir, donc je le rends ! », elle vient d'imiter un élève. Elle ne semble pas être en colère.

Madame Lamotte : « Là je vais me fâcher avec certains, Jeanne ! Vous deux qui n'avez pas voulu respecter les règles. C'est votre faute. Pas la mienne. », je ne sais pas de quoi elle parle, mais elle n'a pas l'air fâché.

Madame Lamotte : « Alors, on va corriger ? Qui veut lire ? »

Elève : « Hugo ! », le garçon commence à lire, pendant ce temps Madame Lamotte va voir d'autres élèves avec qui elle parle. Très peu d'élèves font attention quand Hugo lit.

Madame Lamotte : « Ça, ça se dit, mais ne s'écrit pas. *Cela* oui, ça peut, mais on devrait plutôt le reprendre avec un nom. »

Un élève ne comprend pas quelle est la faute dans sa phrase. Elle lit la phrase à haute voix :

Elève : « En lisant cet extrait, ce quartier donne l'impression être malsain. »

Madame Lamotte : « La phrase est bancale ! Une faute très courante, ce n'est pas une année que je ne le dis pas 50 fois ! Alors quelle est la faute ? », personne ne répond.

Madame Lamotte : « Le gérondif, *en lisant*, on appelle ça gérondif en français. Le gérondif se rapporte avec le sujet. Ce quartier en lisant donne l'impression d'être malsain ! C'est bancal ! C'est pas ce que vous voulez dire ? Vous comprenez ? »

Une fille assise devant pleure. Personne ne va la consoler.

Madame Lamotte : « Lundi vous l'apportez (la copie) et je vérifie si vous l'avez corrigé. »

Beaucoup vont voir Madame Lamotte à la fin du cours pour des questions sur leur copie.

Elève : « Au revoir Madame ! »

Observation jour 7

Date: 13.10-2011

Heure: 9h-11h

Ce jeudi fût le dernier jour de mon observation en France. Je trouve les élèves devant la salle attendant Madame Lamotte qui a cinq minutes de retard. Elle arrive et ouvre la porte, et les salue. Les élèves entrent et trouvent une place pendant que l'enseignante essaye de les calmer.

Madame Lamotte : « Chut ! Chut ! On se tait ! Mathias ! », elle lui fait signe de se lever.

Madame Lamotte : « Ok ! Vous pouvez vous asseoir ! », je ne savais pas qu'il fallait que les élèves restent debout jusqu'à ce que l'enseignante leur dise de s'asseoir.

Madame Lamotte : « Demain en AP, c'est quel groupe ? »

Elève : « Un », répondent quelques élèves.

Madame Lamotte : « On amène le cahier de méthode ! »

Madame Lamotte : « On va aujourd'hui après avoir...Chut ! Nina ! On entend tout dans cette salle ! Léo ? », la prof lui parle parce qu'il bavarde avec son voisin.

Madame Lamotte : « Tu as quelque chose à dire ? »

Elève 1 : « On a deux heures pour manger ? »

Madame Lamotte : « Si tu as quelque chose à dire, ne discute pas avec ton voisin, on en parle ensemble ! Vous avez AP à 9 heures ? », demande l'enseignante.

Elève 1 : « Non à 11 heures »

Madame Lamotte : « Ah » (Hugo lève la main et donne l'emploi du temps à Madame Lamotte.)

Elève 2 : « Ça sera plus simple » explique-t-il. Il montre à l'enseignante quand il y a cours et à quelle heure ils peuvent aller manger. Ensuite elle l'explique à la classe.

Madame Lamotte : « Ok ! On corrige ! Nina ! On ne va pas perdre de temps ! Je vérifierai les corrigés tout à l'heure ! Bon on relit ! Elisa ! » Elle reprend un fille qui bavarde.

Une autre fille ne lit pas. Madame Lamotte tapote sur sa feuille pour lui faire lire. Certains autres élèves n'ont pas leur feuille de texte :

Madame Lamotte : « Gardez-le ! Je ne peux pas le donner 50 fois ! »

La professeure contrôle à haute voix les corrections d'un devoir à la maison.

Madame Lamotte : « Dans une dissertation il faut insérer le sujet ! Il y a certains qui n'ont pas fait ça. Ces élèves savent qu'ils doivent travailler ce point. »

Madame Lamotte : « Nina peux-tu lire ? », elle lit la question et ensuite elle y répond.

Elève : « Il décrit un quartier. Il faut démontrer qu'il décrit un quartier. »

Madame Lamotte : « Hum. Je trouve que c'est pas suffisant »

Elève : « Un lieu réel », ajoute un autre élève.

Madame Lamotte : « Léo veux-tu faire le prochain ? »

Elève : « Je lis la question ? »

Madame Lamotte : « Oui. »

Il lit la question et donne sa réponse.

Madame Lamotte : « Comment elle était insérée la question ? Pas bien je trouve...! Il a au moins fait un petit paragraphe de cinq-six lignes, c'est bien ! »

Elève : « Avec une conclusion ! », explique un élève.

Madame Lamotte : « C'est bien. Il a mis une conjonction de coordination *donc* c'est très bien ! »

Madame Lamotte : « Je ne vous demande pas de connaître par cœur Paris. Savez-vous situer Montmartre ? »

(Un garçon remue la tête pour dire non.)

Madame Lamotte : « C'est au nord de Paris. Connaissez-vous le mur d'octroi ? Quel rôle, ce mur ? », personne ne répond. Madame Lamotte répond donc elle-même à la question et raconte le rapport qu'à ce mur avec le livre.

Madame Lamotte : « Ok, question trois ! J'ai oublié ton prénom », la prof sourit un peu, en s'excusant.

Elève : « Safa. » Répond la fille très bas.

Madame Lamotte : « Ok, lis la question ! »

Elève : « Je me suis trompée ! » La fille n'a pas donné une bonne réponse dans sa copie.

Madame Lamotte : « Oui, ça fait rien. Tu peux compléter maintenant que tu connais mieux. Vous devez pas lire ce que vous avez écrit ! » Elle s'adresse à toute la classe maintenant. Une autre élève répond à la question qui a été posée à Safa. Cependant elle répond à la suivante.

Madame Lamotte : « Safa a introduit la question, c'est bien ! Certains disent *Il*. On ne sait pas qui c'est *il* ! Ou *c'est*. C'est pas possible en seconde. »

Un garçon complète la question précédente :

Elève : « Il y a un lexique péjoratif. »

Madame Lamotte : « Personne ne m'a dit ça ! Très bien. » Le garçon paraît très content de cette remarque.

Madame Lamotte : « Tu as écrit ça ? » prolonge-t-elle.

Elève : « Non » répond-il.

Madame Lamotte : « Tu as avancé ! Votre camarade voit de nouveaux éléments ! Très bien ! » L'enseignante s'adresse à tout le monde.

Madame Lamotte : « Qu'est-ce qui est relevé du commentaire ? », Madame Lamotte demande à une fille.

Elève : « Je sais pas. »

Madame Lamotte : « Alors Mélanie ? »

Elève : « Non » répond-elle également.

Madame Lamotte : « Anne-Cassandra, fais la question quatre ! », s'exaspère Madame Lamotte

La fille donne sa réponse.

Elève : « Je m'attendais une autre réponse. » Le cours continue sans qu'il y ait plus de commentaires ou explications à sa réponse.

Madame Lamotte : « Tu te tiens bien ? », elle râle.

Elève : « Je suis fatigué »

Madame Lamotte : « Fatigué ? Ça commence mal ! »

Madame Lamotte : « C'est un roman un peu dur dont je vous recommande la lecture » encourage Madame Lamotte. Les élèves ont uniquement lu un extrait de ce roman.

Madame Lamotte : « Anastasia ! Ça fait deux fois ! »

Aujourd'hui je trouve qu'il n'y a moins de bavardages que d'habitude. Cependant il y a tout le temps quelqu'un qui parle.

L'enseignante explique des éléments du livre.

Madame Lamotte : « Lucas ! »

Elève : « Je vais montrer la photo ! », il montre la photo qui désigne les deux personnages dont parlait la prof.

Les deux bras de Madame Lamotte tombent. Cependant elle montre la photo que tenait Lucas.

Madame Lamotte : « Une petite question récapitulative ! Dernière texte ? » Elle désigne du doigt une fille. La fille répond. Madame Lamotte enchaîne avec les autres textes qu'ils ont lus.

Elle reprend la correction du devoir.

Madame Lamotte : « C'était la dernière question, vous avez mal géré votre temps. Vous avez écrit deux mots. Et vous n'avez rien discuté ! Anaïs, on continue ! » Une fille lève la main et répond à la question.

Madame Lamotte : « Elsa il faudra peut-être noter ! Mathias ! Ecoutez ! Vous n'avez pas du tout réussi cette question ! Il y a quelque chose que vous ne m'avez pas dit ! Eho ! Réveillez vous ! » Personne ne répond, elle donne donc la réponse elle même.

Madame Lamotte : « Quelle est la métaphore que personne n'a vue ? Une métaphore de plusieurs mots...qui j'appelle... ? Une métaphore filée » Il n'y a pas eu des réponses et elle les a données.

Madame Lamotte : « Il y a une expression que je voudrais que vous n'utilisiez pas, que Léo a écrite. *L'auteur parle de*. L'auteur ne parle pas, il écrit, évoque. Je ne veux pas de parenthèse non plus. Il faut essayer de manière plus complète possible. »

Elève : « Où avez-vous écrit les corrections ? » Un garçon montre sa feuille.

Madame Lamotte : « Avez-vous écrit toutes les fautes quatre ou cinq fois ? » Personne ne répond.

« Chut ! Les seconds deviennent bruyants ! Chut ! Cahier de méthode ! Synthèse sur le réalisme. Inès ! »

Pause !

Après la pause, Madame Lamotte présente son cours pendant que les élèves prennent des notes de ce qu'elle dit.

Elève : « A l'époque beaucoup de choses choquent » dit un élève

Madame Lamotte : « Oui, qu'est-ce qui a pu choquer ?

Elève : « Prostitution quand elle.. » Je n'entends pas la suite de la phrase de la fille.

Madame Lamotte : « Oui » approuve la prof qui donne un exemple de Rabelais qui a choqué à son époque. Elle explique bien et son histoire fait rire tout le monde.

Ensuite ils lisent un texte et en composent un résumé. Une fille demande beaucoup de vocabulaire.

Madame Lamotte : « Je vais vous demander un petit travail. Grand un : contexte historique », elle l'écrit sur le tableau.

Madame Lamotte : « On ne perd pas de temps Léo ! Ah ! Là vous êtes en train de bavarder. Prise de note ! »

Elève : « Madame ! C'est quoi un *clivage* ? »

Madame Lamotte : « C'est une séparation ! »

Un peu plus tard la même fille pose une question.

Elève : « Madame, c'est quoi *prolétarienne* ? »

Madame Lamotte : « Ouvrier, étymologiquement celui qui a ses enfants en capital. Comme bien. Alors on les appelle prolétaires. »

Madame Lamotte fait des tours dans la salle et regarde le travail des élèves.

Madame Lamotte : « On travaille plus énergiquement ! Plus constamment ! »

Madame Lamotte : « Lundi vous apportez votre livre ! »

Elève : « On ne l'a pas Madame ! »

Madame Lamotte : « Comment ça se fait ? »

Madame Lamotte : « Vous avez terminé ? »

Elève : « Non Madame », répond un élève.

Elle va voir la réponse d'un autre élève.

Madame Lamotte : « Tu as écrit avec un crayon de papier. Je ne vois rien du tout. C'est un peu court quand même. Il faut développer un peu plus tes notes ! »

Madame Lamotte : « Deuxième République ! C'était quand ? »

Elève : « 1848 », répond un élève.

Madame Lamotte : « Nous on est à la combien ? »

Elève : Tout le monde répond « 5ème »

Madame Lamotte : « T,t,t » elle tape sur son bureau pour obtenir l'attention des élèves. Elle donne un devoir qu'ils ont jusqu'à lundi pour travailler.

Madame Lamotte : « Il y a beaucoup de bavardages ! Chut ! Eho ! Vous complèterez chez vous ! Grand deux ! »

Elève 1 : « Non », contredit un élève

Madame Lamotte : « Oui, on a fait « grand un » tout à l'heure ! »

Elève 2 : « Oui, c'est vrai, grand deux Madame ! »

Madame Lamotte enchaîne une autre partie du cours.

Madame Lamotte : « Je vais vous montrer un tableau. Ce qui parle mieux c'est les images »

Elève : « Léo tu m'agasse ! », râle-t-elle.

Madame Lamotte : « Je voulais vous le montrer pour une chose quand même. Moi je vois bien de ce côté. » Elle le montre avec le rétroprojecteur. Les élèves au fond ne voient pas très bien.

Madame Lamotte : « C'est un tableau qui a fait scandale, un tableau de Gustave Courbet. Qu'est-ce qui vous frappe ? »

Elève 1 : « Tout est sombre », lance un élève.

Elève 2 : « Clergé d'un côté et de l'autre côté le peuple », dit un élève

Elève 3 : « Les classes sociales. Un côté les riches hommes au milieu et les femmes de l'autre côté. »

Madame Lamotte : « Les femmes ne sont pas une classe sociale », répond l'enseignante.

Elève 3 : « Non mais... »

Madame Lamotte : « Mais il y a des groupes c'est vrai. Il y a une chose que vous devriez me dire » (Il y a énormément de bavardage.) Léo tu te retournes ! Vous me donnez des détails, je veux que vous me disiez deux ou trois choses ! »

Un élève donne une réponse, mais il y a tellement de bavardage que l'on ne l'entend pas !

Madame Lamotte : « On peut écouter quand un élève veut dire quelque chose ? »

Elève 4 : « Grand format », répète le même élève.

Madame Lamotte approfondit la réponse de l'élève. Et répète que pour lundi il faut apporter le livre.

Madame Lamotte : « Vous sortez en silence ! »

8.3 Formulaire des interviews

Quel est votre rôle dans le lycée ?

Êtes-vous en contact avec les élèves ?

Cherchez-vous à comprendre leur situation ?

Êtes-vous la tête pédagogique ?

Selon vous, comment se déroule l'interaction enseignant /élève dans votre établissement ?

Parlez-vous avec les enseignants de la façon d'interagir avec les élèves ? Est-ce là un débat actuel et fréquent ?

Faites-vous des réunions ou séminaires pédagogiques à propos de l'interaction pour les enseignants et pour vous-même ?

Que pensez-vous de l'interaction entre enseignant élève en France et dans votre établissement en particulier ?

Comment pensez vous que l'interaction devrait être idéalement ?

Selon vous, quel est le rôle de l'élève et quel est celui de l'enseignant dans une situation d'interaction entre ces deux-là ?