

Enjeux relationnels de la transmission du savoir dans les interactions didactiques

Manon Boucharechas^{1,*}

¹LIDILEM, Université Grenoble Alpes, 38400 Saint-Martin-d'Hères, France

Résumé. Par cet article, je souhaite questionner les liens à travers les négociations de la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants et leur rapport au savoir. En réalisant une analyse interactionnelle sur un corpus constitué d'interactions didactiques enregistrées dans le cadre d'un dispositif d'accueil pour élèves allophones arrivants, j'ai pu identifier des échanges durant lesquels l'interaction didactique sort de son cadre typique. Des liens entre revendications de savoirs et revendications identitaires viennent influencer les négociations de la relation au sein de ces moments de « déritualisations », induits la plupart du temps par les apprenants. L'enseignante gère de différentes façons ces moments, selon qu'ils sont orientés vers une remise en cause du positionnement réciproque des interlocuteurs au sein de la relation interpersonnelle et/ou sur des insertions d'images de soi (ou ethè) spécifiques par rapport au savoir.

Abstract. In this paper, I intend to question the links through the negotiation of the interpersonal relationship between teacher and students and their relationship to knowledge. By carrying out an interactional analysis of a corpus comprised of didactic interactions recorded in the context of a programme for newcomer, non-French speaking students, I identified moments where the teacher-student interaction departed from its typical framework. Within these moments of "deritualization", which are mostly induced by the students, links between knowledge claims and identity claims affect the relationship negotiations. The teacher manages these moments in different ways, depending on whether they are oriented towards a reconsideration of the reciprocal positioning of the interlocutors within the interpersonal relationship and / or on the insertion of self-images in relation to knowledge.

1 Introduction

Cet article propose une réflexion sur des interactions didactiques ayant eu lieu en classe de Français Langue de Scolarisation (FLSco). Les interactions entre enseignant et apprenants sont caractérisées par une forte asymétrie épistémique entre participants : l'enseignant,

* Corresponding author: manon.boucharechas@univ-grenoble-alpes.fr

considéré comme « expert », a pour but de transmettre des connaissances aux apprenants dont le niveau est inférieur au sien (Cicurel, 1994). La réduction de l'asymétrie épistémique est donc l'objectif des échanges. Me situant habituellement plutôt dans une approche relationnelle des interactions didactiques (Boucharechas, 2019), j'ai choisi pour cette analyse de m'intéresser aux liens entre mécanismes de négociation de la relation interpersonnelle et asymétrie des positions épistémiques des interactants.

Du fait de la régularité de leurs rencontres, une relation se construit entre l'enseignant et ses apprenants. De plus, dans le cas de mes données, les interactions sont captées au sein d'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). La relation entre les apprenants y prenant part dits Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), et leur enseignant de français est spécifique, car souvent plus investie par ce dernier du fait de son rôle de personne d'accueil, de médiateur (Cortier, 2005 : 484). En détailler plus précisément les mécanismes de négociations est donc un axe de réflexion pertinent.

L'objectif de cette analyse se situe dans la compréhension fine des enjeux relationnels inhérents aux interactions didactiques de ce contexte précis. Éclairer ces phénomènes, en les interrogeant à la lumière des enjeux épistémiques, constitue selon moi une piste intéressante pour enrichir la formation des enseignants¹ en les sensibilisant à ces aspects.

La problématique qui a guidé ma réflexion pour cette analyse est la suivante : quels liens entre négociations de la relation et prises de position épistémique sont identifiables dans des interactions didactiques en cours de FLSco ?

Mon objectif sera de répondre plus précisément à deux questions de recherche :

- Quelles tentatives de déritualisation des apprenants peuvent faire sortir l'interaction didactique de son cadre classique à travers la revendication de positions épistémiques atypiques ?
- Quelles réactions et stratégies adopte l'enseignant face à ces revendications afin de restaurer et faire accepter sa propre position ?

Je présenterai dans un premier temps le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée pour répondre à ces questions, puis la méthodologie que j'ai adoptée pour leur recueil. J'exposerai ensuite les résultats auxquels je suis arrivée dans une dernière partie.

2 L'interaction didactique : lieu de négociation d'une relation interpersonnelle atypique

2.1 La mise en relation structurée des interactants

À la suite de plusieurs auteurs, j'envisage l'interaction comme une « rencontre » (Goffman, 1973) se déroulant dans un contexte donné, à un moment défini, entre plusieurs individus entre lesquels s'instaurent des « influences mutuelles » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). L'interaction comprend plusieurs contenus d'interprétation possibles à appréhender simultanément : le référentiel, l'illocutoire, et le relationnel (Vion, 1992). Je me concentre principalement sur la dimension relationnelle de l'interaction. Chacun s'attribue différentes images identitaires durant un échange, en s'affirmant par rapport aux autres (Muller, 2016). Cette mise en relation des images identitaires à travers un placement réciproque est constitutive de la relation interpersonnelle (Vion, 1992).

La construction de la relation interpersonnelle se fait selon deux axes tels que définis par Kerbrat-Orecchioni (1992) : l'axe horizontal, construit sur un continuum entre distance et proximité, et l'axe vertical, traduit en termes de hiérarchie et d'égalité. Les marqueurs

¹ À la fois pour ceux directement concernés par ce terrain en particulier et les autres.

des placements sont appelés « relationèmes » ; de différentes natures, ils peuvent indiquer un placement sur l'axe vertical pour les « taxèmes »², et/ou sur l'axe horizontal pour les « familiaritèmes » (des surnoms partagés, des implications sont par exemple des marqueurs de proximité). Ces deux axes sont à prendre en compte simultanément.

La répartition sur ces deux niveaux s'actualisant continuellement en contexte, chacun des interactants peut décider de revendiquer une autre position à chaque instant, ce qui renvoie parallèlement son interlocuteur à une position différente.

2.2 Les “déréalisations” en contexte didactique, la mise en relief d'un rapport au savoir particulier

L'influence du contexte dans lequel se déroulent les interactions est à prendre en compte pour bien comprendre les négociations de la relation qui s'y déroulent. Ainsi, l'interaction didactique est spécifique, du fait de son caractère finalisé vers l'acquisition / la transmission de connaissances entre les participants. Cet objectif, en particulier lorsqu'il est institutionnalisé, alloue des rôles particuliers à l'enseignant (Dabène, 1984) et aux apprenants (Bigot, 2002 ; Cicurel, 1994). Du fait de cette répartition particulière, combinée à des rencontres régulières, les interactions didactiques se situent dans la catégorie des relations qui allient hiérarchie et proximité, une structure de relation jugée atypique, car ces deux caractéristiques sont considérées comme difficilement compatibles (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 123). De plus, comme précisée ci-dessus, la structure de la relation est révocable à chaque instant.

On retrouve donc fréquemment au sein des interactions didactiques des tentatives de « déréalisation » (Moore et Simon, 2002), autant de « moments de parenthèse » (*ibid.* : §1) durant lesquels la relation entre enseignant et apprenants peut être renégociée, souvent à travers la revendication par les apprenants d'autres identités qui viennent se superposer à celle, limitée, d'apprenant³ (Bigot, 2005 : §50). L'enseignant dispose de différentes façons de réagir à ces différentes interventions. Trois stratégies ressortent schématiquement : il peut accepter la déréalisation et donc accepter la prise de position haute de l'apprenant, la tolérer pour un temps puis recadrer la relation, ou la refuser immédiatement en réaffirmant sa position haute (Moore et Simon, 2002). On constate que selon la stratégie adoptée, l'enseignant peut parfois être amené à abandonner ses rôles typiques qui le relient à une position épistémique haute par rapport aux apprenants.

Les liens entre rapport au savoir et rapports interpersonnels compliquent cependant ces mécanismes. En effet, le rapport au savoir, tel que défini par Charlot (2002), contient une dimension identitaire et relationnelle forte. Les interactants revendiquent une certaine image par rapport au savoir, tout en attribuant réciproquement une autre à leurs interlocuteurs. Ces revendications d'ethè (ou images de soi, Amossy, 2010) spécifiques rejoignent le concept de position épistémique tel que défini par Heritage (2012) et Heritage et Raymond (2005), qui correspond à la position revendiquée par rapport au savoir durant l'interaction selon l'enjeu du positionnement par rapport à une autre personne. Les déréalisations peuvent ainsi également constituer des occasions de revendiquer une autre

² Lorsque les positionnements ne sont pas symétriques, certains marqueurs indiquent que l'interactant se positionne dans une position haute par rapport à l'autre. Ainsi l'usage du pronom personnel « tu » par un des interactants constitue un taxème de position haute par rapport à l'autre interactant lorsque ce dernier utilise le « vous », un taxème de position basse.

³ Ces moments peuvent correspondre à des refus de prendre en compte les corrections de l'enseignant, une contestation des rôles institutionnels en général (Muller, 2011 : 149), des interventions inattendues qui traduisent une manifestation du désir de s'impliquer, une implication personnelle ou de l'alternance codique, entre autres (Moore et Simon, 2002).

expertise par les apprenants (Arditty et Vasseur, 1999 : 13). Cette prise de position sur un axe relatif au savoir par rapport à ses interlocuteurs semble être reliée et intervenir dans les négociations des relations interpersonnelles. Dans la position de l'enseignant, des liens entre rapport au savoir et rapport à l'autre peuvent être établis : l'enseignant est à la fois l'expert et celui qui dirige sa classe. Ainsi, selon qu'il accepte plus ou moins certaines des déritualisations, l'enseignant remodèle également sa propre image par rapport au savoir.

3 Méthodologie

3.1 Constitution du corpus

L'analyse dont il est question ici se fonde sur les données récoltées pour mon mémoire de Master 2 (Boucharechas, 2019). Dans ce cadre, je me suis rendue dans une UPE2A d'un lycée polyvalent et j'y ai observé et filmé durant quatre heures de cours, sur un après-midi, une enseignante et ses dix apprenants. J'ai utilisé une caméra à trépieds que j'ai positionnée à proximité du tableau blanc, près de laquelle je suis restée assise. À la suite de problèmes d'espace de stockage, j'ai dû utiliser une autre caméra, puis mon portable en dernier recours, que j'ai installés sur le bureau de l'enseignante. L'enseignante, dont j'ai eu le contact grâce à un tiers, avait accepté ma venue en sachant que je réalisais cette observation en vue d'analyser les interactions entre elles et les apprenants. Les apprenants en ont été informés également avant mon arrivée. Même si les participants ont eu l'air perturbés par ma présence et celle de la caméra en début du cours, ils ont rapidement semblé nous oublier, la caméra et moi⁴.

J'ai choisi d'allier une approche interactionnelle⁵ et une démarche ethnographique⁶ afin d'avoir accès au terrain pour éclairer les interactions observées. J'ai été frappée par des moments où la relation était différente de celle typiquement attendue dans ce type de contexte. J'ai choisi de relever puis transcrire (selon les conventions du groupe IDAP) les « traces » (Guigue, 2012) discursives de ces négociations particulières, les séquences durant lesquelles les marqueurs de la relation (Kerbrat-Orecchioni, 1992) indiquaient une très forte hiérarchie ou une grande proximité, réalisant ainsi une « analyse transversale » (Traverso, 2008 : 313).

Je me suis attelée à relever au sein de ce corpus toutes les séquences⁷ de « déritualisations » (Moore et Simon, 2002) durant lesquelles les apprenants / l'enseignant sortent de leurs rôles prototypiques. Opérer cette deuxième sélection m'a permis de créer un « sous-corpus » (Traverso, 2008) et d'obtenir ainsi des extraits d'interactions présentant des phénomènes à la fois en lien avec des positionnements relationnels (première sélection)

⁴ Mais peut-être pas totalement en réalité : un des apprenants a fait référence à la présence de la caméra au bout d'un certain temps du cours. Bien qu'il soit impossible de sortir complètement du « paradoxe de l'observateur » identifié par Labov (1972), ce type de démarche reste selon moi pertinent à mettre en place, et ce d'autant plus compte tenu du fait que la recherche scientifique s'est désormais détachée de sa tradition positiviste. Il est désormais recommandé de prendre en compte les conditions réelles de productions des données et des connaissances ; ainsi, ma présence peut tout autant être considérée comme un biais que comme une source de connaissance (Papinot, 2013).

⁵ Car l'analyse des relations entre les interlocuteurs, notre intérêt principal, constituait une des orientations centrales de ce type d'approche (Traverso, 2007).

⁶ Bien que restreinte sur la durée (Cambra Giné, 2003).

⁷ J'utilise la définition de la séquence comme « bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 151) en rapport au cadre participatif des interactants (Bigot, 2002 : 184-185). J'ai accompagné les séquences sélectionnées de quelques tours de paroles précédents, afin de faire ressortir le caractère transgressif de l'intervention déritualisante.

et de rapport au savoir (deuxième sélection), car en lien avec la redistribution des rôles relatifs au savoir de l'interaction didactique.

3.2 Choix d'analyse

J'ai classé les différentes déritualisations en fonction de qui elles émanaient. J'ai identifié celles qui correspondent à une construction d'une image particulière par rapport au savoir de la part des apprenants⁸. Au terme de cette réflexion, je propose une classification des déritualisations à l'initiative des apprenants (déritualisation apprenante, d'inhibition, alternative, défensive).

J'ai tenté de caractériser les différents types d'IRS que peuvent induire ces déritualisations, en me concentrant notamment sur la position que cette image épistémique revendiquée traduit au niveau du positionnement relationnel, par rapport à l'enseignant et aux autres apprenants. J'ai relevé les différentes stratégies de gestion des déritualisations de l'enseignante en tentant de repérer si certains types de déritualisation, en fonction de leur catégorie de revendication par rapport au savoir / par rapport à la relation, étaient plus ou moins acceptés par l'enseignante et sous quelles conditions.

4 Les déritualisations au croisement des positions épistémiques et hiérarchiques : une gageure pour l'enseignant de FLScO

Selon leurs degrés de revendication par rapport aux axes épistémique et relationnel, les déritualisations à l'initiative des apprenants peuvent être associées à des fonctions différentes. Qu'elles soient orientées vers le savoir et/ou la relation en soi, elles constituent dans ce contexte des moments durant lesquels les apprenants peuvent construire, protéger leur image de soi. L'enseignante observée gère de façons différentes ces moments délicats selon les catégories de revendication et leur convergence / divergence sur les axes épistémique et relationnel. Elle en induit elle-même certaines, de façon directe ou non.

4.1 Les différentes fonctions des déritualisations des apprenants

4.1.1 Positions épistémiques basses des apprenants : déritualisations "apprenantes" et "d'inhibition"

J'ai pu remarquer qu'un quart (9 sur 36) des déritualisations introduites par les apprenants ne constituent pas une tentative de prendre la position épistémique haute dans l'interaction, mais semblent à l'inverse être le moyen pour eux de marquer une position basse qui traduit dans certaines configurations une volonté d'acquérir le savoir. Dans ces cas-là, ils prennent le contrôle de l'interaction, car ce sont eux qui posent une question à l'enseignante (ce qui constitue un taxème de position haute), mais cela se fait au service de leur appropriation du savoir. Cela rejoint les déritualisations identifiées par Moore et Simon dans lesquelles l'apprenant exprime un besoin d'apprendre (2002). Les apprenants restent subordonnés à l'enseignante d'un point de vue épistémique puisqu'ils demeurent dans leur rôle d'apprenants, et c'est bien elle, la détentrice de la norme, qui leur apporte la réponse.

Il est cependant intéressant de noter que dans d'autres occurrences, la prise de position épistémique basse par les apprenants, même si elle procure également corrélativement une

⁸ J'utiliserai l'acronyme « IRS » pour désigner dans mon texte les « images par rapport au savoir » des apprenants, afin d'en faciliter la lecture.

position épistémique haute à l’enseignante, remet en revanche directement en cause le rôle d’évaluatrice de l’enseignante et la structure de la relation entre eux⁹ :

Tableau 1. Extrait n° 1.

1	E	ok exemple mhmmh euh : gentil gentillesse
2	I	gentiment
3	E	gentiment ça c’est l’adverbe ok ++ euh :: cet élève écoute beaucoup il faut preuve d’écoute
4	I	<u>ah mais je peux pas faire ça</u>
5	E	<u>ou alors il faudrait écouter en classe il faudrait davantage d’écoute ok Ilya</u>
6	I	<u>d’accord</u>
7	E	ouais /
8	I	c’est un peu compliqué avec ça parce que j’étais pas dans le l’autre cours alors je sais pas
9	E	(<i>elle rit</i>) allez tu commences
10	I	non vraiment je sais pas comment ça se passe j’ai pas compris

Dans l’extrait ci-dessus, on constate que l’apprenant Ilya¹⁰ (I) interrompt l’enseignante (E) au tour de parole (désormais TP) 4, ce qui constitue un taxème de position haute. Il refuse explicitement l’activité proposée par l’enseignante sous couvert de l’argument que ses compétences ne lui permettent pas de réaliser la tâche proposée. Ici l’apprenant n’exprime pas un besoin, mais une réserve. Cette renégociation de la relation semble ici reliée au rôle d’évaluatrice de l’enseignante et à une peur de l’échec. La revendication d’une position basse par rapport au savoir constitue dans ce cas non pas un levier, mais plutôt une inhibition à l’apprentissage.

Les déritualisations correspondant à des prises de position épistémique basse par les apprenants renvoient l’enseignante à une position épistémique haute, mais dans un de ces cas, le rôle de l’enseignante et sa position hiérarchique ne sont pas directement remis en cause, alors que dans l’autre oui. Il serait intéressant de s’interroger plus précisément sur les conditions dans lesquelles ces prises de position épistémique basse des apprenants constituent ou non des remises en cause des rôles des enseignants.

4.1.2 L’enjeu de l’image par rapport au savoir des apprenants : déritualisations “alternatives” et “défensives”

Contrairement à ce à quoi je m’attendais, les prises de position épistémique haute par les apprenants ne constituent pas forcément des tentatives de renversement de la position épistémique de l’enseignante et de la relation construite entre eux, même si elles s’effectuent par l’usage de taxèmes de la part des apprenants (interventions surprises sous forme d’interruptions notamment). Elles répondent plutôt à l’enjeu de la construction d’images identitaires, d’IRS de leur part (la « redéfinition de leur territoire » identifiée par Moore et Simon, 2001 et Bigot, 2005).

L’enjeu est celui de la construction d’une IRS d’« apprenant impliqué », le « meilleur » dans un groupe, le détenteur d’un autre savoir propre à son origine. On voit l’importance de l’image par rapport au savoir et au groupe qui se construit ici. Ce sont des positions

⁹ Pour rappel / : / Allongement de la syllabe / :: / Allongement plus long de la syllabe / + / Pause (1 à 2 secondes) / ++ / Pause plus longue (3 à 4 secondes) / (*rires*) / Commentaire sur le non verbal ou le paraverbal / tronq- / Mot tronqué / * / Modalité exclamative / exemple / Chevauchement

¹⁰ Des prénoms fictifs ont été attribués à l’ensemble des participants.

épistémiques hautes revendiquées par les apprenants, mais qui ne remettent pas nécessairement directement en cause celle de l’enseignant ni ses rôles : ces positions épistémiques parallèles ne se construisent pas sur les mêmes savoirs (pas sur le savoir dont il est directement objet dans la classe) ou envers les mêmes personnes (l’enjeu se situe sur le positionnement par rapport au groupe et non pas par rapport à l’enseignante). Ces déritualisations portent sur des enjeux alternatifs.

J’ai cependant pu m’apercevoir que dans les cas où des apprenants tentent de se construire une IRS par rapport au groupe trop positive et valorisante, ils prennent le risque de revendiquer des positions épistémique et hiérarchique trop élevées qui entrent alors en concurrence avec celles de l’enseignante. Dans l’extrait suivant, Ilya veut être le « plus rapide » et cela se fait au dépit du fond et de la forme de son message, qui est finalement incompréhensible. Cette volonté intervient de plus après que l’enseignante a valorisé Adela, une autre apprenante (TP1). L’enjeu est double pour lui, qui souhaite à la fois valoriser son IRS tout en reprenant la position haute sur le groupe. L’apprenant interrompt à deux reprises l’enseignante (TP 2 et 4), qui émet des signaux d’agacement¹¹.

Tableau 2. Extrait n° 2.

1	E	du coup + Adela elle a dit effectivement y’a des fin y’a pas que des fruits pardon ni des légumes y’a des animaux ouais <u>on est-</u>
2	I	<u>ah des animaux</u> ouais j’ai déjà eu ça
3	E	ok + <u>ok</u>
4	I	<u>y’a eu des amis</u> ils disaient comme : ouais les animaux se font aussi admirer (<i>E. lève les yeux au ciel</i>)
5	E	oui (<i>ton agacé</i>) ok + (<i>elle regarde I. fixement avec une mimique agacée</i>) bien
6	I	ah je suis plus rapide* <u>yeah</u>
7	E	<u>d’accord oui</u> ok +

Dans la même logique de construction d’images valorisantes pour eux, les apprenants semblent parfois tenter de s’attribuer des rôles typiques de l’enseignante, pour prendre une position haute sur le groupe d’apprenants. Cela mène à une remise à leur place de la part de l’enseignante. Il semble donc qu’il existe un espace pour les revendications hautes de la part des apprenants, mais qu’une limite épistémique et hiérarchique ne doit pas être dépassée par rapport à l’enseignante.

Parmi les déritualisations des apprenants, celles qui correspondent à un refus de la position haute de l’enseignante et qui mènent à des tentatives fortes de renversement de la structure de la relation interpersonnelle, sont par ailleurs en lien avec une protection de leurs IRS. Elles constituent principalement des contestations aux attaques de l’enseignante, l’expression d’un refus des images négatives qu’elle attribue parfois aux apprenants. Dans ce cas de figure, il semble que le fait que l’enseignante les place dans une position épistémique basse ou leur attribue des images ne correspondant pas à celles qu’ils se construisent soit ce qui déclenche la déritualisation. Ces déritualisations défensives deviennent l’occasion de reprendre une position plus haute, de défendre et revaloriser leurs IRS qui ont été détériorées par l’enseignante.

J’ai choisi l’extrait ci-dessous, car il illustre bien le refus par l’apprenant de l’étiquette de « tricheur » que lui attribue l’enseignante aux TP 13 et 15. L’interaction didactique sort de son cours lorsque l’apprenant tente de détourner sa réponse à la question de l’enseignante en s’adressant à sa camarade, qui ratifie également l’autre apprenante et

¹¹ Je me concentre plus précisément sur les réactions de l’enseignante face aux déritualisations dans la deuxième partie de l’analyse.

l'insère aussi dans l'échange. Finalement, Ilya produit une déritualisation encore plus forte lorsqu'il la contredit à deux reprises (TP 14 et 16).

Tableau 3. Extrait n° 3.

1	E	il me semble pas t'avoir vu euh t'es allé écouter /
2	I	euh oui après
3	E	sûr /
4	I	<u>j'ai pris</u> des écouteurs à elle
5	E	les filles /
6	I	tiens je t'ai donné tes écouteurs <u>ou pas</u> /
7	E	<u>il est allé écouter</u> /
8	I	oui je t'ai déjà donné
9	E	oui / (<i>à O. et A.</i>) ++
10	O	je sais pas (<i>d'un ton très bas</i>)
11	E	(<i>rires, I. se tourne vers A.</i>)
12	O	j'sais pas
13	E	il me semble pas Ilya t'as triché là*
14	I	non j'ai pas triché madame
15	E	t'as triché si si t'as
16	I	<u>j'ai pas</u> : je suis pas un tricheur + tiens la caméra y nous dire

4.2 Stratégies de gestion de l'enseignante : acceptation, refus, induction des déritualisations

4.2.1 Des déritualisations acceptées : un retour vers plus d'équilibre

Lorsque les apprenants revendiquent volontairement une position épistémique basse (comme les déritualisations "apprenantes" relevant d'une volonté d'acquérir le savoir), l'enseignante accepte de répondre au besoin qu'ils expriment. La relation est renégociée ponctuellement, l'enseignante perd sa place hiérarchique haute, car ce sont les apprenants qui prennent le contrôle thématique de l'interaction, ce qui constitue un taxème de position haute. La position épistémique basse des apprenants que ces déritualisations donnent à voir compense leur prise en main de l'interaction, et ramène la relation à une négociation équilibrée.

Dans les treize déritualisations d'apprenants en réaction à une prise de position haute fortement marquée de l'enseignante¹², cette dernière tend à les tolérer et à accepter de diminuer son placement hiérarchique. Elle utilise pour cela une stratégie de rapprochement sur l'axe horizontal : induire plus de proximité permet de compenser une prise de position hiérarchique haute. En ce sens, les déritualisations constituent un moyen pour les apprenants de venir contrebalancer les négociations de la relation, en venant réclamer plus d'équilibre sur la structure de l'axe hiérarchique.

L'enseignante tolère également pour un temps les déritualisations orientées vers un savoir autre que celui en jeu dans l'interaction didactique. Elle permet ainsi aux apprenants de se construire une IRS valorisante dont ils se placent comme porteurs. L'extrait suivant illustre bien cette stratégie : l'enseignante pose une question à l'apprenant (TP7) sur le

¹² En lien avec, comme nous l'avons vu dans les exemples précédents, son rôle d'évaluatrice qui peut entraîner de la peur chez les apprenants (déritualisations d'inhibition, 6/36) ou des attaques de sa part envers ces derniers (déritualisations défensives, 7/36).

savoir qu'il a apporté (TP6) : elle accepte donc de le placer en tant qu'expert. Elle clôture néanmoins rapidement l'échange, ici en rappelant la norme de la langue cible (TP9).

Tableau 4. Extrait n° 4.

1	E	ouais mais alors non faut pas que tu coupes comme ça\ quant tu coupes un mot Dawsar j'ai déjà vu on était en cours : tu dis TROU et puis V-E-N-T mais t'as pas le droit de le couper là <u>entre</u> : euh :
2	D	<u>ah je dois couper</u> quand il n'y a pas la vocale
3	E	c'est ça <u>ok</u>
4	D	<u>ok</u>
5	E	tu coupes pas le euh : après ton E tu peux pas mettre <u>euh</u> :
6	D	je suis habitué <u>en italien</u>
7	E	<u>oui ouais</u> peut-être peut-ê- en italien c'est comme ça /
8	D	oui
9	E	ah mais oui mais en français on peut pas d'accord /

4.2.2 Des déritualisations refusées / recadrées : l'enjeu des rôles de l'enseignante dans la relation didactique

L'enseignante semble refuser les déritualisations qui constituent des attaques principalement dirigées vers la hiérarchie en place, que ce soit dans celles durant lesquelles les apprenants s'octroient ses rôles, ou dans les déritualisations « alternatives » dans lesquelles l'enjeu final des apprenants est la position par rapport au groupe :

Tableau 5. Extrait n° 5.

1	I	y'a des absents madame
2	E	qu'est-ce tu dis /
3	I	y'a des absents
4	E	bah pour une fois toi non (<i>geste des mains vers le haut, rires</i>)

Dans les TP1 et 3 de l'extrait ci-dessus, l'apprenant s'attribue le droit de faire l'appel. L'enseignante effectue une renégociation orientée vers la remise en place d'une relation dite « traditionnelle » et reprend sa position haute sur l'interaction à l'aide de différentes stratégies : des signaux émotionnels liés à la colère, l'usage de taxèmes de position haute comme des attaques. Ces dernières sont néanmoins souvent minimisées par des adoucisseurs (le rire utilisé au TP4), car dans le cas contraire elles peuvent engendrer des mécanismes de défense des apprenants (déritualisations défensives) et une montée en conflit.

Les déritualisations dirigées en premier lieu vers une remise en cause de la structure de la relation didactique (rôles institutionnels, liens hiérarchiques au sein du groupe classe) semblent être moins tolérées que celles en lien avec la dimension identitaire du rapport à l'image, plus orientées vers l'individu en lui-même. Bien que les stratégies de l'enseignante tendent à faire retrouver à chacun des positions plus équilibrées, on retrouve presque toujours (8 fois sur 9) à la fin de ces moments de parenthèse soit un rappel de la norme (liée à son rôle d'expert), soit une affirmation de son rôle d'animateur par une clôture de l'échange. L'enjeu semble être de toujours récupérer ce rôle d'animateur pour garder la main sur l'interaction.

4.2.3 Des déritualisations induites par l'enseignante : la fiction comme lieu de renversement encadré des rôles

L'enseignante introduit parfois elle-même des moments de déritualisation à travers des activités relevant de la fiction, qui deviennent un lieu de renversement des rôles typiques de l'enseignant et des apprenants.

Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante propose à un apprenant de devenir client d'un restaurant avec elle. Après quelques moments d'hésitations (TP2 et 4), liés à la négociation d'une relation atypique entre lui et l'enseignante, on peut voir que l'entrée en fiction est explicitement ratifiée par l'apprenant (TP8).

Tableau 6. Extrait n° 6.

1	E	Ilya tu viens là
2	I	ouais je vois (<i>rires</i>)
3	E	Ilya (<i>rires</i>) Alaia*
4	I	derrière (<i>place sa chaise à côté de l'E</i>) à côté ou : /
5	E	bah à côté
6	I	d'accord
7	E	sauf si t'as peur / (<i>I. s'installe</i>) on va faire euh : on est au restaurant
8	I	ah : on est au restaurant
9	E	d'accord
10	I	en fait je pensais à-
11	E	comment /
12	I	que j'ai faim aussi

À la suite de ce débrayage, on retrouve par la suite beaucoup d'éléments attestant d'une grande proximité entre l'apprenant Ilya et l'enseignante (des implications, une proxémie réduite, des rires partagés, entre autres), qui correspondent à la structure de la relation fictive déployée ici.

Une difficulté que j'ai pu repérer en lien avec ces rôles et relations fictives se situe au moment de sortir de la fiction, pour reprendre les rôles réels. L'apprenant a du mal à accepter de quitter son rôle privilégié, il tente même par la suite de s'octroyer le rôle d'évaluateur de l'enseignante. L'enseignante est obligée de réaffirmer son rôle d'animateur via l'utilisation de marqueurs forts de position haute.

5 Discussion et conclusion

Des liens entre négociations de la relation interpersonnelle et prises de position épistémique particulière semblent donc identifiables au sein des interactions didactiques observées.

Ainsi, dans ce contexte, si certaines déritualisations des apprenants constituent bien des tentatives de prise de position haute, tour à tour ou à la fois épistémiques et relationnelles (le premier type de déritualisation identifié par Cicurel en 1994), on voit ici qu'elles sont le lieu de redéfinition d'une image de soi par rapport au savoir (IRS) particulière qui ne remet pas forcément en cause la position épistémique de l'enseignante envers la langue cible. Ces prises de position participent néanmoins à redéfinir la structure de la relation avec elle, du fait de la sortie du cadre interactif habituel qu'elles induisent. Une interprétation possible est que tant que le rapport au savoir des apprenants, l'image qu'ils se construisent, n'entrent pas en contradiction avec celles de l'enseignante, mais se font en parallèle, par rapport à un savoir relatif, les prises de position peuvent fluctuer sur les axes hiérarchique et épistémique, jusqu'à un certain point. Bigot (2005) avait déjà perçu l'importance de l'IRS,

de la volonté d'apprentissage et de la structure de la relation en tant que sources potentielles de déritualisations.

L'enseignante observée réagit différemment selon le degré de revendication des déritualisations des apprenants. Qu'elle réappuie ses rôles ou sa position lorsque les apprenants dépassent une certaine limite ou qu'elle adopte des stratégies alternatives, comme la réduction de la distance sur l'axe horizontal ou l'instauration de moments de fiction, l'enseignante semble en fin de compte toujours essayer de rapporter les positions à un équilibre, très facilement perturbable. Elle refuse néanmoins d'abandonner son rôle d'animateur, de gestion et de distribution de la parole, qui est celui qui lui permet de reprendre en main l'interaction après les moments de déritualisation. Azaoui (2015) a lui aussi identifié une certaine ambivalence des enseignants de FLS face à des interruptions de la part des apprenants, et il est également arrivé à la conclusion que l'enseignant reste le garant des règles conversationnelles ayant cours en classe. Il pointe du doigt un aspect intéressant dans la bonne réception qui est faite des déritualisations si ces dernières sont utiles à l'enseignant par rapport au déroulement prévu de son cours. C'est un aspect que je n'ai pas développé dans mon analyse qui pourrait permettre de préciser les raisons des différentes réactions identifiées chez l'enseignante que j'ai observée.

Dans le cadre des cours de FLSCO observés et analysés, les déritualisations correspondent à des occasions, à la fois pour l'enseignante et les apprenants, d'instaurer plus d'équilibre dans la relation didactique. Des limites à ne pas dépasser propres à chaque individu semblent néanmoins exister. Cette part individuelle pourrait expliquer les difficultés pour les interactants d'arriver ici à un équilibre dans la gestion de leur relation. Il serait intéressant de déterminer si les tendances des déritualisations identifiées dans le cadre de cette analyse restreinte sont spécifiques à ces cours de FLSCO en particulier, à ce type de contexte ou si on peut les retrouver dans d'autres types d'interactions didactiques.

Étant donné le caractère très limité de mon corpus, j'ai conscience que la tentative de classification opérée, adéquate à ce terrain en particulier, est vouée à être reprise et améliorée. Réaliser cette analyse m'a néanmoins permis de voir sous un autre angle l'analyse réalisée dans le cadre de mon mémoire, en adoptant une approche complémentaire pour comprendre les enjeux des négociations de la relation interpersonnelle. Elle a soulevé des éléments intéressants par rapport à l'enjeu de l'ethos, ou image de soi des interactants qui entre en jeu au sein des interactions didactiques. Dans la même optique, la notion d'obstacle en tant que de « point de bifurcation » développée par Bigot & Leclère (2022) me semble constituer une nouvelle perspective prometteuse pour prendre en compte des phénomènes de ce type dans les interactions didactiques.

Références

- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Paris : Presses Universitaires de France. 235p.
- Arditty, J. et Vasseur, M.-T. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*. **134** (33), 3 – 19. <https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2189>
- Azaoui, B. (2015). Déritualisations et normes interactionnelles. Entre stratégie pédagogique et revendications identitaires. Dans J. Miecznikowski, M. Casoni, S. Christopher, A. Kamber, E. M. Pandolfi et A. Rocci (éds.). *Normes langagières en contexte. VAL-ASLA : Tome 2*, 265-289. Lugano (Suisse) : Bulletin suisse de linguistique appliquée.
- Bigot, V. (2002). *Lieu et mode de la construction interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère* (Thèse de doctorat). Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, Paris.

- Bigot, V. (2005). Négociations de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, **22**, 17-43. <https://doi.org/10.4000/aile.1716>
- Bigot, V. et Leclère, M. (2022). Obstacles et points de bifurcation dans les activités de compréhension d'un texte littéraire : analyse de pratiques et exploration des potentialités pour la formation d'enseignants. Dans E. Bulea-Bronckart, K. Balslev, V. Laurens et L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues*, 55-77. Limoges : Lambert-Lucas.
- Boucharechas, M. (2019). *Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en cours de Français Langue de Scolarisation. Un paradoxe entre intimité et proximité.* (Mémoire). Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Editions Didier. 335p.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica. 112p.
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, **2**, 93-104. <https://doi.org/10.4000/cediscor.582>
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, **140** (4), 475-489. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0475>
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, **55**, 39-46.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Paris : éditions de minuit. 251p.
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, **45**, (4), 59-76.
- Heritage, J. (2012). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, **45** (1), 30-52. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646685>
- Heritage, J. et Raymond, G. (2005). The Terms of agreement : indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, **68** (1), 15-38. <https://doi.org/10.1177/019027250506800103>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome I*. Paris : Armand Colin. 318p.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992) *Les interactions verbales. Tome II*. Paris : Armand Colin. 368p.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistique* (trad. A. Kihm). Paris : Les éditions de minuit. 457p.
- Moore, D. et Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, **16**, n.p.
- Muller, C. (2011). « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. Dans :V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*, 143-156.
- Muller, C. (2016). Les relations interpersonnelles, un facteur prédominant dans les biographies langagières. Dans :C. Collière-Whiteside, A.-M. Voise, et M. Berchoud (dir.), *Apprendre de l'intime : Entre littératures et langues*, 287-305. Louvain-La-Neuve : EME Editions.
- Papinot, C. (2013). Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales. *SociologieS*, (dossiers), n.p.

- Traverso, V. (2007). Pratiques communicatives en situation : objets et méthode de l'analyse d'interaction. *Recherches en soins infirmiers*, **89**, (4), 21-32.
- Traverso, V. (2008). Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques. *Verbum XXX*, **4**, 313-328.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette. 302p.