HAL open science

Enjeux relationnels de la transmission du savoir dans les interactions didactiques

Manon Boucharechas

To cite this version:

Manon Boucharechas. Enjeux relationnels de la transmission du savoir dans les interactions didactiques. Le savoir au prisme du langage. Acquisition, transmission, manifestations. Colloque international pluridisciplinaire des jeunes chercheur×e×s ICODOC 2021., Laboratoire ICAR., Oct 2021, Lyon, France. hal-03762380

HAL Id: hal-03762380

https://hal.science/hal-03762380v1

Submitted on 27 Aug 2022

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

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

Enjeux relationnels de la transmission du savoir dans les interactions didactiques

Manon BOUCHARECHAS – LIDILEM

L'analyse proposée s'inscrit dans l'axe 2 de l'appel à communication, car portant sur des interactions didactiques. Ces interactions ont pour participants un enseignant et des apprenants. Elle constitue un moment marqué par une forte asymétrie épistémique, dont la réduction est l'objectif des échanges. Mon travail de recherche se situe habituellement dans une approche relationnelle des interactions didactiques. C'est pourquoi j'ai choisi d'allier une réflexion sur la dimension épistémique et la dimension relationnelle de la relation interpersonnelle construite entre l'enseignant et les apprenants dans les interactions didactiques. La problématique qui a guidé ma réflexion pour cette analyse est la suivante : quels liens entre négociations de la relation et prises de position épistémiques sont identifiables dans des interactions didactiques de Français Langue Scolarisation ? Mon objectif sera de répondre plus précisément à deux questions :

- Quelles tentatives de déritualisations 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 ?

Ce travail se base sur les données récoltées dans le cadre de mon mémoire de Master 2. Je me suis rendue dans une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) d'un lycée polyvalent, dans laquelle j'ai observé durant 4 heures de cours, un après-midi, dans leur salle de classe habituelle, une enseignante et 10 apprenants d'origine, de niveau, de situation personnelle et d'âge différents. J'ai filmé ces quatre heures de cours puis j'ai réalisé 2 entretiens compréhensifs avec l'enseignante. J'ai transcrit à l'écrit les entretiens et certains moments significatifs en ce qui concerne le positionnement relationnel relevés au sein des interactions didactiques des quatre heures de cours enregistrées. J'ai par la suite réalisé une analyse interactionnelle, qui m'a permis de définir, en partie, la structure de la relation didactique construite entre l'enseignante et les apprenants durant ce cours. J'ai éclairé cette analyse interactionnelle par les représentations de l'enseignante que j'ai pu identifier durant les entretiens. Pour l'analyse de cette présentation, le corpus se limite aux transcriptions des moments significatifs sur le plan du positionnement relationnel relevés dans les interactions didactiques ayant eu lieu pendant le cours de 4 heures.

Nous définissons l'interaction comme une « rencontre » dans un contexte donné, qui se déroule à un moment défini (Goffman, 1973), entre plusieurs individus entre lesquels s'instaurent des « influences mutuelles » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). L'interaction comprend plusieurs contenus d'interprétation possibles qui s'influencent : référentiel, illocutoire, relationnel (Vion, 1992). Comme je l'ai précisé, je me concentre principalement sur la dimension relationnelle de l'interaction : chacun s'attribue différentes images identitaires 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-Orrechioni (1992) : l'axe horizontal construit sur un continuum entre distance et proximité, et l'axe vertical, en termes de hiérarchie et d'égalité. Les interactions didactiques se situent habituellement plutôt dans la catégorie qui allie hiérarchie et proximité. Les négociations sont identifiables et analysables grâce à différents marqueurs appelés « relationèmes ». De différentes natures, ils peuvent indiquer un placement sur l'axe vertical (les « taxèmes », par exemple l'usage du « vous »

par rapport au « tu ») ou sur l'axe horizontal (des surnoms partagés, de l'implicitation sont des marques de proximité). Les deux niveaux sont à prendre en compte simultanément. Il est important de noter que la répartition sur les axes s'actualise continuellement dans l'interaction, il est toujours possible de tout renégocier à chaque instant.

L'influence du contexte dans lequel se déroulent les interactions est également à prendre en compte pour bien comprendre les négociations de la relation. L'interaction didactique est ainsi une interaction spécifique en raison de son caractère finalisé (son but est l'acquisition / la transmission de connaissances). C'est ce caractère finalisé, surtout quand il est également institutionnalisé, qui alloue des rôles particuliers à l'enseignant et aux apprenants. Mais comme on l'a vu, tout est révocable.

On retrouve souvent des tentatives de déritualisations, qui sont des « moments de parenthèse » durant lesquels l'enseignant peut être amené à abandonner ses rôles typiques, et notamment celui d'expert de la langue cible, relié à une position épistémique très haute par rapport aux apprenants. Durant ces moments, la relation entre l'enseignante et les apprenants est également renégociée, à travers la revendication par les apprenants d'autres identités, qui viennent se superposer à celle, limité, d'apprenant en tant que tel. Ces moments de déritualisations peuvent correspondre à des refus de prendre en compte les corrections, une contestation du rôle de l'enseignante, des interventions surprises (manifestation du désir de s'impliquer de l'apprenant, insertion du sujet-personne, alternance-codique, l'enseignant qui se positionne en tant qu'apprenant). L'enseignant dispose de différentes façons d'y réagir, trois ressortent schématiquement dans les lectures que j'ai pu effectuer. Il peut accepter la déritualisation et donc accepter la prise de position haute de l'apprenant, les tolérer pour un temps puis recadrer la relation, les refuser en rappelant, réaffirmant sa position haute.

Mais les liens entre rapport au savoir et rapports interpersonnels, que je souhaite étudier, compliquent cette catégorisation. Deux concepts complémentaires sont venus étayer mon analyse. Celui de rapport au savoir tel que défini par Charlot (2002), car ce rapport contient selon lui une dimension identitaire et relationnelle. Selon lui, les « sujets » revendiquent une image par rapport au savoir qu'ils veulent se donner, et qu'ils veulent donner à l'autre. Ainsi, je tenterai d'identifier si les déritualisations des apprenants entrent dans une logique de construction d'une image particulière propre à eux-mêmes, mais relative aux autres par rapport au savoir. J'ai également pu découvrir le concept de position épistémique (position revendiquée par rapport au savoir durant l'interaction, qui sous-entend aussi l'enjeu du positionnement par rapport à une autre personne) tel que défini par Héritage et Raymond (2005). Cette position épistémique semble plus reliée aux mécanismes de gestion des faces dans le déroulement des interactions. Elle rejoint selon moi le fonctionnement de la relation interpersonnelle. Je me suis servi de ces deux concepts pour définir les positions prises par les interactants par rapport au savoir qui sous-entendent le positionnement de l'autre dans une position épistémique relative, opposée ou non.

Au terme de mon analyse, j'ai pu remarquer dans mon corpus que certaines déritualisations des apprenants ne constituent pas une tentative de prendre la position épistémique haute dans l'interaction, à l'inverse. Elles semblent être le moyen pour eux de marquer une position basse, qui traduit par exemple d'une volonté d'acquérir le savoir. Cette catégorie de déritualisations correspond à toutes les questions que peuvent poser les apprenants à l'enseignante. Dans ces cas-là, ils prennent le contrôle de l'interaction, car ce sont eux qui posent une question (ce qui constitue un taxème de position haute). Mais cette intervention se fait au service de leur appropriation du savoir. Ils restent ainsi subordonnés à l'enseignante d'un point de vue épistémique, puisque c'est elle qui, à

travers leur question, est positionnée comme la détentrice de la norme et qui leur apporte la réponse.

Il est intéressant d'identifier d'autres moments durant lesquels la prise de position épistémique basse des apprenants remet directement en cause le rôle d'évaluatrice de l'enseignante et la structure de la relation. Ici, on voit dans l'extrait présenté que l'apprenant interrompt l'enseignante, ce qui constitue un marqueur de position haute. Cette remise en cause semble liée à une peur de l'évaluation. Pour résumer, ces prises de position épistémique basse par les apprenants renvoient l'enseignante à une position épistémique haute dans les deux cas, mais dans un des cas le rôle de l'enseignante et sa position hiérarchique ne sont pas remis en cause, alors que dans l'autre oui.

Contrairement à ce à quoi je m'attendais, les prises de position épistémique hautes 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 encore une fois elles se font 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 de leur part, une image d'apprenant impliqué, le « meilleur » dans un groupe, détenteur d'un autre savoir propre à son origine. On voit toute l'importance de l'image par rapport au savoir qui se construit ici. Les positions épistémiques hautes revendiquées par les apprenants ne remettent pas nécessairement directement en cause celle de l'enseignante ni de ses rôles : les positions se construisent en parallèle, pas sur les mêmes savoirs ou envers les mêmes personnes.

Cependant, si l'apprenant tente de se construire une image par rapport au savoir trop positive, il prend le risque de revendiquer une position épistémique trop élevée et de trop prendre le dessus sur l'enseignante. Dans l'extrait suivant, on voit que l'enjeu c'est d'être le « plus rapide » pour l'apprenant, et cela se fait au dépit du fond et de la forme de son message, qui finalement est incompréhensible. Il interrompt à deux reprises l'enseignante, qui émet des signaux d'agacement.

Dans la même logique de construction d'image valorisante pour eux, les apprenants peuvent parfois tenter de s'attribuer des rôles typiques propres à l'enseignant, pour prendre une position haute sur le groupe. Durant les quatre heures de cours étudiées, cela mène immanquablement à une remise à leur place de la part de l'enseignante. Dans l'extrait suivant, on voit que l'apprenant se place en égal avec l'enseignante par rapport à son groupe, il appuie sa consigne, en produisant un chevauchement avec elle. L'enseignant lui fait remarquer et le force à reprendre sa place et respecter cette consigne. Il semble donc qu'il existe une limite à ne pas dépasser.

Les déritualisations qui correspondent à des tentatives de renversement de la structure de la relation interpersonnelle en tant que telle que nous avons relevées sont par ailleurs souvent en lien avec la protection de ces images par rapport au savoir. Elles constituent principalement des contestations des attaques de l'enseignante, en particulier des images négatives qu'elle attribue parfois aux apprenants. Dans ce cas, il semble que le fait que l'enseignante leur attribue une position épistémique basse ou des images ne correspondant pas avec celles qu'ils se construisent soit ce qui déclenche la déritualisation. Cette dernière devient l'occasion de reprendre une position plus haute et donc de revaloriser leur image par rapport au savoir. L'extrait sélectionné illustre bien le refus de la part de l'apprenant de l'étiquette de tricheur que lui attribue l'enseignante. Même si ce n'est pas l'intérêt principal ici, il soulève également la question pertinente de l'influence de la présence du chercheur sur les phénomènes observés.

Passons maintenant aux réactions de l'enseignante face à ces différents types de déritualisations. L'enseignante refuse les déritualisations que nous avons qualifiées de frontales, qui remettent en cause ses rôles d'enseignante, que ce soit celles où les apprenants se les approprient, ou lorsqu'ils ne

rentrent pas dans leurs propres rôles d'apprenants. Dans ces cas-là, l'enseignante effectue alors une négociation orientée vers la remise en place d'une relation plutôt « traditionnelle », elle revendique sa position haute. Pour cela, elle met en place différentes stratégies : on retrouve des signaux émotionnels liés à la colère, l'usage de taxèmes de position haute comme des attaques (même si parfois minimisées par des adoucisseurs dans l'extrait sélectionné, car sinon cela peut engendrer des mécanismes de défense des apprenants, et une montée en conflit).

Dans le cas des déritualisations dites « alternatives », c'est-à-dire celles où les apprenants prennent une position épistémique haute, mais plutôt par rapport au groupe, ou à un savoir autre que celui détenu par l'enseignante, on constate une tolérance pour un temps. L'extrait d'interaction illustre bien cette stratégie. Elle y pose une question à l'apprenant sur ce savoir qu'il a apporté (ce qui traduit donc une acceptation de le placer en tant qu'expert pour un temps), puis elle clôture l'échange rapidement, ici en rappelant la norme de la langue cible.

Si les déritualisations sont liées à une prise de position très (trop?) haute de l'enseignante en lien avec, comme nous l'avons vu dans les exemples précédents, soit son rôle d'évaluatrice qui peut entraîner de la peur chez les apprenants, soit des attaques de sa part envers les apprenants qui se défendent, alors l'enseignante tend à tolérer les déritualisations des apprenants. Elle accepte de diminuer la hiérarchie dans l'échange. Pour cela, elle utilise parfois comme stratégie un rapprochement sur l'axe horizontal, comme si la proximité pouvait venir contrebalancer une position hiérarchique forte.

J'ai pu remarquer que l'enseignante induit elle-même des moments de déritualisation à travers des activités comprenant des prises de rôles fictifs. L'activité devient alors le lieu de renversement des rôles typiques de l'enseignant et des apprenants. Dans l'extrait présenté, l'enseignante propose à un apprenant de devenir client d'un restaurant avec elle. Après quelques moments d'hésitations, on peut voir que le débrayage est explicitement ratifié par l'apprenant. Suite à cette entrée dans la fiction, On retrouve par la suite beaucoup d'éléments attestant d'une grande proximité entre l'apprenant et l'enseignante. Dans ce cadre, l'apprenante interrogée, la serveuse, prend également des positions épistémiques hautes et se permet des interventions inattendues, qui restent dans la logique de son rôle fictif, que l'enseignante accepte à chaque fois. L'enjeu de l'activité fictive se situe à la fin de l'activité, au moment de sortir de la fiction pour reprendre les rôles plus « habituels ». On voit dans cet extrait que c'est un moment délicat, l'apprenant ayant 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. On voit donc bien apparaître l'importance pour l'enseignante de récupérer sa position ici dont nous avons parlé dans la diapo précédente.

Des liens entre négociations de la relation interpersonnelle et prises de position épistémique particulière semblent donc identifiables selon moi dans le cadre des interactions didactiques que j'ai pu observer.

Si certaines déritualisations des apprenants constituent bien des tentatives de prises de position haute épistémique et relationnelle, elles semblent surtout être des lieux de redéfinition d'une image de soi par rapport au savoir particulière (Charlot, 2002) qui ne remet pas forcément toujours en cause la position épistémique haute de l'enseignante. Comme nous l'avons vu dans les extraits présentés, ils peuvent revendiquer une position épistémique basse, une position qui traduit une volonté d'acquérir le savoir, et une position épistémique haute par rapport à un autre savoir ou au groupe, plutôt qu'à l'enseignante. Ces prises de position participent néanmoins à redéfinir la structure de la relation avec l'enseignante, car elles font sortir la relation de son cadre habituel. Si on considère le phénomène dans l'autre sens : les renégociations de la relation interpersonnelle induites

par les apprenants sont très souvent en lien avec des prises de position épistémique particulière de leur part reliées à des mécanismes de leur défense de leur image identitaire.

Une hypothèse qu'on peut avancer serait 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, les prises de position peuvent fluctuer sur les axes, jusqu'à un certain point, celui qui toucherait aux statuts et rôles personnels. Comme nous l'avons vu, l'enseignante réagit différemment selon le degré de revendications des déritualisations des apprenants. Qu'elle réappuie ses rôles ou sa position lorsque les apprenants dépassent une certaine limite, ou qu'elle adopte parfois des stratégies étonnantes, comme la réduction de la distance sur l'axe horizontal, ou l'instauration de moments de fiction, pour désamorcer, faire accepter ses positions hautes, l'enseignante semble toujours essayer de ramener les négociations des positions à un équilibre, qui semble fragile et très facilement perturbable. Elle semble néanmoins refuser 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 déritualisations.

Pour résumé, préparer cette présentation m'a permis de voir sur un autre angle l'analyse réalisée dans le cadre de mon mémoire, en adoptant une autre approche pour comprendre les enjeux des négociations de la relation interpersonnelle. Cela m'a donné envie de questionner plus précisément les mécanismes de fonctionnement des images identitaires dans les relations interpersonnelles et leur influence sur le déroulement de l'interaction. L'analyse a soulevé des éléments intéressants par rapport à l'enjeu de l'éthos, ou image d'eux-mêmes des interactants qui entre en jeu dans l'interaction didactique, concept que je souhaite développer dans ma thèse.