



HAL
open science

Relation enseignant -apprenants dans le contexte du Français Langue de Scolarisation : positionnements identitaires et affectivité

Manon Boucharechas

► **To cite this version:**

Manon Boucharechas. Relation enseignant -apprenants dans le contexte du Français Langue de Scolarisation : positionnements identitaires et affectivité. Colloque étudiantin de sciences du langage et de didactique “La langue e(s)t moi”, Apr 2021, Bordeaux, France. hal-03784391

HAL Id: hal-03784391

<https://hal.science/hal-03784391>

Submitted on 23 Sep 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.

Relation enseignant –apprenants dans le contexte du Français Langue de Scolarisation : positionnements identitaires et affectivité

Manon BOUCHARÉCHAS – Laboratoire LIDILEM – Université Grenoble Alpes

Je m'intéresse aux positionnements identitaires et à l'affectivité y étant reliée dans la relation interpersonnelle entre enseignants et apprenants dans le contexte du Français Langue de Scolarisation (FLSco). Mes questions de recherches sont les suivantes :

- Quelles places et identités sont revendiquées par les EANA dans l'interaction didactique ? À quelles places ces revendications appellent-elles corrélativement l'enseignant de FLSco ?
- Quelles sont les répartitions sur les axes horizontaux et verticaux de la relation interpersonnelle ? Comment se caractérise la relation interpersonnelle dans ce contexte ?
- Quels ressentis sont exprimés par les apprenants durant le cours de FLSco et dans les entretiens d'autoconfrontation portant sur des séquences en lien avec des revendications d'identités différentes ?
- Quels rôles de l'enseignant sont mis en relief par la dimension affective et sociale des cours de FLSco ? Qu'est-ce que cela implique sur le plan de l'engagement personnel de l'enseignant ?

Étant donné la dimension empirique de mon objet de recherche (les émotions et les interactions) et ma volonté d'opérer un rapprochement entre théorie et pratique (en redonnant la parole aux enseignants, détenteurs des connaissances pratiques, tout en produisant des connaissances à leur destination), j'ai rapidement pris conscience de la centralité de la pratique dans ma recherche, et donc de la nécessité de trouver un terrain et de m'y rendre.

Cette position épistémologique implique des choix méthodologiques que je vais maintenant décrire.

J'ai choisi d'entrer dans les salles de classe et d'y effectuer des observations sur le long terme, dans la logique d'une démarche ethnographique. Dans un souci de faire accepter plus facilement ma présence, j'ai démarché des enseignantes de FLE (Français Langue Étrangère) dans des établissements de l'éducation nationale en leur proposant une démarche collaborative de recherche, donc de prendre part à la recherche à mes côtés en partageant les décisions, les orientations de mes travaux, dans une certaine mesure.

Deux enseignantes, dont j'ai eu le contact grâce à mes parents qui sont eux-mêmes enseignants, ont d'ores et déjà accepté de me recevoir dans leurs cours dès que possible (une fois le confinement levé, lorsque les conventions entre le laboratoire et les établissements seront établies). L'une d'entre elles est enseignante de FLE dans un dispositif UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants) et de FLM (Français Langue Maternelle), avec une formation en FLE. L'autre est enseignante de lettre histoire, et n'a pas de formation spécifique en FLE et est également responsable des quelques heures de FLSco dispensées au sein de son établissement. Je souhaiterais dans l'idéal pouvoir interagir et observer un troisième enseignant qui viendrait de commencer à enseigner, afin de pouvoir mener une analyse comparative selon le degré d'expérience.

Mon corpus sera donc composé des notes que je tiendrai dans un journal de bord durant mes observations, des enregistrements audios et vidéos réalisés des entretiens avec les enseignantes et les apprenants et de certaines interactions didactiques, que je transcrirai par la suite. J'ai choisi d'aborder ces données sous trois angles complémentaires : une approche interactionnelle, une

approche affective et éthothique et une approche émique, selon des catégories d'analyse relevant de cadres de références théoriques que je vais à présent vous décrire.

Ethos et positionnements identitaires

L'éthos correspond à l'« image que le locuteur construit de sa propre personne dans le discours » (Amossy, 2014). Je m'intéresserai à relever les traces de cette dimension d'analyse à la fois dans les journaux de bord, dans les interactions filmées et dans les entretiens. Peu m'importe pour l'instant que ce processus de construction d'image de soi soit conscient ou inconscient, le fait est que l'éthos se construit dès qu'il y a un acte d'énonciation (Sandré, 2014).

L'éthos affiché (Sandré, 2014) comprend l'« ethos dit » (Maingueneau, 2014, qui correspond à ce qu'une personne dit d'elle-même), l'« ethos montré » (*ibid.*, ce que notre façon de parler et ce dont on choisit de parler donne comme image de nous) et celui d'« écouteur » (Constantin de Chanay & Kerbrat-Orecchioni, 2007). On peut analyser l'éthos selon qu'il se rattache à trois niveaux (Maingueneau, 2014) :

- expérientiel, qui comprend les catégories psychologiques spécifiques ;
- idéologique (placement dans des champs précis comme de gauche, de droite) ;
- catégoriel (que l'on peut relier aux différents statuts (les différentes positions sociales) ou rôles (les comportements et conduites attendus chez une personne ayant une certaine position).

Les marqueurs de l'éthos sont nombreux et pluri-canaux. À la fois verbaux, para-verbaux et non verbaux, il est difficile d'en dresser une typologie exhaustive. Un même marqueur peut avoir plusieurs significations, il est donc nécessaire de les prendre en considération sur un ensemble. Ils s'analysent en étroite relation avec la situation de communication, et en fonction des réactions qu'ils induisent chez les interlocuteurs. Je tiens à préciser que je ne m'intéresse pas à l'image réelle, à l'identité réelle des personnes, mais aux stratégies discursives les donnant à voir, que j'analyserai à travers un faisceau d'indices.

L'éthos est par nature un processus dialogique : l'affirmation de soi se fait par rapport à un autre. Chacun attribue un « ethos préalable » à l'autre (Sandré, 2014 & Maingueneau, 2014). Cet ethos attribué ne correspond pas forcément à l'image que l'autre revendique, ce qui peut induire de potentielles renégociations d'images entre les interactants. De plus, l'image qu'on donne à l'autre nous positionne nous-mêmes en retour. Ce processus d'interplacement réciproque rejoint le fonctionnement de la relation interpersonnelle dans les interactions sociales.

La relation interpersonnelle

On peut décrire la structure de la relation interpersonnelle selon les deux axes principaux vertical et horizontal, en fonction des placements respectifs des interlocuteurs. Ces placements peuvent se faire selon une plus ou moins grande proximité/distance sur l'axe horizontal. Ils peuvent se faire en fonction de la présence plus ou moins forte de hiérarchie ou d'égalité, sur l'axe vertical.

Selon les différents positionnements des interactants sur ces deux axes, les relations peuvent entrer dans quatre grandes catégories plus ou moins répandues dans la société et décrites par les scientifiques. La relation enseignant-apprenant, qui allie à la fois une grande proximité et une forte hiérarchie, se situe dans la catégorie la moins décrite, selon Kerbrat-Orecchioni (1992).

Les marqueurs qui indiquent la position par rapport à l'autre sont appelés relationèmes. De différentes natures, ils peuvent soit indiquer un placement sur l'axe vertical (on parlera de taxèmes comme l'usage du pronom d'adresse « vous » face au pronom « tu » qui indiquera une hiérarchie), soit sur l'axe horizontal (des surnoms partagés seront par exemple marqueurs de proximité). Les

deux types de marqueurs sont à considérer ensemble (l'usage réciproque du pronom « tu » pourra ainsi indiquer à la fois une proximité et une égalité entre les interactants).

La répartition sur les axes s'actualise continuellement en contexte, à travers le discours des interactants. Il y a possibilité de renverser les répartitions sur les axes à chaque instant. Cette part d'imprévu, liée à tous les enjeux que comprennent les aspects éthothiques, fait ressortir l'importance de la dimension affective inhérente à ces mécanismes.

Affectivité et procédés de gestion des faces

Les affects sont omniprésents dans la vie humaine. Comme ils sont difficilement repérables et objectivables en soi, j'ai choisi de me concentrer sur la dimension affective comme étant reliée aux processus identitaires et relationnels des interactions.

Si on réfléchit aux différents affects pouvant être mis en lien avec les aspects éthothiques, on prend conscience de l'engagement personnel réalisé dans le discours par les interlocuteurs, qui effectuent une mise en jeu de leur image face à l'autre. Cette image est de plus parfois idéalisée, et peut correspondre à la « face » identifiée par les interactionnistes et Goffman en particulier (1974).

Le fonctionnement de la relation interpersonnelle comporte également une forte dimension affective. Un lien émotionnel joue sur la régulation de la distance / proximité (Cosnier, 1994). Sur l'axe vertical, de nombreux auteurs ont constaté le caractère intrinsèquement compétitif de l'interaction, et ce malgré les enjeux de la présence des images idéalisées des interlocuteurs : un désaccord sur les places peut arriver et mener à des troubles. Ainsi, les attaques, marqueurs de conflits sur les rapports de places peuvent être fréquents. On constate donc qu'il existe de forts enjeux affectifs liés à la protection des images, identités, faces. Afin de déceler cette part affective des interactions, nous identifierons les mécanismes en lien avec les systèmes de protection faces présentés tout d'abord par Goffman (1974), puis étoffés et enrichis dans le système de politesse de Kerbrat-Orrechioni (1992).

Particularités du contexte UPE2A

Dans une classe, l'interaction est institutionnalisée. Sa finalité est externe, avec un but de transmission/acquisition de connaissances, ce qui induit une pression, une performance à réaliser par l'enseignant. Cette finalité instaure différents rôles entre l'enseignant et les apprenants, selon leurs attentes mutuelles. Un contrat didactique se crée (implicitement ou non), mais chacun dispose toujours de la possibilité d'en sortir pour revendiquer d'autres positions (je pense notamment aux déritualisations générées par les apprenants que Moore & Simon (2002) et Muller (2011) ont interrogées.

On constate également une différence de niveau de maîtrise de la langue. Cette maîtrise plus forte de la part de l'enseignant lui confère là aussi une position hiérarchique par rapport aux apprenants. Ces derniers peuvent ressentir de l'insécurité linguistique,¹ car ils doivent parler, et parler d'eux-mêmes dans une langue mal maîtrisée (Arnold, 2006). Ce fait peut induire une difficulté de plus pour gérer les aspects évoqués précédemment.

Dans les dispositifs UPE2A en particulier, la dimension interculturelle induit différentes habitudes, attentes, et représentations sur les rôles de chacun. Une charge émotionnelle envers la langue peut être présente du côté des apprenants dont les situations personnelles sont parfois compliquées (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018).

¹ Bien sûr les enseignants aussi peuvent ressentir cette insécurité linguistique.

. Ils expriment notamment fréquemment un besoin de « reliance » (Morin, 2000 cité par Beacco, 2018).

Ces caractéristiques questionnent l'engagement de l'enseignant de FLSCO, référent de la langue cible et de la scolarité de ces apprenants, dont l'investissement est souvent plus fort (Cortier, 2005). L'investigation de ces nouveaux rôles de l'enseignant de FLSCO met en évidence le tournant émotionnel de la didactique des langues.

Et pour la suite ?

Au niveau du terrain : les prises de contact, l'établissement des conventions, mon arrivée et la mise en place de la recherche sur le terrain sont prévus. La question sur la prise de contact avec troisième enseignant demeure.

Au niveau du cadre théorique : il me reste à développer mes lectures sur les recherches et catégories d'analyses en lien avec les mécanismes identitaires relevant plutôt de l'anthropologie (altérisation, identification, typification, schématisation, socialisation...) pour mieux comprendre les enjeux et impacts sur les aspects évoqués précédemment. Je souhaite également développer les catégories d'analyse pour l'ethos institutionnel, dans ses liens avec l'autorité, et pour l'ethos collectif, en lien avec le sentiment d'appartenance, l'identité de groupe.

Je précise que la possibilité de changer de catégories d'analyse, de les faire évoluer ou les affiner demeure, selon ce que je pourrai observer sur les terrains. C'est une démarche semi-inductive, qui correspond au fonctionnement des démarches ethnographiques. Dans ces dernières, ce sont les données qui conduisent la recherche. Je me positionne de plus dans une démarche collaborative, ce qui induira potentiellement un changement de thème dans ma recherche dans une certaine mesure. Je m'intéresse néanmoins à des aspects inhérents à toutes les interactions interpersonnelles, je suis donc sûre de pouvoir en identifier, mais je serai peut-être amenée à me centrer sur d'autres aspects selon les demandes des enseignantes.

Il me reste bien sûr à commencer le recueil de données afin de pouvoir lancer les analyses.

Mes objectifs seront les suivants :

- identifier des rôles spécifiques aux enseignants de FLSCO ;
- décrire l'influence des aspects affectifs y étant liés ;
- produire des ressources pour sensibiliser les enseignants intéressés.

Bibliographie

Voir les diapositives.