

Gestion de la relation interpersonnelle en début d'apprentissage du français en milieux socioculturels différenciés

Dr. Nabila MAARFIA

Université Badji-Mokhtar - Annaba, maarfianabila@yahoo.fr

Soumis le: 07/09/2015

Révisé le: 19/06/2016

Accepté le: 15/12/2016

Résumé

Cet article traite de la relation interpersonnelle enseignant-apprenant, qui est la résultante du profil de l'enseignant, de la nature de la tâche et du milieu socioculturel d'appartenance des élèves en classe de français de 3^{ème} année primaire au niveau de deux établissements socioculturellement différenciés. Nous nous sommes penchée sur la gestion de cette relation interpersonnelle par l'enseignant et son impact sur l'enseignement/apprentissage du français à travers les choix de ce dernier en termes de registre discursif, de déictiques, de formulation du questionnement, son occupation du temps de parole...etc.

Mots-clés: Interaction didactique, taxèmes verbaux, relation interpersonnelle, profil d'enseignant, agir professoral.

إدارة العلاقة بين الأفراد في التعلم المبكر للفرنسية في بيئات متباينة اجتماعيا وثقافيا

ملخص

تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين المعلم والمتعلم، والتي هي نتاج أسلوب المعلم، وطبيعة المهمة والانتماء الاجتماعي والثقافي للطلاب، في قسم الفرنسية في الطور الابتدائي على مستوى مؤسستين مختلفتين ثقافيا واجتماعيا. وينصب اهتمامنا على الطريقة التي ينتهجها المعلم لإدارة العلاقة مع الآخرين وتأثيرها على تدريس وتعلم الفرنسية من خلال اختياراته المتعلقة بالسجل الخطابي والضمان وصياغة الأسئلة واحتلاله لزمان الكلام.

الكلمات المفتاحية: تفاعل تعليمي، وحدات نحوية شفهية، علاقات بين أشخاص، بروفيل معلم، فعل تعليمي.

The running of the interpersonal relationship in early learning of French in differentiated socio-cultural backgrounds

Abstract

This article looks at the teacher-student interpersonal relationship, which is the result of the teacher's profile, the nature of the task and the belonging socio-cultural environment of the pupils in French classroom at the primary level by two socioculturally distinct schools. We looked at the teacher management of the interpersonal relationship and its impact on the teaching / learning of French through the choices of the latter in terms of discursive register of deictic, the formulation of questions, its occupation of speaking time...and so on.

Key words: Didactic interaction, verbal taxemes, interpersonal relationships, teacher profile, teaching action.

Auteur correspondant: Nabila MAARFIA, maarfianabila@yahoo.fr

Introduction:

En Algérie, les enseignants du secteur public suivent un même programme pour chaque niveau de scolarisation et utilisent les mêmes manuels scolaires avec les mêmes volumes horaires pour chaque matière. À côté de ce dénominateur partagé auquel sont exposés les enseignants, et que Cambra-Giné⁽¹⁾ définit comme le «terreau commun», chaque enseignant a, en revanche, au sein de la classe, durant la macro-action qu'est le cours, ses façons de faire, ses manières et parfois ses «manies».

1- Problématique:

Nous nous intéressons à la gestion par l'enseignant de la relation interpersonnelle en classe de français en 3^{ème} année primaire, à travers ses choix en termes de registre discursif, de déictiques, de formulation du questionnement et son occupation du temps de parole. Cette relation est la résultante du profil de l'enseignant, de la nature de la tâche et du milieu socioculturel d'appartenance des élèves.

2- Cadre théorique et conceptuel:

Concernant notre soubassement théorique et conceptuel, nous avons opté pour une perspective interactionnelle en contexte bi-plurilingue⁽²⁾. Nous nous sommes basées principalement sur les travaux de Francine Cicurel, Kerbrat-Orechionni, Violaine Bigot et Christina Romain qui se sont intéressées aux statuts et aux rôles des participants de l'interaction didactique, à la spécificité de la relation enseignant-apprenant, qui est de nature asymétrique⁽³⁾ et à l'établissement d'un contrat didactique⁽⁴⁾ qui assure les échanges dans le cadre de la classe tout en préservant les **faces**, que Goffman définit comme la valeur sociale positive de soi que tout individu souhaite maintenir et revendiquer dans ses interactions, concept lié à la notion de respect et de politesse, que l'on retrouve dans des expressions comme sauver la face, préserver la face ou perdre la face... (1967)⁽⁵⁾.

3- Méthodologie:

Qualitative, de type ethnographique, notre approche s'est développée à travers une observation de classe non participante. Nous avons retenu deux classes de deux écoles primaires aux publics socioculturellement différenciées situées à Annaba, grande ville côtière de l'Est algérien.

Les données socioculturelles des élèves ont été établies à partir de la localisation géographique des établissements et du compte-rendu des fiches administratives des élèves par leurs enseignantes.

La première école est située à Beauséjour, quartier considéré comme «favorisé» économiquement et socio-culturellement où il y a beaucoup d'élèves qui, à partir du milieu familial, parlent déjà le français avant même d'arriver à l'école.

Il s'agit d'un établissement avec des groupes-classes de 20 élèves. Les salles sont spacieuses (un élève par table), bien éclairées et décorées. Il y a des porte-manteaux devant la porte d'entrée de chaque salle et les classes sont chauffées en hiver.

Les élèves: Il s'agit d'un groupe-classe de 19 élèves (12 garçons et 7 filles) dont 10 sont des fils de cadres de l'administration, 3 d'employés, 3 dont les pères exercent une fonction libérale et enfin 3 dont le père est sans emploi. Les trois quarts de ces élèves ont des mères qui travaillent. Ils habitent dans leur majorité dans des quartiers résidentiels et évoluent au sein de petites familles, à l'aise financièrement et d'un haut niveau d'instruction. Les trois quarts ont l'habitude de parler français à la maison et sont suivis par les parents pour la révision et la préparation des leçons et certains d'entre eux suivent en plus des cours payants de français.

La seconde école est située à Sidi-Salem, à la périphérie de la ville, dans un quartier «défavorisé» en termes d'infrastructures, sociales, culturelles.

Cette école fait partie d'un groupe-scolaire comportant 4 écoles primaires installées dans une ancienne caserne en préfabriqué construite en 1956, durant la période coloniale, dont l'état laisse à désirer avec un manque de matériel, un éclairage de mauvaise qualité et sans chauffage. De la vieille boiserie constitue l'ameublement de cet établissement. Les groupes-classes comprennent plus de 30 élèves, issus pour la plupart d'un milieu socialement et

culturellement défavorisé et qui souvent manquent des moyens les plus élémentaires comme la craie, l'ardoise ou les cahiers.

Les élèves: nous avons observé un groupe de 24 élèves (12 filles et 12 garçons) dont les trois quarts ont un père journalier ou chômeur. Parmi eux, 3 ont perdu leurs pères, deux sont fils d'enseignant, deux de commerçant, deux de mécanicien et un dernier est fils d'agent d'administration. Aucun d'entre eux n'a une mère qui travaille. Ces derniers appartiennent pour la plupart à des familles nombreuses, au revenu insuffisant. Les parents sont pour la plupart analphabètes et monolingues.

Nous avons donc affaire à deux publics assez différents du point de vue socioculturel: les élèves de l'Ecole Beauséjour sont majoritairement favorisés socio-économiquement et culturellement et évoluent dans un milieu plurilingue du fait de la forte présence du français au sein de la famille. Ceux de l'Ecole Sidi Salem, en revanche, sont issus majoritairement de familles nombreuses, au revenu insuffisant avec un niveau faible et limité sur le plan linguistique et culturel.

Nous avons procédé à des enregistrements audio de cours de français parmi lesquels nous avons sélectionné 06 heures (trois pour chaque classe). Après la transcription du corpus retenu, nous avons procédé à une analyse contrastée qui prend en compte la gestion de la relation interpersonnelle par l'enseignant.

4- Analyse:

Nous nous limiterons dans le cadre de cet article, dans une visée comparative, au registre discursif de l'enseignant, à sa manière d'interpeller et de corriger l'apprenant, à ses modes de construction de la relation interpersonnelle. Ceci afin de mettre en évidence sa gestion de ces paramètres et les incidences de cette gestion sur le rendement de l'apprenant, pour voir si elle favorise ou non l'apprentissage et l'appropriation de la langue étrangère et par là l'acquisition d'une aisance à l'oral.

Selon C. Kerbrat-Orecchioni⁽⁶⁾, l'expression de la relation interpersonnelle s'organise autour d'une relation horizontale (distance vs familiarité) et d'une relation verticale (position haute vs position basse), prenant en considération le respect des faces des interactants: les partenaires de l'interaction didactique ont des positions statutaires déterminées par l'institution scolaire où l'enseignant occupe une position haute par rapport à l'apprenant.

V. Bigot⁽⁷⁾, quant à elle, a étudié ces rapports de place entre l'enseignant et l'apprenant et retenu des taxèmes verbaux de positionnement tels que la structure de l'interaction, la répartition quantitative des tours de parole, le contrôle des topiques, les interruptions et les intrusions.

Pour ce qui est de notre corpus, nous avons constaté les mêmes taxèmes verbaux de positionnement pour les deux milieux: l'enseignant prend la parole deux fois plus que l'ensemble des apprenants: l'échange est mené sur le mode dialogal où la parole de l'apprenant est prise en «sandwich»⁽⁸⁾ entre deux tours de parole de l'enseignant qui veille au respect du schéma interactionnel; en plus du fait que c'est lui qui est le responsable de l'ouverture et de la clôture, qui ne sont pas, comme le précise P. Bange, «[...] négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant»⁽⁹⁾. C'est également l'enseignant qui gère le changement des topiques et qui a le contrôle des thèmes abordés, ce qui lui assigne une position dominante.

Néanmoins, nous signalerons une différence remarquable au niveau de la relation horizontale:

Si l'enseignante du milieu «favorisé» maintient souvent la distance («moi» enseignante et «vous» apprenants) avec ses inter-actants comme dans l'exemple suivant:

«E: février / février↑ ((elle fait répéter cette phrase par tous les élèves)) Bien / suivez au tableau **comment la maîtresse écrit la date** / samedi...chut! ((elle continue jusqu'à la fin de la date)), alors prenez le livre à la page 44 /»; celle du milieu «défavorisé», en revanche, a une relation de familiarité avec ses apprenants :

Exemple 1

8 E: Naouri pourquoi vous vous levez?

9 e₃: Madame (xxx)

10 E: **aoueldi (mon fils)** assieds-toi / page trente deux/ non c'est bon aujourd'hui on a fait deux vers / demain on fera les autres

Exemple 2:

85 E: **bravo ma chérie! / arouahi nbousk (viens que je t'embrasse)** / y a des olives vertes et des olives noires et des olives violets

Nous allons à présent analyser deux indicateurs de position haute parmi ceux retenus par Kerbrat-Orecchioni⁽¹⁰⁾, à savoir les déictiques et la modalité de questionnement et celle de correction des apprenants afin d'étudier cette variable de gestion de la relation interpersonnelle.

4-1- Les déictiques de personnes: Par sa position dominante dans l'interaction, l'enseignant dispose d'une prérogative en matière de distribution de la parole: soit il attribue la parole nommément, soit il laisse l'auto-sélection aux apprenants, ce qui est déterminant pour la construction de la relation entre les participants.

4-1-1- Milieu «favorisé»:

L'enseignante de ce groupe-classe s'adresse à ses apprenants avec un souci de politesse: comme nous l'avons déjà signalé, elle garde certes une distance vis-à-vis de à ses interlocuteurs sans qu'elle ne soit pour autant en position haute. À l'intérieur du schéma ternaire, elle laisse d'abord la possibilité aux apprenants de s'auto-sélectionner pour sélectionner elle-même par la suite après une bonne réponse de la part d'un des élèves :

60 E: bien / suivez au tableau / **qui peut me lire?**

61 e₂: moi Madame

62 E: **qui peut me lire** ↑ **cette phrase?**

63 e₂: les moineaux / picorent / les / les grains

64 E: les grains oui/ **Ismail?**

65 Ismail: les moineaux picorent les graines

L'enseignante sollicite à deux reprises ses apprenants à lire une phrase écrite au tableau, une fois qu'un élève l'a fait, elle interpelle alors nominativement un autre (Ismail) pour répéter la lecture, ce qui est fréquent en début d'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans l'exemple qui suit, E prépare ses apprenants en insérant dans son discours des questions phatiques afin de les encourager à prendre la parole et se met de ce fait, en position mi-haute:

77 E: bien / on a plusieurs mots / on va lire trois mots qui contiennent le son 'ou ' / c'est clair! allez regarder bien / choisissez trois mots qui contient / contiennent plutôt le son ' ou ' (...) C'est bon / **on peut commencer? oui! Omar / le 1^{er} mot!**

4-1-2- Milieu «défavorisé»:

Nous avons constaté, comme chez C. Romain⁽¹¹⁾, l'existence fréquente de séquences parasitaires ou perturbatrices qui correspondent à une altération de la séquence par des commentaires et/ou des contestations portés sur les propos de l'apprenant (par opposition à celle des séquences de travail proprement dites). L'enseignante s'adresse à chacun dans une visée corrective soit avec un objectif didactique ou alors communicatif (gestion de la classe).

32 E: oulla (ou bien) la noix est le fruit ... haya **si Hamid** (allez monsieur Hamid).

33 Hamid: la noix est le fruit.

34 E: du noyer.

35 Hamid: du noyau.

36 E: **la!**(non) / noyer / la noix/

Dans l'extrait ci-dessus, pendant une activité d'expression orale, les apprenants, qui sont amenés à nommer les arbres et leurs fruits, ont du mal, en plus d'une prononciation défectueuse (noyer/noyau), à reprendre une phrase qu'ils viennent d'écouter. E sollicite Hamid en 32 en recourant à l'ironie («Monsieur Hamid!») et en convoquant un registre prosodique spécifique avec une intonation plus forte. Elle exprime à la fin de l'échange un

refus catégorique exprimé en Langue Maternelle (LM), alors qu'elle aurait pu expliquer le terme proposé par l'élève et la relation entre le noyer (fruit) et le noyau, surtout qu'il fait partie du champ lexical du thème abordé à savoir les fruits et leurs arbres.

Cette enseignante semble accorder plus d'importance à l'écrit parce qu'elle veille sur le respect du rituel d'écriture et n'admet aucune transgression des règles:

«((118 E : Ecris la phrase↑/ ça y est? /// n'oubliez pas le point qui marque la fin de la phrase! / buvard sous la main même si tu écris au stylo bleu))».

Dans l'extrait ci-dessous, elle réprimande une élève qui n'a pas utilisé la règle pour souligner, en répétant sa remarque cinq fois et en l'interpellant par « tu », par son prénom («Ghozlène») ou par le pronom personnel «elle»:

3 E: un seul / oui un seul d'abord/ écrivez un d'abord/ un «s»/ tu n'as pas copié la date /haya (allez) écriture!/**tu as tracé à la main↑?**/ chouf (regarde) / **elle a tracé à la main ! / où est la règle a::Ghozlène?/ où est la règle?**

4 e: Madame! ((il voulait lui donner une règle))

5 E: **elle a tracé à la main!** ça y est **elle a tracé à la main↑**

4-2- Le questionnement: choix de formulation et fonctions:

Dans l'ensemble des cours auxquels nous avons assisté, les interactions obéissent à la structure ternaire «IRF» qui comprend trois temps: 1. Initiative du maître (souvent: une question). 2. Réponse de l'élève. 3. Feed-back de l'enseignant.

Dans l'ensemble du corpus, ce sont les **questions directes** qui dominent et ce quel que soit la tâche ou le milieu socioculturel d'appartenance des élèves, ce qui est caractéristique des situations didactiques et reflète la position haute de l'enseignant qui somme les apprenants de répondre à ses questions.

Pour ce qui est des **questions indirectes**, mêmes si les deux enseignantes n'y recourent que rarement, elles apparaissent surtout en milieu «favorisé». Ce type de questions, non marquées linguistiquement, à la formulation implicite est repérable seulement au niveau sémantique et leur utilisation est inhabituelle à ce niveau de l'enseignement car difficilement accessible pour un public en début d'apprentissage d'une LE.

Exemple: ((E: bien! y a des animaux...euh! dont on a parlé / y a des animaux qui déragent ce fellah quand il sème les grains / alors... **vous pouvez me citer ces animaux là**)).

Cela dépend du niveau de maîtrise de la LE par les apprenants du groupe-classe, du profil de l'enseignante, de sa manière d'interpeller son interlocuteur et de le préparer à la question, en la posant de manière réfléchie comme c'est le cas dans l'exemple précédent...

Nous nous sommes focalisée sur les questions qui opèrent sur le plan relationnel, à savoir celles pédagogiques ou "display questions" dans la terminologie anglo-saxonne, qui, selon V. Bigot, se caractérisent par le fait qu'«elles sont posées à des fins de contrôle, [...] leur fonction essentielle semblant être de vérifier si les élèves fonctionnent ou non dans le cadre de référence de l'enseignant»⁽¹²⁾. Elles font partie de ce que D. Coste appelle les «discours naturels de la classe»⁽¹³⁾. Elles sont aussi désignées par «questions phatiques» ou de «contact».

Très courantes dans le langage quotidien, ces questions servent à établir, maintenir ou rompre le contact entre des partenaires. Elles sont en revanche moins fréquentes dans l'interaction didactique. On les trouve au début et à la fin des séances et des séquences, pour s'assurer de la bonne compréhension d'une consigne, pour lever la séance..., sous forme de petites questions qui s'intercalent au milieu des phrases. Elles ont pour rôle de vérifier si l'interlocuteur est attentif, s'il suit ce que l'enseignant dit. Les échanges seront donc parsemés de mots comme: c'est clair?, o.k.?, hein?, d'accord?, qui sont caractéristiques du langage dit familier.

Ces questions peuvent être intonatives comme «vous avez compris?», «c'est facile?»... Elles n'attendent pas souvent de réponses et sont révélatrices de la nature de la relation interpersonnelle entre les deux partenaires. Il s'agit là d'une réelle inscription de l'activité

questionnante dans l'énonciation, où on s'assure que le message passe, que l'interlocuteur suit, qu'il est d'accord...

Ce type de question est plus fréquent en milieu «favorisé» (deux fois et demi de plus par rapport au milieu «défavorisé») ce qui renvoie à l'attitude coopérative de l'enseignante, qui négocie les étapes du cours avec ses partenaires.

Leur rareté dans le milieu «défavorisé» semble refléter une conduite «autoritaire» de la part de l'enseignante, qui ne dit pas aux élèves ce qu'elle attend d'eux. Leurs réponses ne servent apparemment qu'à combler le vide et leur parole n'a qu'une fonction de «bouche-trous» dans son discours préconçu.

4-3- Modalités de correction des erreurs:

4-3-1 Milieu «favorisé»: L'enseignante de ce milieu, au lieu de donner en cas d'erreur la réponse attendue, incite ses apprenants à se corriger. Dans l'exemple qui suit, elle opère une sollicitation implicite afin de les pousser à s'auto-corriger:

122 E: fruit / combien de syllabes dans ce mot?

123 e₂: moi Madame

124 E: Ali!

125 Ali: **deux syllabes**

126 E: **deux syllabes!**

127 Ali: **trois**

128 E: **trois syllabes↑!**

129 ee: moi Madame!

130 E : écoutez-moi «fruit» ((elle prononce lentement le mot pour les aider à trouver le nombre de syllabes qui le forment))

131 e₄: **une seule syllabe**

L'enseignante ne signale à aucun moment que les réponses proposées en 125 et 126 sont erronées. Elle va les reprendre en écho avec une intonation montante puis en 130, elle prononce lentement et de manière bien articulée le mot en question en donnant aux élèves la consigne de bien écouter. Ce qui va épargner aux apprenants une atteinte négative à leur face, les motiver à chercher encore et les aider à trouver et donner la réponse attendue : «une seule syllabe».

Ci-dessous un autre exemple. L'enseignante va y faire preuve de savoir-faire et de savoir-être pédagogique en aidant ses apprenants à se rendre compte de l'erreur commise sans réfutation de sa part:

112 E: on a ' re ' , ' vi ' et ' na ' allez!

113 ee: moi Madame

114 E: chut! 1^{ère} syllabe!

115 e₃: xxx **revina**

116 E: **qu'est-ce que ça veut dire?**

117 ee: moi Madame

118 E: Karim

119 Karim: **na↑vire**

120 E: très bien / **vous connaissez qu'est-ce que c'est un navire?**

121 ee: oui

122 E: il a un sens ce mot et quand on dit «revina» ça n'a pas de sens ↑ donc c'est faux/ je choisi le mot qui a un sens / navire a un sens regardez ((elle écrit le mot au tableau))/ alors je passe au mot suivant.

Il s'agit d'une activité de lecture-compréhension où l'exercice consiste à donner les syllabes d'un mot en désordre et c'est aux apprenants de le trouver: un élève propose en 115 «revina». E n'affiche pas sa désapprobation, bien au contraire, mais va lui poser une question sur le sens du terme proposé dans le but de lui faire prendre conscience de l'erreur de sa réponse. Elle interpelle ensuite nominativement Karim qui propose la réponse attendue. E marque son accord et développe un discours métalinguistique à visée explicative sur l'objectif

de l'activité où il ne s'agit pas simplement d'assembler des syllabes ensemble mais de les combiner de manière à ce que cela ait du sens.

4-3-2 Milieu «défavorisé»: Dans le milieu défavorisé, on a affaire à des apprenants qui ont souvent du mal à redire, à répéter ce qui est dit même quand il s'agit d'un énoncé court. Dans l'extrait qui suit, il s'agit d'un jeu de rôle où les apprenants s'exercent sur le couple question/réponse: «((où vas-tu Manil? Je vais à la poste))», pour pouvoir ensuite varier les endroits:

102 e₆: je vais **de** la poste

103 E: **je vais de?** / hna '**de'** maktouba? (ici 'd' est écrit?)

104 e₆: non / je vais à la poste

E va reprendre en écho la réponse de l'élève pour signaler qu'elle est erronée et enchaîne avec un commentaire en LM afin d'expliquer l'origine de l'erreur (le choix de la préposition «de» au lieu de «à»).

Dans un autre exemple et lors d'une activité de graphisme, E évalue très négativement «((c'est mal))» à trois reprises l'écriture de la lettre «s» par ses élèves et en dramatisant «oh!»; «oh lala!». Il s'agit pour elle d'une transgression du code écrit de la langue cible, et d'un non respect de ses règles (le «s» monte un seul interligne), ce qui semble pour elle inadmissible, ignorant le poids négatif de ses appréciations, ses refus catégoriques, sur l'apprentissage de la LE chez ces jeunes novices:

15 E: regardez! écriture a::oulidi ssah! (écriture d'abord mon enfant) / **Oh! c'est mal a::Lina** / je reste assis et je vois /// **écris bien a:: Lina ouechbih l'esse ada?///** (Ô Lina qu'est-ce qu'il a ce «s»?)

16 e₃: Regardez Madame!

17 E: xxx / chut / trois «s» / **Oh lala!** / **c'est mal** / il monte un seul interligne /// **c'est mal !**

4-4- Synthèse:

Selon la manière d'interpeller, d'interroger et d'évaluer son partenaire, on voit se profiler la conduite de l'interaction, qui nous renseigne sur le style de l'enseignant et nous informe sur la nature de la relation interpersonnelle entre les deux partenaires de la situation didactique.

Pour les élèves du milieu favorisé, le français est une langue avec laquelle ils ont déjà fait connaissance au sein de leurs familles puis à l'école: il s'agira pour eux moins de l'apprendre que d'apprendre à y lire et à y écrire. Dans leur cas, et pour reprendre les termes de Violaine Bigot, «l'interaction se déroule sur un rythme de valse d'orgue de barbarie, que seule une réponse inadéquate ou un écart à la norme linguistique peut troubler»⁽¹⁴⁾. Ce qui est un avantage pour l'enseignante et lui permet de travailler dans une ambiance favorable: durant le déroulement de l'activité didactique, elle fait des arrêts et par le biais des questions phatiques, elle contrôle l'avancée de ce qui est enseigné, vérifie si les élèves suivent, assimilent... En cas de blocage, elle les guide, les accompagne dans l'avancement du cours tout en veillant au maintien du contact. En cas d'erreur, elle les incite à s'auto-corriger, s'adresse à eux avec politesse, sans les brusquer, tout en gardant son registre de voix très haut, son rythme et son débit très soutenu, ce qui l'aide à entretenir une relation interpersonnelle hiérarchisée «mi-haute» qui renvoie à la position statutaire des interactants au sein de la situation didactique.

Pour ce qui est du milieu dit «défavorisé», le français est une langue étrangère, que les élèves ne rencontrent pratiquement qu'à l'école, ce qui les expose continuellement à des difficultés de compréhension, d'expression et engendre des problèmes d'ordre relationnel entre l'enseignant et les élèves, sur lesquels Jean-Marc Defays et Sarah Deltour nous interpellent: «...Il faut toujours partir du malaise que chacun ressent à apprendre une langue étrangère, trac inéluctable et universel, semble-t-il, qui se manifeste en classe aussi bien par le mutisme que par l'indiscipline»⁽¹⁵⁾.

Les apprenants de ce groupe n'ont pas un niveau qui leur permet de suivre avec facilité la réalisation des activités didactiques; ils ne semblent pas motivés et ont tendance par conséquent plus à regarder ce qui se passe à l'extérieur que dans la salle, à faire autre chose comme bavarder entre eux, se lever, toucher leurs affaires sur la table.

Les séquences de travail sont souvent chevauchées par des séquences perturbatrices, dont la thématique fait digression à celles à but didactique initiées par l'enseignante. L'enseignante se trouve obligée de rappeler ses apprenants à l'ordre et à respecter les règles en recourant aux questions communicatives qui font partie de ce que Francine Cicurel⁽¹⁶⁾ désigne par «discours spontané», c'est à dire celui des moments où élèves et enseignants communiquent en dehors d'une tâche pédagogique, en tant que représentants des catégories sociales institutionnellement reconnues qu'ils représentent (cf. Maria José Rodrigues⁽¹⁷⁾).

On constate un défaut d'entretien du lien relationnel et un entretien très faible de la distance enseignant/élèves, que reflètent les formulations autoritaires, voire agressives et ironiques, le mode de correction explicite ponctué de réfutations, le recours à la LM dans les moments de relâchement, ce qui n'offre pas à l'apprenant l'occasion de se corriger...

Pour Conclure:

Nous nous sommes penchée sur la gestion de la relation interpersonnelle par l'enseignant de français au primaire à travers deux classes socioculturellement différenciées en termes de registre discursif, de déictiques, de formulation du questionnement, de modalité de correction. Des données recueillies dans ces deux classes apparaissent des différences significatives entre les deux registres discursifs et leur fonctionnement énonciatif en interaction.

Du fait que l'enseignante du milieu «favorisé» négocie la relation pédagogique et didactique et veille sur l'établissement et le maintien du contact, cela laisse une trace: celle d'une relation coopérative qui est la résultante de son style et du niveau des élèves, qui lui permet de faire son travail dans de bonnes conditions relationnelles, puisqu'ils comprennent, suivent et sont motivés, avec le résultat qu'elle semble à l'aise avec eux.

Pour ce qui est de l'autre enseignante, sa gestion de la relation avec ses apprenants laisse penser que même si le niveau «moins bon» des élèves ne facilite pas les choses, elle se soucie peu de ses partenaires et a pour unique objectif, sachant qu'elle est prise par des délais et qu'elle est censée terminer le programme, de transmettre avant tout et malgré tout le message (centration sur le contenu).

S'intéresser au rapport de place entre l'enseignant et l'apprenant et aux taxèmes verbaux de positionnement s'avère primordial et peut aider à construire une didactique contextualisée qui tienne compte de l'appartenance socioculturelle des élèves et favorise leur implication active et variée dans leurs apprentissages.

Notes:

1- M. Cambra-Giné, 2003.

2- Contexte Plurilingue: contexte où sont utilisées plusieurs langues selon le type de communication, de situation.

3- Relation asymétrique: les participants d'une situation d'enseignement ont des «positions statutaires» (Vion, 1992, 78) asymétriques définies par l'institution (position d'élève et position de professeur) qui déterminent leurs places respectives dans l'interaction didactique.

4- On appelle «contrat didactique», le terme est de Brousseau, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant...Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. http://www2.ac-toulouse.fr/math/stages/seconde/seconde_99/nouv_seconde_1992/contrat-didactique.htm

5- Goffman définit la «face» comme la valeur sociale positive de soi que tout individu souhaite maintenir et revendiquer dans ses interactions. Ce concept est lié à la notion de respect et de politesse, que l'on retrouve dans des expressions comme sauver la face, préserver la face ou perdre la face...

La théorie des faces s'articule entre « ne pas perdre la face », « sauver la face » et ne pas la faire perdre aux autres. Lors une rencontre, chaque interactant adopte une ligne de conduite pour donner une image de lui-même qui sera sa «face». Les interactants auront donc chacun une certaine «face» et vont produire des énoncés qui prennent ou non en considération la face de l'autre. Selon la situation (informelle, formelle, officielle...), les interactants et la nature des rapports et relations (familiale, de hiérarchie, d'intérêts, etc.), la face d'un même individu sera construite différemment.

Les stratégies pour ménager la face sont tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris soi-même) au niveau de la figuration («faire bonne figure», faire preuve de politesse, de tact, de déférence) et de la rhétorique (recours aux minimisateurs, modalisateurs, désactualisateurs, échanges réparateur...) Voir «La Théorie des faces (Goffman)». http://netia59.ac-lille.fr/~ien.lille1vais/IMG/pdf/Stage_AVS_com_2015.pdf

6- C. Kerbrat-Orecchioni, 1991.

7- V. Bigot, 2005.

8- La formule est de Monique Waendendries, «Le guidage du dialogue en classe de langue. Analyse d'extraits de classe». In Les Cahiers du Cediscor N 4, 1996 : La construction interactive des discours de la classe de langue. Communication, stratégies d'enseignement et acquisition (§ 1.3). <http://cediscor.revues.org/429>

9- P. Bange, 1992a, p 72.

10- C. Kerbrat-Orecchioni, 1991, pp 319-349.

11- C. Romain, 2007.

12- V. Bigot, 2005, in Grandcolas, 1980, p 54.

13- D. Coste, 1984.

14- V. Bigot, 2002, p 353.

15- J-M. Defays, 2003.

16- F. Cicurel, 1985.

17- M.J. Rodrigues et F. Coracini, pp 49-59.

Bibliographie:

Bange, P. (1992), Analyse conversationnelle et théorie de l'action. Paris : Hatier-Credif.

Bigot, V. (2002). Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique: analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère. Thèse de doctorat, sous la direction de F. Cicurel.

Bigot, V. (2005). «Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue». Acquisition et interaction en langue étrangère 22, consulté le 02 août 2015. <http://aile.revues.org/1716>

Cambra-Giné, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue étrangère. Paris: Didier. Collection Langues et Apprentissage des Langues.

Coste, D. (1984). « Les discours naturels de la classe ». Le Français dans le Monde n° 183 (FDM), Paris, Clé International,

Cicurel, F. (1994). «Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues». In Discours d'enseignement et discours médiatiques 2, Variables discursives dans l'enseignement des langues, pp 93-104.

Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier.

Grandcolas, B.(1980). «La communication dans la classe de langue ». Le Français dans le monde n°153, pp 53-57.

Goffman, E. (1967). Interaction Ritual. Aldine Publishing Company. Traduction française par Alain Kihm. 1974. Les Rites d'interaction. Paris: Minuit.

Defays, J.-M. (2003). Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. Liège: Mardaga, en collaboration avec Sarah Deltour.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1991. La question. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Maafia, N. (2014). Enseignement/ apprentissage du français en troisième année primaire: Le rôle de la question. Thèse de Doctorat, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie, sous la direction de M. Rispail et L. Kadi.

Rodrigues, M.-J. et Coracini, F. (1994). «Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère». Les Carnets du Cediscor 2, pp 49-59.

Romain, C. (2007). « Milieux socioculturels différenciés et composantes de l'échange interrogatif informationnel dans l'interaction didactique au collège. Vers un contenu socio-différencié de l'échange interrogatif informationnel ? »

<http://www.violenceverbale.fr/pdf/publications/romain2007b.pdf>

Waendendries, M. (1996). «Le guidage du dialogue en classe de langue. Analyse d'extraits de classe ». In Les Cahiers du Cediscor N° 4: La construction interactive des discours de la classe de langue. Communication, stratégies d'enseignement et acquisition.