La relation didactique : une source de dilemmes pour les enseignants de langue

Catherine Muller

▶ **To cite this version:**

Catherine Muller. La relation didactique : une source de dilemmes pour les enseignants de langue. Etudes en didactique des langues, 2014, Affect(s), 23-24, pp.63-75. hal-04045461

HAL Id: hal-04045461

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045461

Submitted on 24 Mar 2023

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.

La relation didactique: une source de dilemmes pour les enseignants de langue

Catherine MULLER
MCF
LIDILEM – Université Grenoble Alpes – Grenoble

Introduction

Selon Dabène (1984), l'enseignant[1] de langue est amené à exercer trois fonctions principales: meneur de jeu, évaluateur et informateur. Si la raison d'être des professeurs est de favoriser l'appropriation de savoirs, de savoir-faire, voire de savoir-être chez ses apprenants, l'action enseignante implique également une relation humaine où des rapports interpersonnels se tissent à travers les interactions. Un certain nombre d'émotions sont ainsi associées à la relation apprenants/enseignant.

Nous proposons d'aborder ici la dimension socio-affective inhérente à la relation didactique en montrant comment l'accompagnement des apprenants peut constituer une source de dilemmes pour les enseignants. Notre étude se fondera sur des discours réflexifs suscités dans deux dispositifs différents: des entretiens d'auto-confrontation au cours desquels une enseignante expérimentée commente des séquences filmées de ses cours, et des carnets de bord rédigés par des tuteurs en ligne dans le cadre de leur formation.

Cadre théorique

L'enseignement peut être considéré comme un processus particulièrement générateur d'émotions. La part relationnelle inhérente à l'activité enseignante induit une dimension socio-affective. La relation didactique se construit au fil des cours et se manifeste dans les didactiques. La négociation du rapport enseignant/apprenants peut donner lieu à des dilemmes.

[1] Par souci de lisibilité, le masculin est employé dans le texte pour désigner à la fois l'enseignant et l'enseignante, l'apprenant et l'apprenante.

Activité enseignante et émotions

En nous intéressant aux émotions liées à l'activité d'enseignement, nous nous inscrivons dans le champ de la *teacher cognition* (Woods, 1996) qui étudie les convictions, les croyances, les valeurs et les théories implicites des enseignants de langue, nourries à la fois par la formation et par l'expérience. Cette démarche ethnographique vise à comprendre la perception des enseignants eux-mêmes. En écho à cette approche, Cicurel (2011) a développé la notion d'agir professoral au sein de la didactique des langues. Elle s'intéresse, dans ce cadre, aux motifs d'action des enseignants, à leurs postures, au répertoire sur lequel ils s'appuient, aux rituels qu'ils mettent en place, mais également à la flexibilité dont ils font preuve lorsqu'ils s'écartent de leur planification.

Les émotions des enseignants sont souvent en lien avec la préparation du cours et sa mise en place effective. C'est plus particulièrement le cas chez les professeurs novices qui manifestent une satisfaction lorsque leur planification est maintenue (Ria, 2007). Delorme & Muller (2014) montrent l'ambivalence de l'enseignant face au phénomène de déplanification: l'imprévu et l'émergence propres à toute interaction didactique peuvent être à la fois une source de satisfaction et une source de déstabilisation. Face à des réactions inattendues des apprenants, les professeurs sont amenés à improviser (Van Lier, 1996: 215). On peut ainsi considérer que l'activité enseignante est caractérisée par de constantes prises de décision, le plus souvent dans l'urgence (Woods, 1996: 29; Van Lier, 1996: 31). C'est certainement cette part de performance qui conduit les enseignants à s'auto-évaluer et à émettre spontanément un jugement concernant la réussite du cours qu'ils viennent d'assurer (Woods, 1996: 154; Cicurel, 2011).

L'importance du relationnel dans l'activité enseignante

L'enseignement constitue "un métier de l'humain", "un métier relationnel" (Perrenoud, 1994: 18, 223), qui implique à titre personnel l'intervenant (*ibid*.: 206). Les interactions humaines jouent un rôle fondamental dans la mesure où c'est autrui qui est l'objet du travail (Tardif & Lessard, 1999: 18); "Enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains" (*ibid*.: 281). Les rapports humains qui se développent révèlent une complexité (*ibid*.). La relation interpersonnelle avec les apprenants constitue ainsi l'un des enjeux de l'activité enseignante (André, 2013).

Dans l'ouvrage qu'il consacre à la relation éducative, Postic ([1979] 2001: 22) souligne que les rapports qui se construisent entre enseignant et apprenant "possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire". De la même manière, Tardif & Lessard" (1999: 313) considèrent l'enseignement comme "un travail émotionnel, "consommant" une bonne dose d'énergie affective, et découlant de la nature interpersonnelle des rapports enseignant/élèves. C'est ainsi que "la confrontation avec un public" (Cicurel, 2011: 141) peut être une source d'émotions pour l'enseignant. Enseigner implique de s'exposer. Altet (2008) souligne

l'inquiétude des enseignants à propos des réactions et de l'intérêt des apprenants.

Manifestations de la relation interpersonnelle enseignant/apprenant

Sans public d'apprenants, point d'enseignant et inversement. Il convient ainsi de souligner l'interdépendance dans la relation didactique[2] (Postic, [1979] 2001: 156; Cambra Giné, 2003: 89). Les attitudes de l'enseignant et des apprenants sont liées à leur perception des autres partenaires de l'acte éducatif (Postic, [1979] 2001: 98, 154). Weigand & Hess ([1994] 2007: 107) relèvent des différences entre les points de vue de l'enseignant et ceux des apprenants.

En se fondant sur un corpus d'interactions en classe de langue, Bigot (2002) a mis en évidence les variations dans la construction de la relation interpersonnelle selon les enseignants. Une telle approche interactionnelle se fonde sur la notion de figuration[3] (Goffman, [1967] 1974), sur la théorie de la politesse (Brown & Levinson, 1987) et sur la question des rapports de place[4] (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Sur le plan de la relation horizontale, le professeur peut faire preuve de proximité ou au contraire de distance (Postic, [1979] 2001: 131). Au niveau de la relation verticale, l'enseignant établit une relation hiérarchisée ou bien un rapport qui tend vers l'égalité. Cela pose la question de l'autorité (*ibid*.: 105). Une redistribution des places est susceptible d'apparaître à la suite de négociations. En effet, la relation didactique se construit dans les interactions et les rôles assumés par les uns et les autres (*ibid*.: 104), de même que les normes interactionnelles (*ibid*.: 161-162), peuvent évoluer.

Dilemmes liés à la négociation de la relation interpersonnelle

On peut observer, dans les interactions didactiques, des phénomènes de négociation des rôles (Muller, 2012), au cours desquels la relation didactique, fondamentalement asymétrique, se rééquilibre. C'est notamment le cas lorsque des moments de conversation spontanée, avec un partage du contrôle de la part de l'enseignant et des apprenants, émergent (Van Lier, [1988] 1990: 234). L'inégalité diminue, de même que la distance, même si l'interaction ne deviendra jamais entièrement conversationnelle (Van Lier, 1996: 175).

[2] Nous utilisons l'expression "relation didactique" tout au long du texte pour souligner la visée cognitive qui se situe au fondement de tout rapport enseignant/ apprenant.

[3] Cette notion renvoie au fait que les locuteurs cherchent constamment à préserver une image positive d'eux-mêmes dans l'interaction. Cela implique également de ne pas faire perdre la face à son partenaire d'échange.

[4] On peut considérer que les locuteurs se situent en position haute ou basse, selon qu'ils dominent ou sont dominés dans les échanges. Le rapport de place s'appuie certes sur des données extérieures à la situation (statut des interlocuteurs) mais surtout il se co-construit à travers les interactions.

Les rapports de place en classe de langue peuvent constituer une source de "dilemmes" (Cicurel, 2011: 179) pour les enseignants "entre, d'une part, la nécessité de contrôler les étudiants (l'autorité, la discipline, la gestion des activités) et, d'autre part, le besoin d'être proche et disponible et de motiver" (Cambra Giné, 2003: 267). En effet, l'enseignant doit jouer son rôle en assurant la progression et en favorisant l'acquisition des connaissances des apprenants. Pour ces raisons, le rapport de place est par définition inégal (Van Lier, 1996: 175): l'enseignant assume un rôle interactionnel fondamentalement différent de celui des apprenants, notamment avec un contrôle de l'interaction (Van Lier, [1988] 1990: 178). Des désirs contradictoires peuvent apparaître ainsi, entre une volonté de privilégier une relation interpersonnelle peu asymétrique avec les apprenants et la nécessité d'assumer son rôle d'enseignant. Ce sont des dilemmes de cette nature que nous étudierons dans le corpus.

Approche méthodologique

Présentation du corpus

Nous souhaitons adopter une approche émique, c'est-à-dire prendre en compte la perspective des acteurs, en interrogeant le point de vue des enseignants. Notre corpus est constitué de discours qui sont le résultat d'outils méthodologiques favorisant la réflexivité des individus (Vinatier, 2012): carnets de bord et entretiens d'auto-confrontation. Les enseignants reviennent sur leur expérience et construisent une réflexion sur leur propre action.

Les carnets de bord ont été rédigés par des tuteurs en ligne novices, alors en formation en Master 2 Professionnel de Didactique du français langue étrangère et interculturalité. Dans le cadre du cours "TICE [technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement] et FLE [français langue étrangère]", ils ont assuré la conception et le suivi de tâches pour des apprenants de français à Hong Kong. Ces textes, rédigés pour l'évaluation de ce cours, proposent une réflexion sur l'expérience de tutorat en ligne. Ils témoignent de la forte influence de la relation tuteur/apprenant sur la perception du projet.

Les entretiens d'auto-confrontation (Duboscq & Clot, 2010; Faïta & Vieira, 2003) consistent à montrer à un professionnel une séquence filmée de son activité et à lui demander de la commenter. Nous analyserons ici des entretiens au cours desquels une enseignante de FLE chevronnée réagit à l'enregistrement vidéo de ses cours[5]. Une place importance y est accordée à la dimension affective et à la relation interpersonnelle (Muller, 2011). Comme le souligne Cicurel (2011: 143), "les commentaires portent fréquemment sur la qualité de cette relation, sur l'attention que portent les apprenants à l'égard des

[5] Ces données font partie du corpus du groupe de recherche Idap (Interactions didactiques et agir professoral) au sein de l'équipe d'accueil DILTEC (Université Paris III – Sorbonne Nouvelle). Elles ont été recueillies par Hélène Ginabat dans le cadre de son mémoire de Master 2 Recherche et nous la remercions vivement pour la mise à disposition de ce corpus.

professeurs, sur leurs attitudes, sur l'ambiance, sur l'engagement des apprenants".

On le voit, les modalités d'enseignement diffèrent largement dans ces deux contextes. Dans le premier cas, il s'agit de tuteurs novices, encore en formation, qui interviennent à distance; dans le second, l'enseignante, expérimentée, assure des cours en présentiel. De façon évidente, le rapport enseignant/apprenants n'est pas le même en présentiel et à distance. Blandin (2004) souligne que la relation didactique dans le cadre de dispositifs en ligne peut être caractérisée par une proximité plus importante en raison d'une autre perception des rôles et des statuts. Elle relève ainsi l'apparition de marques de familiarité dans les termes d'adresse. L'autonomie et les initiatives des apprenants peuvent être davantage favorisées.

Questions de recherche et méthode d'analyse

Dans la mesure où il n'est pas possible d'accéder au mental des individus, nous nous intéresserons ici à la mise en discours de la relation didactique par les enseignants. Nous chercherons à mettre en évidence la complexité inhérente au rapport enseignant/apprenant. On l'a vu, l'accompagnement des apprenants par l'enseignant peut être caractérisé par une proximité et une hiérarchie plus ou moins importantes. Les rapports de place inhérents à toute situation didactique ne peuvent être ignorés. Notre attention portera plus particulièrement sur les dilemmes rencontrés par les enseignants dans la construction de la relation interpersonnelle. De quelle nature sont ces intentions contradictoires et quelles sont les solutions mises en place pour les résoudre?

Nous chercherons des catégories communes aux deux corpus et analyserons les éléments saillants en adoptant une démarche qualitative et interprétative, caractéristique de l'approche ethnographique (Woods, 1996). Deux phénomènes révélateurs de dilemmes seront retenus pour l'analyse: l'étayage apporté par l'enseignant et les phases d'évaluation.

Présentation des résultats

L'étayage de l'enseignant en direction des apprenants: autonomie vs. *dépendance*

Développée par Bruner (1983) à la suite de Vygotsky ([1933] 1997), la notion d'étayage désigne l'aide apportée au novice par la personne compétente, ici l'enseignant. Deux conditions favorisent la réussite de ce processus. D'une part, les objectifs doivent être ambitieux, mais également adaptés au niveau du novice, et se situer ainsi dans la zone proximale de développement (Vygotsky, [1933] 1997). D'autre part, l'apprenant doit pouvoir se passer par la suite de l'assistance de l'expert. L'étayage vise nécessairement le développement de l'autonomie (Bange, 1996: 191).

C'est cet élément qui a plus particulièrement retenu notre attention. Postic ([1979] 2001: 163-167) aborde la question de la dépendance dans la relation

éducative. Il y a dépendance lorsqu'il est impossible d'agir sans l'intervention de l'autre. Force est de reconnaître que les discours sur l'autonomisation des apprenants sont dominants (Durandin, 2012: 495). Selon Van Lier (1996: 12), l'enseignant a pour rôle d'encourager et de guider les apprenants. Il lui revient également de s'assurer que son public est actif.

Cependant, la mise en œuvre de ce principe pédagogique largement partagé n'est pas sans poser des difficultés aux enseignants. L'une d'entre elles tient au principe même de l'étayage: il s'agit d'aider sans conduire pour autant à une dépendance. L'objectif est que les apprenants puissent se passer ultérieurement de l'enseignant. Mais pour cela, l'aide du professeur est nécessaire dans un premier temps. Un savant dosage doit être trouvé par les enseignants, comme le montrent quelques exemples du corpus.

Dans l'extrait suivant, Christine[6], une enseignante expérimentée qui assure des cours de FLE dans une université française, verbalise ce qu'elle voit dans la vidéo de son cours:

> ben là il s'est passé que elle avait du mal à formuler ce qu'elle voulait dire et que pas à pas j'ai devancé sa pensée et j'ai je l'ai aidée à formuler et peut-être qu'elle a eu l'impression qu'elle se débrouillait pas mal et tant mieux comme ça je l'ai accompagnée et ça lui donne confiance surtout cette élève-là qui est quelqu'un qui est très timide ça m'étonne qu'elle parle + c'est la quatrième qui parle ou quelque chose comme ça ça m'étonne qu'elle intervienne aussi vite parce que normalement c'est une très bonne étudiante très formelle mais qui à l'oral a une timidité euh et donc euh je l'ai vraiment accompagnée pour qu'elle puisse prendre confiance en elle là c'était typique hein du truc (Entretien d'auto-confrontation).

Elle commente ici les difficultés rencontrées par une apprenante ("elle avait du mal à formuler ce qu'elle voulait dire") et explicite son rôle en tant qu'enseignante: "j'ai devancé sa pensée", "je l'ai aidée à formuler", "je l'ai accompagnée", "je l'ai vraiment accompagnée". Les verbes choisis renvoient à la notion d'aide, mais également à celle d'accompagnement, plus souvent utilisée pour la formation d'adultes (Jorro, 2012). L'accompagnement s'inscrit dans un processus d'autonomisation et relève davantage du tutorat que de l'enseignement frontal. Il s'agit de la solution trouvée par cette enseignante pour résoudre un dilemme lié à l'apport d'aide: faire en sorte que les apprenants puissent exprimer leur pensée sans mettre pour autant l'accent sur leurs difficultés. Christine insiste sur le caractère progressif de ce processus ("pas à pas"). Ses motifs d'action sont clairement exposés: "pour qu'elle puisse prendre confiance en elle". Les effets escomptés sont les suivants: "peut-être qu'elle a eu l'impression qu'elle se débrouillait pas mal", "ça lui donne confiance". Pour l'enseignante, l'étayage apporté vise à transmettre à l'apprenant une confiance dans ses propres capacités. Christine, qui est expérimentée, typifie ce processus:

[6] Les prénoms ont été modifiés et, par un souci d'authenticité, ni les scories du langage oral dans les transcriptions ni les problèmes de langue dans les textes rédigés par les étudiants n'ont pas été corrigés. Le signe "+" indique une pause dans la transcription des entretiens.

“là c’était typique hein du truc”. Elle justifie son intervention par sa connaissance de l’apprenante: “cette élève-là qui est quelqu’un qui est très timide”, “c’est une très bonne étudiante très formelle mais qui à l’oral a une timidité”.

Cependant, plus loin dans l’entretien, Christine exprime une inquiétude:

> je les accompagne tellement que parfois ils s’appuient un peu trop sur moi hein (Entretien d’auto-confrontation).

Il est intéressant d’observer ici comment une enseignante expérimentée considère peu satisfaisante la solution qu’elle a mise en œuvre. Elle porte en effet un regard critique sur sa pratique, à moins que ce ne soit sur la pratique des apprenants. L’adverbe intensificateur “tellement” manifeste le reproche que l’enseignante s’adresse à elle-même ou adresse aux apprenants. On peut considérer avec Cicurel (2011) l’enseignement comme une action risquée. Le risque perçu ici par Christine est celui de la dépendance des apprenants: “ils s’appuient un peu trop sur moi”. Certes, elle a recours aux minimisateurs “un peu” et “parfois”, mais elle emploie à nouveau un adverbe intensificateur: “trop”, sous-entendu par rapport à ses normes intériorisées. Cet énoncé témoigne ainsi de ses convictions méthodologiques. Selon l’enseignante, ses actions doivent viser l’autonomie et non la dépendance des apprenants, celle-ci consistant à prendre trop appui sur l’enseignant. Cependant, en favorisant davantage l’autonomie des apprenants, un autre risque pour les enseignants serait peut-être de perdre leur rôle.

Le tutorat repose sur une personnalisation du suivi (Narcy-Combes, 2005: 160). Le phénomène est souligné par Marion, étudiante en Master 2 Professionnel qui a exercé le rôle de tutrice en ligne pour une apprenante à Hong Kong:

> J’ai décidé de surligner en bleu les passages qu’elle devait corriger mais comment lui expliquer l’origine de ses erreurs et comment l’aider à progresser? J’ai donc ajouté des commentaires pour la mettre sur la bonne voie et l’accompagner dans sa correction (Carnet de bord).

Marion est confrontée à la correction des productions écrites de son apprenante. En tant qu’enseignante novice, elle verbalise ses interrogations en posant deux questions: “mais comment lui expliquer l’origine de ses erreurs et comment l’aider à progresser?”. Elle explicite ici ses choix qui consistent à indiquer les erreurs sans les corriger elle-même: “J’ai décidé de surligner en bleu les passages qu’elle devait corriger”. L’auto-correction de l’apprenante s’inscrit dans une volonté d’autonomisation de la part de la tutrice. Marion expose également ses motifs d’action: “J’ai donc ajouté des commentaires pour la mettre sur la bonne voie et l’accompagner dans sa correction”. Le connecteur “donc” manifeste la relation logique qu’elle perçoit entre les intentions qu’elle exprime dans ses questions et la solution qu’elle expérimente. Le rôle qu’elle s’attribue est le suivant: accompagner l’apprenante dans sa progression, ne pas

faire à sa place, mais bien la guider. Le dilemme est le suivant: il s'agit d'apporter une aide appropriée sans créer pour autant de dépendance chez les apprenants, afin qu'ils puissent se débrouiller hors contexte scolaire. Le soulignement des erreurs et les commentaires ajoutés apportent ainsi un étayage et s'inscrivent dans une démarche inductive.

La question de la correction des erreurs peut également être abordée en termes de figuration.

L'évaluation des apprenants, ou comment préserver les faces de chacun

La relation interpersonnelle enseignant/apprenants n'échappe pas à la notion de figuration (Goffman, [1967] 1974). Les échanges conversationnels comportent des actes menaçants pour la face de l'interlocuteur (Brown & Levinson, 1987) et d'autres, au contraire, flatteurs pour sa face (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Au cours des interactions didactiques, les locuteurs sont susceptibles de perdre la face et de manifester une gêne ou un embarras. Enseignants comme apprenants développent ainsi des stratégies pour éviter de dévaloriser leur propre image ou celle de leur interlocuteur. Ce processus qui consiste à préserver les faces s'inscrit dans une perspective socio-affective, qui prend en considération les émotions des participants.

L'inégalité dans la relation didactique n'est pas toujours facile à vivre pour les enseignants, qui veulent éviter d'apparaître autoritaires ou injustes. C'est d'autant plus le cas pour les novices, les tuteurs en ligne, ou plus généralement, tous ceux qui enseignent à des publics d'adultes. En lien avec leur propre expérience d'apprenant, les enseignants éprouvent une inquiétude quant au fait d'apparaître sévères. Ils cherchent à préserver une image de soi positive en affichant une forme d'égalité. Or, fondamentalement, par sa fonction, l'enseignant se situe en positon haute et une parité totale n'est pas possible.

Le dilemme peut alors être formulé en ces termes: il s'agit de préserver une relation harmonieuse, plutôt égalitaire, tout en accomplissant son rôle d'enseignant, ce qui implique par exemple de dire aux apprenants que leurs productions ne sont pas appropriées. En effet, la raison d'être de l'enseignant est bien de favoriser l'apprentissage. Corriger sans pour autant faire perdre la face aux apprenants nécessite de trouver un savant dosage.

C'est notamment à travers les modalités de correction que l'on peut observer des phénomènes de figuration. Si le fait de signaler des erreurs à l'apprenant est admis en raison de la visée cognitive de la relation didactique, selon la manière dont l'enseignant corrige, il risque de menacer la face des élèves (Bigot, 2005). Bogaards s'interroge ainsi sur les "conduites évaluatives" (1988: 124) de l'enseignant. Il souligne que "la façon dont l'enseignant réagit aux productions, correctes ou incorrectes, des apprenants" (*ibid*.: 125) a des effets sur l'atmosphère de la classe. L'évaluation fait partie du rôle des enseignants mais le fait de corriger est un marqueur de position haute. Comment

faire pour corriger sans manifester de façon trop évidente l'asymétrie de la relation didactique?

Anaïs, tutrice en ligne, relate dans cet extrait de son carnet de bord le *feedback* qu'elle a apporté à son apprenante:

> À la fin de ma correction, je lui laisse un message très informel avec un langage familier pour lui signaler qu'"elle assure". Tout ce rouge pourrait donner l'impression qu'elle ne maîtrise pas du tout la langue alors qu'elle la maîtrise assez bien. Pour moi, il est très important de féliciter les apprenants (Carnet de bord).

Elle explicite ici sa démarche pour résoudre le dilemme de la correction. Les commentaires sont complémentaires aux corrections proposées et relèvent d'un registre "très informel": "tu assures grave". Anaïs justifie ici le recours à cet énoncé particulier. Ce sont les corrections ("tout ce rouge") qui risquent, selon elle, de menacer la face de son apprenante, de rabaisser son niveau et, partant, de l'humilier: "pourrait donner l'impression qu'elle ne maîtrise pas du tout la langue". La tutrice exprime ici ses convictions méthodologiques, à savoir la nécessité d'encourager les apprenants en leur apportant du *feedback* positif, en d'autres termes, de produire des actes flatteurs pour la face par des commentaires appréciatifs (Muller, 2014).

L'approche développée par Christine veille également à ménager la face des apprenants:

> je répète ce qu'il dit souvent pas pour euh le corriger directement mais s'il est intelligent il comprend que ce que j'ai reformulé c'est la façon correcte s'il a fait une bêtise et puis c'est aussi pour que tout le monde soit concerné (Entretien d'auto-confrontation).

Il ne s'agit pas ici de flatter les apprenants en les félicitant pour la qualité de leurs productions, mais d'éviter de pointer les erreurs trop ouvertement. Cette enseignante chevronnée explique ici le principe de la correction par reformulation: "je répète ce qu'il dit". Elle indique ses motifs d'action. Premièrement, l'adverbe "directement" laisse entendre que l'enseignante veut éviter de menacer la face de l'apprenant. Il s'agit ensuite de faire comprendre à l'étudiant que la reformulation est "correcte". Avec le segment "s'il est intelligent", Christine considère que sa démarche, davantage subtile, nécessite une réflexion de la part de l'étudiant. Le professeur a enfin pour finalité d'impliquer l'ensemble des apprenants. Cette démarche est présentée comme une routine avec l'emploi de l'adverbe "souvent".

Les questions de la correction et de la formulation du *feedback* positif ou négatif apporté par l'enseignant sont ainsi fondamentales dans la construction de la relation didactique.

Conclusion

La relation didactique se construit et se négocie constamment au cours des interactions. Pour autant, l'enseignant se situe fondamentalement en position haute et l'accompagnement des apprenants peut ainsi représenter une source de dilemmes. Les équilibres sont particulièrement difficiles à trouver dans le cas de l'enseignement des langues aux adultes. Les enseignants ont tendance à responsabiliser les apprenants et à adopter une attitude peu hiérarchique. Une tension existe entre l'assistance apportée et l'autonomisation souhaitée des étudiants. De la même manière, lorsque l'enseignant endosse le rôle d'évaluateur, nous avons vu qu'il veille à ménager la face des apprenants tout en signalant des erreurs. Un savant dosage est à trouver entre, d'une part, l'instauration d'une relation paritaire, favorable à l'apparition d'une ambiance sympathique, et, d'autre part, l'accomplissement du rôle d'enseignant, qui diffère fondamentalement du rôle d'apprenant.

Il semble que cette variable affective de l'accompagnement se pose dans les différents contextes étudiés: à distance, en présence, avec des enseignants novices ou chevronnés. Dans les carnets de bord rédigés par les tuteurs en ligne débutants, on peut observer des traces de la construction d'un agir professoral. Cependant, les mêmes enjeux se posent en présentiel avec l'enseignante expérimentée. En lien avec la relation interpersonnelle qui se tisse avec les apprenants, des moments d'agacement, de joie, d'inquiétude ou de déception surgissent. Ces émotions sont inhérentes à tout travail avec des humains, et la satisfaction ou l'insatisfaction exprimées sont à la mesure de la volonté de réussir son action d'enseignement.

Quelles perspectives didactiques peut-on tirer de cette étude? En prenant pour objet la relation enseignant/apprenant, on se situe davantage sur le terrain de la pédagogie que celui des méthodologies d'enseignement. Dans le cadre de la formation des enseignants, il apparaît utile de sensibiliser les étudiants à ces équilibres subtils à trouver, en développant leur réflexivité sur ces questions, en leur proposant de revenir sur leur expérience d'apprenant ou en les confrontant à des verbalisations d'enseignants.

Références bibliographiques

ALTET, MARGUERITE. 2008. Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes: analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un "débat scientifique" en cycle 3. VINATIER, ISABELLE & MARGUERITE ALTET (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 47-56.

ANDRÉ, BERNARD. 2013. *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.

BANGE, PIERRE. 1996. Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor* 4, 189- 202.

BIGOT, VIOLAINE. 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, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

BIGOT, VIOLAINE. 2005 (juillet). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue: primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, 42-53.

BLANDIN, BERNARD. 2004. La relation pédagogique à distance: que nous apprend Goffman? *Distances et Savoirs* 2: 2/3, 357-381.

BOGAARDS, PAUL. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.

BROWN, PENELOPE & STEPHAN C. LEVINSON. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUNER, JÉRÔME. 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

CAMBRA GINÉ, MARGARIDA. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

CICUREL, FRANCINE. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.

DABÈNE, LOUISE. 1984. Communication et méta-communication dans la classe de langue étrangère. Centre de didactique du français (dir.) *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble: Ellug, Université de Grenoble III, 129-138.

DELORME, VERA & CATHERINE MULLER. 2014. Quand l'enseignant de langue apprécie son agir: résistance aux apprenants et inquiétude professorale. *Le français dans le monde - Recherche et applications*.

DUBOSCQ, JULIE & YVES CLOT. 2010. L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances* 4, 255-286. <www.cairn.info/load_pdf.php? ID_ARTICLE=RAC_010_0255>.

DURANDIN, JONATHAN. 2012. Une "bonne distance" enseignant-apprenant en langues étrangères: entre "paramètres de distanciation" et enjeux relationnels. *Études de linguistique appliquée* 168, 495-506.

FAÏTA, DANIEL & MARCOS VIEIRA. 2003. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, hors-série 1, 57-68.

GOFFMAN, ERVING. [1967] 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Les Éditions de Minuit.

JORRO, ANNE. 2012. L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. CHARLIER, EVELYNE & SANDRINE BIEMAR (dir.). *Accompagner: un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck, 5-7.

KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 1992. *Les interactions verbales* (tome 2). Paris: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement.* "*Quand dire, c'est faire*"*: un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*. Paris: Nathan.

MULLER, CATHERINE. 2011. "T'es pas un bébé je suis pas ta maman": les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. BIGOT, VIOLAINE & LUCILE CADET (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve Éditions, 143-156.

MULLER, CATHERINE. 2012. Imaginaire dialogique et développement des compétences interactionnelles des apprenants dans une activité de commentaire de photographies en classe de langue. RIVIÈRE, VÉRONIQUE (dir.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques.* Paris: Riveneuve Éditions, 217-232.

MULLER, CATHERINE. 2014. *Feedback* et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécollaboration. *Actes du CMLF 2014 – 4ème Congrès mondial de linguistique française*. Paris: EDP Sciences, Institut de linguistique française.

NARCY-COMBES, JEAN-PAUL. 2005. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

PERRENOUD, PHILIPPE. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

POSTIC, MARCEL. [1979] 2001. *La relation éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.

RIA, LUC. 2007. Les émotions au cœur de l'activité des enseignants débutants: description d'un observatoire de recherche en ergonomie cognitive. *Les cahiers du CERFEE* 23, 101-121.

TARDIF, MAURICE & CLAUDE LESSARD. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.

VAN LIER, LEO. [1988] 1990. *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Londres: Longman.

VAN LIER, LEO. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.

VINATIER, ISABELLE. 2012. Quel dispositif d'analyse pour permettre à des professionnels de terrain de s'approprier leur activité? VINATIER, ISABELLE (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse: Octares éditions, 37-59.

VYGOTSKY, LEV. [1933] 1997. *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.

WEIGAND, GABRIELE & RÉMI HESS. [1994] 2007. *La relation pédagogique*. Paris: Armand Colin.

WOODS, DEVON. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.