



HAL
open science

Effet d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ?

Catherine Muller

► To cite this version:

Catherine Muller. Effet d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ?. Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, 2011, Lyon, France. hal-00533786

HAL Id: hal-00533786

<https://hal.science/hal-00533786v1>

Submitted on 8 Feb 2011

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.

Effets d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ?

MULLER Catherine

Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle, DILTEC

En classe de langue, les rôles et places occupés par les interactants sont largement conventionnels. Dans l'imaginaire dialogique des participants, le professeur est un expert placé en position haute et chargé de transmettre des connaissances à des étudiants moins compétents et situés en position basse. Cependant, cette asymétrie apparente peut être réduite dans les interactions. En effet, les rapports de place, loin d'être figés, sont co-construits par les participants à l'échange. Certaines activités favorisent une redistribution des rôles conversationnels. C'est le cas de l'observation participante que nous avons menée, au cours de laquelle des photographies d'auteur ont été utilisées comme déclencheurs d'interactions. Les apprenants sont invités à construire collectivement un commentaire libre des images. Lors de ces séquences, l'enseignant ne joue plus le rôle d'expert ni celui d'évaluateur. Comment les étudiants réagissent-ils à cette posture inhabituelle du professeur ? On se propose d'analyser l'effet de cette activité sur l'imaginaire dialogique des apprenants en étudiant les rapports de places. Après avoir présenté l'objet de recherche et le cadre méthodologique, on s'attachera à l'analyse des données. Les questions des apprenants à l'enseignant révèlent leur imaginaire dialogique. Certains cherchent à réassigner au professeur le rôle d'expert alors que d'autres profitent de cette tâche inhabituelle pour tenter d'instaurer une relation plus égalitaire. La possible inversion des rôles enseignant/apprenants fera l'objet de notre dernière partie.

1. Objet de recherche et méthodologie

L'imaginaire dialogique constitue une notion pertinente pour étudier les rapports de place en classe de langue. Ce concept sera confronté à des données recueillies lors d'une activité de commentaire de photographies. On s'attachera à la redistribution des rôles autorisée par cette tâche.

1.1 Objet de recherche : l'imaginaire dialogique en classe de langue

Si l'imaginaire dialogique ne constitue pas un concept propre à la classe de langue, il peut néanmoins lui être appliqué avec profit.

1.1.1 La notion d'imaginaire dialogique. M.-T. Vasseur (2001 : 137) fonde l'imaginaire dialogique sur les places discursives des interlocuteurs construites dans l'interaction, sur la conception de la situation, ainsi que sur l'image de soi et de l'autre. Les

représentations de l'expertise de chacun entrent ainsi en jeu. Il s'agit d'un ensemble d'idées intuitives quant au fonctionnement de l'échange. Les conduites dialogiques des partenaires et leur collaboration constituent ses manifestations (Vasseur, 2001 : 138). On peut ainsi étudier l'initiation et le contrôle des thèmes, les déplacements discursifs, l'enchaînement des tours de parole et la structure de la conversation. Ces observables mettent en évidence la labilité de l'imaginaire dialogique.

Les places interactives se distinguent du statut social des individus (Vion, 2000 : 80 ; François, 1990 : 47). Elles se construisent dans l'interaction : chacun des participants s'attribue une position et en assigne corrélativement une à son interlocuteur (Vion, 2000 : 80). Chacun se situe par rapport à l'autre et accepte ou refuse le positionnement proposé (Vion, 2000 : 81). Par nature instables, les places font l'objet de négociations au cours de l'échange et sont sujettes à transformation (Vasseur, 2001 : 135).

A cela s'ajoutent les rôles conversationnels des participants, liés à « une fonction « interactive » déterminée » (Vion, 2000 : 82). Ils sont définis par U. Dausendschön-Gay et U. Krafft comme « l'ensemble des activités qui [...] échoient [à un interactant] dans telle situation, étant donnés le thème et le but de l'interaction » (1991 : 38). Tout comme les places, les rôles sont co-élaborés par les participants. Ils sont partiellement prévisibles en raison de leur lien avec l'activité des interactants (Vasseur, 2000 : 54). Cependant, il est possible d'accepter l'ordre des rôles attribués, de prendre de la distance avec lui ou même de le renverser (Vasseur, 2001 : 136).

1.1.2 Les spécificités du cours de langue. L'inégalité des places conversationnelles peut être liée à une maîtrise différente de la langue, comme c'est le cas dans la communication exolingue. Les dialogues interlingues sont attendus comme asymétriques et focalisés sur la langue (Vasseur, 2001 : 140). En classe de langue plus particulièrement, les interactants se trouvent dans une place haute ou basse simplement en raison du cadre institutionnel. La relation interpersonnelle enseignant/apprenants est marquée par une dissymétrie des rôles des participants (Bigot, 2005b). Le professeur, qui tient le rôle d'expert, est également responsable de l'interaction. Il interroge, explique, donne le thème, distribue les tours de parole et gère les échanges. Ses tâches sont de l'ordre de l'injonction, du jugement, de la correction (Cicurel, 1991 : 262). L'apprenant doit exécuter les activités décidées par l'enseignant ; il « est cadencé par les contraintes du rôle dont il est investi » (Lauga-Hamid, 1990 : 56).

Cependant, en classe de langue également, les rapports de place font l'objet de redistributions. V. Bigot (2005a) met en évidence la marge de manœuvre des apprenants. Ces derniers peuvent en effet faire preuve d'humour ou d'ironie face à un enseignant autoritaire. Ils ont également la possibilité de déritualiser les « scénarios d'apprentissage bâtis par les enseignants » (Moore & Simon, 2002 : 133). C'est principalement à partir de leurs initiatives que les apprenants modifient leur rôle conversationnel. Ils sont alors amenés à « interromp[re] le déroulement de l'interaction » (Moore & Simon, 2002 : 139) et à « prendre en charge l'orientation discursive des échanges » (*ibid.*). Les étudiants peuvent se manifester lorsqu'ils ne comprennent pas et gérer par eux-mêmes leur opération d'apprentissage (Cicurel, 1991 : 260).

Mais l'enseignant rencontre également parfois de la résistance ou de la contestation de la part des apprenants (Cicurel, 1994). Ces derniers peuvent ignorer les corrections du professeur (Moore & Simon, 2002 : 126) ou le contredire (Moore & Simon, 2002 : 127). L'apprenant, s'il exécute les consignes du professeur, n'est pas toujours pour autant relégué à une position basse. Il peut défendre son territoire d'apprentissage, justifier ses erreurs ou bien encore sortir de la communication didactique pour redonner au langage « sa fonction « ordinaire » » (Cicurel, 1991 : 265). Tous ces éléments permettent de « préserver un espace relationnel 'ouvert' au-delà des limites marquées par les rôles interactionnels statutaires des uns et des autres » (Bigot, 2005a : 39) et autorisent « un transfert des rôles » (Moore & Simon, 2002 : 126).

On s'intéressera dans cette étude aux indices de l'imaginaire dialogique ne portant pas sur la focalisation langagière ou le degré d'expertise linguistique des interactants, mais sur les rôles co-construits dans l'échange.

1.2 Constitution du corpus : une activité de classe « inhabituelle »

Nous avons mené une observation participante dans des classes de français enseigné comme langue étrangère à Paris. Des photographies artistiques ont été montrées à 8 groupes d'apprenants de niveaux A1 à B2 afin de déclencher des interactions orales. Cette activité présente un format didactique particulier, de sorte qu'on peut la qualifier d'« inhabituelle ». Elle ne fait pas nécessairement partie des « cultures didactiques » (Chiss & Cicurel, 2005 : 2) des apprenants et, en ce sens, risque de ne pas être reconnue et comprise. Les habitudes culturelles des étudiants concernant les activités pédagogiques peuvent entrer en contradiction avec la tâche proposée. Certes, l'activité de description d'images se retrouve de façon fréquente dans les cours de langue. Mais ici, le projet mené en groupe consiste à réagir à une photographie sans objectif linguistique prédéterminé. L'enseignante ne prend pas position sur les photographies et ne fournit pas de réponse quant à leur signification, ce qui peut dérouter les apprenants. Il est ainsi parfois nécessaire de redéfinir le contrat didactique, comme dans l'extrait suivant :

SEQ 6¹ :

098	Djibril	<u>moi</u> c'est beaucoup d'explications
099	P	oui oui
100	Djibril	chacun son ↑ m- machin ou
101	P	moi je veux entendre vos explications <u>justement</u>
102	Djibril	<u>merci</u> (rires)
103	P	c'est pas c'est pas pour dire ce qui est juste ou ce qui est faux
104	Djibril	oui
105	P	tout est: ↑ tout est juste
106	Roshan	je dis <u>eu</u>

¹Conventions de transcription : P = professeur. Magda = prénom de l'apprenant. Af = apprenante femme non identifiée. Am = apprenant homme non identifié. As = plusieurs apprenants. XXX = segment inaudible. (rires) = commentaire sur le non-verbal. : = allongement de la syllabe. + = pause. ↑ = intonation montante. ↓ = intonation descendante. ...↑ = demande d'achèvement interactif. - = mot tronqué. TOI = accentuation. ok = chevauchement.

Les prénoms des apprenants ont été modifiés en tenant compte de leur sexe et de leur nationalité. Le prénom réel de l'enseignante, lorsqu'il est employé par les apprenants, a été conservé.

- 107 Djibril malgré notre français c'est pas bon mais (*rires*)
108 P oh c'est très bien votre français y a pas de problème (*petit rire*)
109 Djibril ok

Djibril commente ici les nombreuses interprétations qu'il a fournies. L'enseignante explique qu'il s'agit de l'objectif de la séance : « moi je veux entendre vos explications justement » (TP² 101). Elle refuse une posture normative : « c'est pas pour dire ce qui est juste ou ce qui est faux » (TP 103), « tout est juste » (TP 105). En d'autres termes, il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réaction. Toute interprétation est acceptable. L'enseignante pose quelques questions pour faire produire du discours, mais elle n'en connaît pas les réponses, contrairement au professeur traditionnel (Bouchard, 2005 : 67). Elle joue ainsi le rôle de médiateur, de modérateur et non de détenteur de savoir. Elle corrige les apprenants seulement lorsque l'intercompréhension n'est pas assurée. La séquence de commentaire de photographies est isolée par rapport au reste du cours et ne fait pas l'objet d'évaluation. Cette activité permet aux apprenants de « prendre l'initiative ». Les interactions ainsi déclenchées favorisent la communication directe entre les apprenants et se rapprochent d'une conversation à bâtons rompus avec de nombreuses prises de parole auto-sélectionnées.

La discussion ne portant pas sur la langue, mais sur l'interprétation de photographies, elle tend à gommer l'inégalité des compétences linguistiques entre les étudiants et le professeur. Cette activité offre la possibilité aux apprenants de jouer d'autres rôles conversationnels et de s'exprimer en tant que « « je » sujet personne » (Moore & Simon, 2002 : 139) « dans toute la complexité de ses dimensions sociale, socioculturelle et cognitive » (*ibid.*) et non plus seulement comme « « je » apprenant » (*ibid.*). Les termes d'adresse sont une indication de la relation interpersonnelle enseignant/apprenants (Bigot, 2002). Ici, l'enseignante tutoie les apprenants, dont l'âge, pour la plupart, est proche du sien. Elle instaure ainsi une familiarité. Cependant, si les étudiants la vouvoient, le rapport tend à redevenir hiérarchique.

1.3 Question de recherche et méthode d'analyse

On s'interrogera ici sur l'effet de cette activité sur l'imaginaire dialogique des interactants. Les rôles prédéfinis de la classe de langue sont modifiés. L'enseignante ne se positionne pas comme un expert chargé de transmettre du contenu à des apprenants qui en savent moins. Que se passe-t-il lorsque le professeur ne joue plus le rôle attendu ? Comment les apprenants réagissent-ils en termes de places discursives ? L'enseignante accepte-t-elle ce changement de rôles conversationnels qu'elle a initié ? On s'attachera ici aux initiatives des apprenants sous forme de prises de parole auto-sélectionnées, ainsi qu'aux réactions du professeur. Cela permettra d'analyser les rapports de place et de rôle dans différentes séquences recueillies auprès de plusieurs groupes. On observe trois réactions principales de la part des apprenants : réassigner à l'enseignante le rôle d'expert, se positionner sur un pied d'égalité avec elle et inverser les rôles en prenant sa place laissée vacante.

² Tour de parole

Les deux premières réactions seront analysées à partir des questions des apprenants à l'enseignante.

2. Les questions des apprenants à l'enseignante : un révélateur de l'imaginaire dialogique

Les questions des apprenants à l'enseignante constituent les principales marques de l'imaginaire dialogique. Celui qui questionne l'autre se trouve à son tour interrogé. Ces initiatives des étudiants ont pour visée de réassigner à l'enseignante le rôle d'expert ou de se placer sur un pied d'égalité avec elle.

2.1 Réassigner à l'enseignante le rôle d'expert

L'absence d'informations de la part du professeur ainsi que l'incompréhension des apprenants devant certaines photographies sont autant d'éléments qui attisent la curiosité des étudiants. Celle-ci se manifeste dans les questions qu'ils posent à l'enseignante :

SEQ 3 :

057	Magda	alors qu'est-ce que c'est Catherine ↑
058	P	oh (<i>rires</i>) ben moi je ne sais pas
059	As et P	(<i>rires</i>)
060	P	c'est à vous de c'est à vous de deviner (<i>rires</i>) ok ↓

L'énoncé de Magda constitue une demande de clarification sur un référent : l'apprenante sollicite l'enseignante pour savoir ce qui est représenté sur une photographie. Le professeur est ici considéré comme le détenteur de la vérité, un expert dans tous les domaines et pas seulement pour les compétences langagières. Cette requête peut ainsi être interprétée comme une marque des cultures éducatives. Si les apprenants considèrent le professeur comme une figure d'autorité, alors ils peuvent lui demander des explications sur les photographies afin d'obtenir « la bonne réponse » que seule celui-ci pourra leur apporter. Cependant, les rires (TP 58, 59) font état d'un changement dans les places discursives : Magda se situe dans une position haute car c'est elle qui interroge le professeur. De plus, l'apprenante s'adresse à l'enseignante par son prénom, ce qui implique une familiarité et non une relation fortement hiérarchique.

L'imaginaire dialogique des apprenants et celui du professeur entrent ici en jeu. Cet échange se caractérise par un manque de réciprocité. En effet, l'enseignante sollicite les apprenants tout au long de l'interaction mais elle refuse de prendre position en arguant de son ignorance. L'énoncé « ben moi je ne sais pas » (TP 58) permet à l'enseignante d'esquiver la question. Elle refuse ici de se situer dans la communication ordinaire au cours de laquelle un locuteur pourrait demander à son interlocuteur : « Qu'est-ce que tu penses de cette photo ? ». Dans cet extrait, le professeur assigne un rôle aux apprenants : « c'est à vous de c'est à vous de deviner » (TP 60). M.-T. Vasseur souligne en effet que « dans certaines situations ou activités, les partenaires ressentent le besoin, au début ou même tout au long de l'interaction, de redéfinir leurs rôles respectifs et de préciser l'objet de l'activité »

(2000 : 54). L'enseignante tient à garder son rôle neutre de modérateur en ne fournissant pas d'informations sur les images pendant le commentaire des apprenants. De cette manière, elle évite d'imposer sa vision ou d'indiquer « la vérité ». Son refus de répondre et sa tendance à éluder les questions ont cependant pour effet de maintenir l'inégalité entre enseignant et apprenants.

La réaction de l'enseignante ne convient pas aux apprenantes qui attendent de véritables explications. L'inversion des rôles amorcée au début de la séquence 3 apparaît de façon plus claire à la fin de la séance où les apprenantes de ce groupe formulent une requête à l'enseignante :

SEQ 3 :

(A la fin du cours, Eunice revient sur la photographie.)

- 179 P qu'est-ce que tu dis ↑ +
180 Eunice **je dis euh toi qu'expliques**
181 P tu sais pas qu'est-ce qui se passe ↑
182 Eunice non
183 P tu voudrais savoir euh tu voudrais avoir une explication ↑
184 Eunice oui
185 P **d'accord**
186 Eunice est-ce que tous les deux je sais pas comment TOI **tu peux m'expliquer**
187 Magda (rises)
188 P tu voudrais euh: tu voudrais que ↑ que je cherche euh une explication de ce qui se passe ↑
189 Eunice oui oui
190 Magda **ce sont tes devoirs pour** ↑ (rises)
191 P mes devoirs pour la prochaine fois ↑
192 Eunice oui
193 P **d'accord** chercher ce qui se passe sur la photo ↑ l'explication du photographe c'est ça ↑
194 Eunice oui parce que moi XXXX c'est contraire comme ça toi tu peux m'expliquer ce qui se passe ↑
195 P **d'accord**

Elles souhaitent que le professeur leur fournisse la clef de l'énigme. Cette attitude est relevée par F. Yaiche : « Beaucoup s'empoignent à propos de la Vérité de la photo avec un grand V et interrogent en recours ultime l'animateur : « Mais enfin, où cela se passe-t-il ? Qu'est-ce que c'est réellement ? » » (2002 : 13). Tout est acceptable certes, mais aux yeux des apprenants certaines interprétations sont « plus justes » que d'autres, celle du photographe et celle de l'enseignante. Cet extrait témoigne de l'imaginaire dialogique des apprenants. Il met en évidence la relation interpersonnelle enseignant/apprenants, ainsi que les représentations des étudiants concernant le professeur de langue et son rôle. Ces derniers considèrent l'enseignante comme un expert, capable de fournir des explications sur les photographies. En effet, une interaction explicative implique des rôles inégaux, celui de l'expert et du profane. Toutefois, cette asymétrie est tempérée par le tutoiement de l'enseignante par les deux apprenantes.

L'enseignante est sommée de fournir des explications sur la photographie (« toi qu'expliques », TP 180, « tu peux m'expliquer », TP 186), alors qu'elle souhaite éviter de tels développements. Rien n'indique qu'Eunice ne désire pas une réalisation immédiate (TP 180). Toutefois, Madga intervient et remet cette explication

à la semaine suivante en précisant : « ce sont tes devoirs pour ↑ » (TP 190). Dans cet échange, Eunice et Magda se comportent comme un enseignant qui demanderait à ses apprenants de faire des recherches et leur assignerait des devoirs à la fin du cours. Si Eunice ne se situe pas dans le rôle de l'élève qui demande des explications à son professeur, Magda, elle, quitte son rôle d'apprenant et cherche à redistribuer les rôles apprenant/enseignant.

L'énoncé de Magda, « ce sont tes devoirs pour ↑ » (TP 190), peut être interprété comme une menace de la face conversationnelle négative, selon la définition de U. Dausendschön-Gay et U. Krafft : « Menacer la face conversationnelle négative d'un interactant, c'est l'empêcher de jouer son rôle, ce qu'on peut faire en l'interrompant, en l'empêchant de prendre la parole ou en effectuant à sa place des activités qui lui reviennent en vertu de l'accord sur la répartition des rôles » (1991 : 39). En effet, l'apprenante empêche ici l'enseignante de jouer son rôle en effectuant à sa place la distribution des devoirs, tâche qui revient à l'enseignante. Il peut s'agir d'une réaction de défense de l'étudiante contre les devoirs du professeur, interprétés comme une menace de la face de l'apprenante. L'enseignante accepte ce changement de rôle (« d'accord », TP 185, 193 et 195) et prépare pour la semaine suivante quelques informations sur le photographe et son style³.

2.2 Se positionner sur un pied d'égalité avec l'enseignante

Les apprenants ne se contentent pas de demander des explications à une enseignante qu'ils jugeraient détentrice du savoir, ils sollicitent également son point de vue. Cela leur permet de retourner la situation et de faire parler l'enseignante. Ce phénomène est souligné par V. Bigot : « Il est intéressant de noter, qu'à la fin de deux séquences où les enseignantes ont sollicité le point de vue des apprenants, des apprenantes demandent à l'enseignante de prendre position sur la question traitée » (2002 : 380). Cela permet au professeur de « tenir un rôle interactionnel plus proche de celui des apprenants et d'établir, par là même, une relation un peu plus égalitaire » (Bigot, 1996 : 42). En effet, F. François précise que « renvoyer une question au questionneur » (1990 : 47) implique de « prendre place par rapport à lui » (*ibid.*). Djibril souhaite ainsi que l'enseignante s'exprime elle aussi sur les clichés :

SEQ 6 :

185	Djibril	(à l'enseignante) comment vous voyez ↑ à vous + maintenant on va entendre euh
186	P	(rises)
187	Djibril	c'est toi que tu as fait dessin ↑
188	P	c'est c'est pas moi qui ai fait cette photo
189	Djibril	ah bon ↑ tu as acheté ↑ ou X ↑
190	P	euh j'ai trouvé dans un livre euh de photos
191	Djibril	ah bon ↑
192	P	oui
193	Djibril	ok ↓
194	Roshan	AH Catherine a beaucoup photos hein

³ Cette activité n'aura pas lieu, Eunice étant absente ce jour-là.

195 P j'ai beaucoup de photos
196 Roshan beaucoup X images
197 Djibril ah bon ok
198 P mmh vous ↑ vous avez encore d'autres choses à dire sur celle-là ↑

Il pose à l'enseignante le même type de questions que celles qu'elle a l'habitude de poser aux apprenants : « comment vous voyez ↑ à vous + maintenant on va entendre euh » (TP 185). Il ne s'agit pas d'une demande d'informations pour connaître la vérité sur la photographie ; le professeur n'est pas appréhendé comme un expert. Djibril souhaite que l'enseignante se trouve dans la même position que les apprenants et participe à l'interaction de la même manière. En d'autres termes, il l'encourage à entrer dans le cercle afin qu'elle contribue elle aussi à l'interprétation de la photographie. Chacun des participants à l'échange se trouverait ainsi sur un pied d'égalité. Le « euh » (TP 185) marque une hésitation chez Djibril : peut-être a-t-il oublié le prénom de l'enseignante ou peut-être ne sait-il pas comment la désigner. On observe un changement dans le mode d'adresse : Djibril passe du vouvoiement (TP 185) au tutoiement (TP 187). Cette modification souligne la parité qu'il souhaiterait dès lors entre apprenants et enseignant : chacun pourrait s'exprimer et être écouté.

Cet extrait reflète ici l'imaginaire dialogique des apprenants et de l'enseignante. Le fait de solliciter le point de vue du professeur permet à Djibril de renégocier les places discursives. Toutefois, l'enseignante cherche à échapper à une égalité des rôles conversationnels. En effet, elle refuse de répondre à la requête de Djibril. Les rires du professeur (TP 186) marquent son embarras et le changement qu'elle perçoit dans les places discursives. L'enseignante ne souhaite pas un échange réciproque et conserve ainsi un statut différent de celui des apprenants. En prenant position sur une interprétation de la photographie, son point de vue risquerait d'être considéré comme la réponse juste. En effet, étant l'enseignante, elle se situe en position haute. La réserve du professeur, ou sa réticence, consiste à ne pas fournir de solution. Elle consent toutefois à répondre aux deux questions de Djibril : « c'est toi que tu as fait dessin ↑ » (TP 187), « ah bon ↑ tu as acheté ↑ » (TP 189), qui témoignent de la curiosité de l'apprenant concernant la photographie et son origine. Roshan, qui a déjà participé à des séquences auparavant, commente ainsi : « ah Catherine a beaucoup photos » (TP 194), « beaucoup X images » (TP 196). On remarque alors la volonté de l'enseignante de réaffirmer son rôle conversationnel, qui consiste à interroger les apprenants : « vous avez encore d'autres choses à dire sur celle-là ↑ » (TP 198).

Dans le groupe n°2, l'enseignante est une intervenante extérieure qui ne dispense pas de cours aux apprenants en dehors de ces séances de commentaires de photographies. Cela permet l'instauration d'une égalité enseignant/apprenants. Rumalda manifeste sa volonté d'entendre le professeur :

SEQ 8 :

215 Rumalda à votre avis ↑ (rires)
216 P (rires) mmh: ↑ mh je pense que c'est ↑ c'est assez drôle comme photo c'est pour ça que: qu'il qu'il a voulu prendre cette photo

Elle cherche ici à rapprocher les interactions d'une conversation familière en demandant : « à votre avis ↑ ». Cet énoncé montre qu'elle considère l'enseignante comme étant sur un pied d'égalité avec les apprenants, bien qu'elle la vouvoie. L'enseignante réagit par des rires et accepte de donner son opinion. Elle apparaît alors comme un participant égalitaire. Cependant, sa réponse est marquée par des hésitations : « c'est ↑ c'est », « c'est pour ça que: qu'il qu'il ». N'étant pas l'enseignante, elle n'apparaît pas nécessairement aux yeux des apprenants comme un expert et peut ainsi se permettre d'exprimer une opinion sans qu'elle soit considérée comme la réponse juste. Les catégories d'enseignant et d'apprenant sont ici suspendues (Ishikawa, 2005 : 58).

3. Inverser les rôles en prenant la place de l'enseignante

Les apprenants profitent ainsi de la place laissée vacante par l'enseignante pour inverser les rôles. En réclamant la photographie avant le début de la séquence, en interrompant une autre activité pour revenir aux photographies, ou encore en proposant de nouvelles images, les étudiants interviennent dans la planification de l'enseignante et participent pleinement à la gestion du scénario didactique.

3.1 Délimiter le début et la fin des séquences

Dans le corpus, les apprenants cherchent à initier ou à clore les séquences. Or, V. Bigot (1996 : 40) rappelle que l'enseignant est celui qui impose l'ouverture et la clôture des séquences, initie le thème et désigne les apprenants. Les étudiants jouent ainsi le rôle du professeur.

3.1.1 Réclamer l'activité de commentaire de photographie. Les apprenants modifient le scénario didactique en réclamant des photographies avant que l'activité ait commencé. Apparaissant presque dans chacun des cours dispensés par l'enseignante, l'activité de commentaire de photographie a été interprétée comme un rituel chez un certain nombre de groupes. J.-L. Chiss et F. Cicurel (2005 : 5) rappellent la présence de rituels et de routines en classe de langue. Cette activité est reconnue comme caractéristique du début du cours. Certains étudiants réclament ainsi la photographie à l'enseignante dès qu'ils entrent dans la salle. C'est le cas de Felipe :

SEQ 28 :

Avant le début de l'enregistrement, Felipe réclame « la photo » à deux reprises.

En cela, il cherche à déterminer lui-même le début de l'activité. Dans le groupe 8, Lan réagit de la même manière :

SEQ 53 :

Lan demande à l'enseignante au début du cours s'il y aura une photo, si « on va regarder pour imagination »

001	P	oui on on va regarder...↑
002	Lan	QUOI aujourd'hui
003	P	AH::: tu vas voir ce qu'on va regarder
004	Lan	<u>mh</u>
005	P	j'attends que tout le monde soit là (<i>petit rire</i>)

006 Nelly (bas) XXXX XXX
007 P on va regarder pour imagination ouais ↓

L'apprenante nomme ici l'activité : « regarder pour imagination ». Elle manifeste sa curiosité en demandant quelle sera la photographie : « QUOI » (TP 2). L'enseignante maintient le mystère et ne commence l'activité qu'une fois que tous les participants à l'interaction sont entrés dans la salle : « j'attends que tout le monde soit là » (TP 5). Dans ces deux exemples, elle ne cède pas immédiatement à la demande des apprenants.

3.1.2 Revenir à la photographie après la fin de l'enregistrement. F. Cicurel souligne qu'un apprenant « doit accepter la clôture de son champ de parole » (1991 : 263). La fin de l'activité est signalée aux apprenants par l'enseignante, qui demande par exemple : « vous n'avez plus rien à dire ↑ », « encore d'autres idées ↑ », « non ça va ↑ ». C'est elle qui clôt la séquence certes, mais seulement lorsqu'elle a observé un essoufflement de la part des apprenants. Elle remercie alors les étudiants et arrête l'enregistrement. Tout ceci se déroule de façon rituelle. Cependant, alors que la fin de l'activité a été marquée, il arrive que les apprenants reviennent spontanément aux photographies. Ils décident eux-mêmes de la clôture de la séquence. C'est le cas de Lorena qui prolonge l'activité :

SEQ 52 :

(Hors enregistrement, Lorena prend la parole à propos de la photo)

274 P tu dis Lorena ↑ peut-être...↑
275 Lorena peut-être c'est une femme

Elle donne ici le thème en suggérant un nouvel élément d'interprétation. Cette initiative de l'apprenante met en évidence sa position haute. Son intervention est suivie d'un nouvel échange de 40 tours de parole. En accueillant favorablement cette prise de parole auto-sélectionnée (TP 274), l'enseignante accepte la délimitation de la séquence par des apprenants. Ce n'est plus le professeur qui détermine le début et la fin des séquences. Les étudiants initient ainsi une inversion des rôles.

3.2 Participer au choix des photographies

Les apprenants marquent leur implication dans le scénario didactique en exprimant leurs préférences quant au choix des photographies, comme dans l'extrait suivant :

SEQ 10 :

(Avant que l'enseignante laisse la place à l'enseignant de ce groupe, les apprenants débattent des prochaines photographies. Mehdi souhaiterait des photographies en couleurs.)

311 Rumalda l'image c'est bien si y a de la couleur pas des ↑ des photos de couleurs des paysages
312 P tu aimerais mieux des: ↑
313 Rumalda ah oui
314 P couleurs ↑ paysages ↑
315 Rumalda des couleurs des paysages aussi
316 P d'accord les autres aussi ↑ vous ↑ vous aimeriez bien couleurs ↑ paysages ↑
317 Asmi oui
318 P OUI ↑
319 Anna oh non
320 Am c'est des photos XX ↑

- 321 Irina non c'est trop facile à mon avis (*petit rire*)
322 P c'est trop facile ↑
323 Irina oui parler sur le paysage + là **ça fait un peu réfléchir quand même**
324 Am **on peut mélanger**
325 P mmh ↑
326 Am on peut mélanger on peut mélanger
327 P on peut mélanger OUI
328 Af oui
329 P on peut on va essayer différentes photos (*petit rire*)

Dans ce groupe, l'enseignante intervient de façon ponctuelle pour cette activité ; elle ne dispense pas de cours à ces apprenants par ailleurs. Mehdi et Rumalda formulent une requête à l'égard du professeur en suggérant d'autres types de photographies. Les étudiants ne souhaitent pas être passifs face aux photographies présentées, mais veulent être des acteurs du choix des images. Cela témoigne de leur implication dans l'activité. Ils participent ici pleinement à l'expérience en prodiguant des conseils à l'enseignante sur les photographies qu'elle apportera lors des prochaines séquences. Le professeur accepte la proposition d'un étudiant, « on peut mélanger » (TP 324, 326), et promet d' « essayer différentes photos » (TP 329). En formulant des conseils et des requêtes, les apprenants se situent dans une position haute. Ils prennent la place de l'enseignante en choisissant les supports didactiques. On assiste à un renversement des rôles.

Irina commente le degré de difficulté nécessaire à la verbalisation face aux photographies proposées (TP 323). Cette complexité est considérée de manière positive, par rapport à une activité jugée « trop facile » (TP 321) qui consisterait à commenter des photographies de paysage. La réflexion engendrée par l'activité est jugée positivement : « quand même » (TP 323). L'apprenante « se transforme alors en agent actif de l'apprentissage » (Cicurel, 1991 : 260), réclamant des tâches complexes. Malgré les revendications des apprenants, l'enseignante n'apportera pas de clichés en couleurs ou de paysages. Cela témoigne de sa résistance face aux demandes des étudiants.

3.3 Demander à changer de photographie

Les apprenants cherchent également à déterminer la fin de la séquence en demandant à l'enseignante de changer de photographie. Pendant la séquence 28, Bachar réclame une autre photographie, alors que c'est seulement lors de la première séance que deux photographies différentes ont été montrées à ce groupe :

SEQ 28 :

- 334 Bachar **allez change la photo**
335 As (*rires*)
336 P elle est trop bizarre ↑ (*rires*)
337 Bachar elle est trop bizarre
338 P ok
339 Bachar oh
340 P vous- vous aimez pas parce que c'est bizarre ↑

Sa demande témoigne vraisemblablement d'une lassitude. La photographie a auparavant été qualifiée de « bizarre » par plusieurs apprenants, notamment Bachar,

ce qui explique la question de l'enseignante : « elle est trop bizarre ↑ » (TP 336). Cependant, la séquence continue encore longtemps après la requête que Bachar a adressée à l'enseignante. Au total, ce commentaire de photographie dure près de 17 minutes et comporte 637 tours de parole. Au cours de cette interaction, Bachar énoncera de nouvelles idées. On observe donc un essoufflement de sa part au tour de parole 334, mais il sera de courte durée.

La requête de l'apprenant met en évidence son implication dans le scénario didactique. Bachar fait preuve d'autonomie et cherche à prendre la place du professeur qui décide quand clore une séquence et quand montrer une nouvelle image. Il tutoie l'enseignante et s'adresse à elle sous la forme d'une injonction à l'impératif. Cela signifie qu'il se sent la légitimité de formuler un ordre, ce qui témoigne de sa position haute. Les rires des apprenants mettent en évidence les modifications des rôles conversationnels. Cependant, l'enseignante résiste à la demande de l'apprenant et relance l'interaction (TP 340).

Conclusion

Les rôles traditionnellement assignés aux apprenants et à l'enseignant font ici l'objet de négociations. Cette redistribution des places discursives est initialement introduite par l'enseignante qui met en place une activité dans laquelle elle ne tient plus le rôle d'expert. L'étude de l'alternance des tours de parole et particulièrement des interventions initiatives des apprenants met en évidence la modification des places enseignant/apprenants lors des séquences. Traditionnellement, l'enseignant apparaît dans les cultures éducatives comme celui qui connaît la réponse et le fait d'interroger le professeur pour connaître la vérité n'a rien d'exceptionnel.

Cependant, certaines questions des apprenants à l'enseignante témoignent d'une volonté d'égalité enseignant/apprenants beaucoup plus audacieuse. Si le professeur s'exprime sur les photographies comme le font les étudiants, alors chacun participe de la même manière. Les apprenants ont ainsi intégré les spécificités de l'activité, mais ils cherchent à renverser l'artificialité de l'activité qui veut que le professeur ne prenne pas part au commentaire des photographies. Ce rituel inhabituel est « déritualisé » par les apprenants.

Les questions des apprenants mettent ainsi en évidence l'imaginaire dialogique de l'enseignante. L'égalité proposée par les étudiants n'est pas toujours acceptée par le professeur qui veut conserver une neutralité et ne participe donc pas à l'interprétation des photographies. Si elle ne se pose pas comme détentrice du savoir, l'enseignante demeure pourtant dans le rôle du professeur qui sollicite les apprenants. Pour éviter de se placer dans une posture d'expert, elle maintient une inégalité des rôles conversationnels.

Les tentatives des apprenants d'inverser les rôles se manifestent également à travers leur implication dans le scénario didactique. Cet investissement peut s'expliquer par l'originalité et le caractère informel de l'activité qui permet aux étudiants de s'exprimer librement et d'insuffler une dynamique plus grande aux interactions. Cette tâche autorise les apprenants à se repositionner tout au long de

l'échange et, par là même, les initie à la variété des rôles conversationnels qu'ils sont susceptibles de tenir en dehors de la classe.

Cette étude met ainsi en évidence l'incidence d'une activité didactique sur les rôles et places des participants. Si la variable de l'enseignant a été mise en évidence dans la construction de la relation interpersonnelle, il importe également de prendre en compte la variable de la tâche dans l'imaginaire dialogique enseignant/apprenants.

Références bibliographiques

- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du CEDISCOR*, Vol. 4, 33- 46.
- 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. Paris : Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Bigot, V. (2005a). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *AILE*, Vol. 22, 17-44.
- Bigot, V. (2005b). 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. In F. Cicurel & V. Bigot (Ed.), *Les interactions en classe de langue* (pp. 42-53). Paris : Clé International.
- Bouchard, R. (2005). Le « cours », un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà. In F. Cicurel & V. Bigot (Ed.) *Les interactions en classe de langue* (pp. 64-74). Paris : Clé international.
- Chiss, J.-L. & Cicurel, F. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (Ed.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 1-9). Paris : Presses Universitaires de France.
- Cicurel, F. (1991). L'identité discursive d'un apprenant en langue. In C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (Ed.), *Interactions en langue étrangère* (pp. 259-269). Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du CEDISCOR*, Vol. 2, 93- 104.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1991). Rôles et faces conversationnels : A propos de la figuration en situation de contact. In C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (Ed.), *Interactions en langue étrangère* (pp. 37-48). Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- François, F. (1990). *La communication inégale*. Genève, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Ishikawa, F. (2005). Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue : une approche d'inspiration ethno-méthodologique des interactions. In F. Cicurel & V. Bigot (Ed.) *Les interactions en classe de langue* (pp. 54-61). Paris : Clé international.
- Lauga-Hamid, M.-C. (1990). L'implication du sujet dans son apprentissage. In L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Foerster (Ed.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 56-71). Paris : Hatier.

Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *AILE* Vol. 16, 121-143.

Vasseur, M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *AILE* Vol. 12, 51-76.

Vasseur, M.-T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (Ed.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 133-148). Paris : Didier.

Vion, R. (1992, 2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Yaiche, F. (2002). *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.