

Avant-Propos

Francine Cicurel et Eliane Blondel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/379>

DOI : [10.4000/cediscor.379](https://doi.org/10.4000/cediscor.379)

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1996

Pagination : 9-15

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Francine Cicurel et Eliane Blondel, « Avant-Propos », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/379> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.379>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Avant-Propos

Francine Cicurel et Eliane Blondel

Que trouvent ici l'expression de notre reconnaissance amicale Sophie Moirand, responsable du CEDISCOR, qui nous a aidés à organiser la Journée scientifique « La construction interactive des discours de la classe de langue », Ross Charnock qui a bien voulu relire les résumés en anglais, Jean-Claude Beacco et Daniel Véronique qui ont sympathiquement présidé les deux séances plénières de la Journée ainsi que Bertrand Benet et André Buffet pour leur aide précieuse à la mise au point de la disquette.

- 1 Le champ d'investigation des études proposées dans ce recueil concerne un lieu d'apprentissage par excellence puisqu'il s'agit d'analyser les discours et les interactions qui se produisent dans la classe de langue. On propose ici d'observer de quelle manière *se construit* le discours à l'intérieur d'un espace social dans lequel la circulation des connaissances se fait par l'interaction entre les participants et génère des modifications de la langue à enseigner/apprendre. Comme pour l'étude des interactions verbales, l'analyse des interactions didactiques se situe à la croisée de plusieurs champs disciplinaires – celui de la linguistique, celui des théories énonciatives, celui de l'analyse conversationnelle, celui de l'ethnographie de la communication. Il faut également souligner que ces études peuvent ouvrir des perspectives à visée pédagogique puisque les enseignants sont les acteurs principaux de l'interaction analysée et que cette mise à distance que constitue l'analyse pourrait s'avérer révélatrice, dans le cadre d'une formation à l'enseignement, de phénomènes discursifs qui, autrement, risquent de rester enfouis. Si la didactique des langues peut ainsi être concernée, c'est parce que la description des situations d'enseignement, par le biais des observations de transcriptions de classes, permet de faire progresser la connaissance des procédures de transmission, les comportements professionnels dans le cas de l'enseignant et les attitudes d'apprentissage pour les candidats-apprenants.
- 2 L'ensemble des articles de ce quatrième numéro des *Carnets du CEDISCOR* réunit les contributions présentées à l'université Paris III-Sorbonne Nouvelle lors de la *Journée scientifique* du 13 avril 1995 organisée par l'équipe du CEDISCOR « Discours d'enseignement et interactions » et à laquelle, outre les membres du CEDISCOR, trois professeurs invités ont accepté d'apporter leur concours : Pierre Bange (université

Lumière-Lyon II) ; Bernard Py (université de Neuchâtel) ; Robert Vion (université de Provence Aix-Marseille). La *Journée scientifique* a rassemblé 80 participants venant d'universités parisiennes, d'universités de province et d'universités étrangères.

- 3 Le champ commun des études exposées ici concerne la classe de langue que P. Bange définit comme « lieu voué à l'apprentissage » et qui apparaît comme un espace de productions et d'échanges interactionnels spécifiques. De ce lieu à existence institutionnelle forte on peut donner les composantes principales :
 - un but : une langue à transmettre en accélérant les processus acquisitionnels ;
 - des interactants ayant une position pré-établie (position de savoir et position institutionnelle) ;
 - un cadre spatio-temporel fixé par l'institution ;
 - des stratégies discursives pour manipuler le système codique, que ce soit pour enseigner ou pour apprendre ;
 - un déroulement ritualisé en fonction de la représentation sociale et des contraintes institutionnelles ;
 - un canal privilégié : celui de l'oral et de la forme dialoguée, sans que cela exclue un fréquent recours à l'écrit.
- 4 C'est ce « cadre classe » qui fait l'objet d'observations, de descriptions et de recherches menées par l'équipe du *CEDISCOR* « Discours d'enseignement et interactions » depuis sa création en 1993. Les outils conceptuels et les démarches adoptés, proches de ceux qui sont utilisés pour l'analyse conversationnelle incluent toujours une grande attention aux phénomènes langagiers observés. Attention qui est encore renforcée par le fait que le savoir transmis ici est *une langue*. C'est de langue qu'il s'agit tout le temps, langue à transmettre et langue qui permet de transmettre -langue étrangère, langue maternelle ou de référence. La « classe » si centrale en didactique des langues puisqu'elle est le lieu de réalisations, de méthodologies et de pratiques pédagogiques diverses peut faire, comme chacun sait, l'objet d'approches très variées – on peut s'intéresser aux contenus d'enseignement, au rapport entre les comportements et les normes sociales, aux méthodes utilisées et à leurs apports, par exemple. Mais notre choix nous porte à donner une description de *ce qui se passe effectivement dans l'interaction en classe*, par le recueil et l'observation de données empiriques. Nous tentons de chercher la spécificité du discours de la classe de langue en en dégagant les traits récurrents, tels par exemple une structure de « dialogue interrogatif » (Ricci) ou une constante reformulation du dire (Blondel).
- 5 L'équipe « Discours d'enseignement et interactions » travaille sur des contextes d'enseignement et de langues variés (enseignement du français en milieu homoglotte, enseignement du russe, de l'italien en France, etc.), et sur des publics de niveaux différents. Les approches sont cependant comparables, basées d'abord sur l'observation de corpus constitués à partir de transcriptions de séquences de classe qui permettent l'identification de phénomènes discursifs divers. Ce n'est qu'ensuite que l'on tente d'établir une typologie des pratiques discursives observées ou de dégager ce que l'on considère comme étant représentatif du « discours d'enseignement d'une langue étrangère ».
- 6 Les études sur le discours de la classe restent minoritaires en France (travaux du Centre de Didactique des langues de l'université Stendhal-Grenoble III, recherches de B. Grandcolas à l'université Paris VIII-Saint-Denis, recherches au *CEDISCOR* – Paris III¹) mais elles ont à l'étranger une résonance plus grande, en particulier dans le champ

anglo saxon qui développe depuis une vingtaine d'années un grand intérêt pour la « *second language classroom research* ».

- 7 S'il fallait en donner des preuves, il y aurait cependant bien des raisons de s'intéresser aux discours de la classe, ainsi :
- 8 1. Le cadre-classe peut être traité comme un *espace social* mettant en jeu une « interaction à but externe » (ayant un but préalablement fixé telle que la définit R. Vion dans *La communication verbale* et dans son article ici même), avec une distribution prévisible des rôles des interactants. Ce cadre réunit pour un temps limité dans un lieu spécifique plusieurs participants qui ont un but commun : acquérir des connaissances/faire progresser dans la matière enseignée. Cet espace social que R. Vion nomme « cadre interactif » et qui est plus ou moins conscientisé par les participants est en partie à l'origine de l'aspect rigide de l'interaction didactique, rigidité sur laquelle insistent nombre des articles présentés ici. Le cadre interactif peut empêcher qu'une classe de conversation devienne une conversation réelle, malgré les efforts de redéfinition du cadre spatial, la réduction du nombre des apprenants, les efforts du professeur pour ne pas marquer sa position haute (Bigot) ; il explique certaines émergences de l'alternance codique (Causa), l'omniprésence d'un enseignant transformé en constante « voix off » (Rocha).
- 9 Mais il s'avère qu'en classe de langue, le cadre social n'est pas seulement reproduit selon un rituel immuable ; il est aussi co-construit par l'imprévisibilité des échanges. Si le discours planifié se réalisait selon les plans de l'instructeur nous assisterions à *une représentation de théâtre* or, précisément, ce qui est ici observé, c'est la capacité que possède ce discours apparemment planifié à se « déplanifier » constamment au fil des échanges. Ainsi, par des apartés en langue maternelle, des apprenants manifestent leur désaccord avec le cadre interactif institué (Ricci) ; ailleurs, en « démêlant » un malentendu linguistique, des enfants asiatiques scolarisés en France commencent à se dégager du cadre interactif plus contraignant de leur culture scolaire maternelle (Bousquet).
- 10 2. Le cadre-classe est également envisagé comme un espace où circulent des connaissances. Il s'agit de la *transmission de savoirs* qui ressortissent à une discipline donnée. Dans le cas ici considéré, il s'agit d'un savoir-faire langagier en langue étrangère et d'un savoir sur cette langue. On s'occupe alors des stratégies mises en œuvre :
- pour enseigner (modes explicatifs, auto-légitimation du discours, reprises du dire, mode de la sollicitation, techniques de réparation, encouragement à la parole). Les variables sont à chercher selon les méthodologies, selon les activités didactiques, selon les publics et leur niveau. Ainsi, M. Causa travaille sur le rôle de la langue maternelle qui constitue une stratégie ne se limitant pas à assurer l'intercompréhension tandis que L. Ricci identifie les différentes formes de sollicitations, comparant l'enseignement du russe en France et du français en Russie.
 - pour apprendre ; l'espace-classe est un lieu où doit s'accomplir l'appropriation d'une langue. C'est par excellence le lieu d'observation de sujets *en train* d'acquérir un savoir. Il convient bien entendu de ne pas confondre exposition à des données et acquisition effective (voir la contribution de B. Py) mais il y a sans nul doute des traces linguistiques qui montrent l'effort cognitif fourni.
- 11 3. Le cadre-classe est un lieu où l'on peut observer en direct une *modification de la langue*. Les discours qui s'y tiennent sont en devenir, « tirillés » entre une langue-objet et un

métalange. Il y a d'un côté la transformation souvent lente et progressive du savoir langagier des apprenants, et d'un autre la modification de la langue de l'enseignant lui-même qui adapte son discours à celui de l'auditoire (simplification syntaxique, lenteur du débit, exhibition des balises interactionnelles). La langue parle de la langue, se prend elle-même comme objet (phénomène d'autonymie, polyphonie du discours, pseudo-référence, entre autres). Des régimes discursifs cohabitent ; discours de simulation, de commentaire, de prescription. Les textes (oraux ou écrits) introduits en classe de langue, en raison du traitement qui en est fait par les participants, se trouvent « déréférencialisés » ou « déréalisés » (Cicurel et Rocha). Dans la lignée des travaux de C. Fuchs sur la paraphrase, une analyse linguistique prend place et E. Blondel propose une approche énonciative mettant au jour des fonctionnements discursifs particuliers à la classe.

- 12 La variété des problématiques et des entrées dans un tel discours montrent l'étendue des possibilités d'étude et la richesse d'une interaction didactique tant sur le plan linguistique, énonciatif que sociocognitif.
- 13 • Un premier groupe d'articles replace l'interaction didactique dans le cadre plus général de l'analyse des interactions verbales pour laquelle s'entrecroisent la relation sociale et la relation interlocutive. Cinq places sont distinguées par R. Vion : les places institutionnelles, modulaires, discursives, subjectives, énonciatives. Des traces discursives donnent des indications sur les mouvements de passage de places (parfois simultanées) que l'on occupe. Ainsi, tout comme les « places institutionnelles », les « places modulaires » de la classe de langue sont le plus souvent rigides. V. Bigot montre que la relation subjective souhaitée dans une classe de conversation ne cède pas facilement devant l'ancrage des places institutionnelles qui préexistent au déroulement interactionnel dans le cadre-classe. En cas de « panne d'inspiration » dans une classe dite de conversation, c'est bien l'interactant-professeur qui prend l'initiative de la reprise ou encore on observe les traces d'une « voix méthodologique », soufflée par le projet didactique de l'enseignant qui le pousse de « module en module » (Cicurel).
- 14 • Un second groupe d'articles s'attache à la spécificité des opérations discursives des enseignants. Les « places discursives » donnent lieu à des développements variés : guidé par un objectif spécifique (obtenir un item lexical précis), l'enseignant construit des « tuteurs » discursifs (Waendendries) ; ou, au contraire, il assouplit une tâche discursive en ayant recours à la langue maternelle du public. Mais cette même alternance codique peut aboutir à modifier les « places subjectives » lorsque l'enseignant cherche par ce moyen à obtenir la complicité de son auditoire (Causa) ou lorsque par une mise en question (qui se fait là encore en langue maternelle) de la véracité du dire du professeur, les apprenants tentent parfois de modifier la dynamique des échanges (Ricci).
- 15 • Une troisième entrée privilégie les particularités énonciatives du dialogue didactique. Ce sont ces traces d'une énonciation fictionnelle que suivent F. Cicurel et D. Rocha lorsqu'ils montrent que la fictivité envahit la didacticité du discours. D. Rocha, étudiant une pièce de Ionesco, indique de quelle manière le dramaturge retourne la situation, rendant la situation de classe elle-même fictive en grossissant ses traits constitutifs et en mettant au jour le phénomène d' « invasion du discours » par un mouvement inlassable de répétition et d'auto-reprise (le mot « répétition » n'appartient-il pas au monde du théâtre et au monde de l'enseignement ?). Ce piétinement, E. Blondel le décrit en observant que le discours de l'enseignant s'autoreformule et hétéroreformule

constamment les dires des participants. Elle s'attache à montrer que la succession des paraphrases prend des formes discursives variées entre l'énoncé source et l'énoncé reformulant. Ces séquences de reformulation tendent à devenir le but principal de la communication en classe (Bange), contrairement à ce qui se passe dans la conversation ordinaire où la reformulation existe mais est plus « accidentelle ».

- 16 • Un quatrième groupe d'articles est davantage tourné vers les conditions de l'acquisition en milieu guidé. Ainsi, si on peut craindre que la systématisme de la reformulation ait pour effet de vider la communication de son contenu sémantique et communicationnel (Bange), il convient de ne pas perdre de vue que le travail de répétition est, de la part des apprenants (Waendendries), la manifestation d'hypothèses successives sur la séquence langagière. C'est en observant avec attention la modification très légère d'un énoncé d'apprenant à un autre que l'on peut tenter de capter la teneur du travail d'appropriation.
- 17 L'observation des interactions en classe permet de voir de quelle manière une donnée rejoint le répertoire verbal des participants, d'en suivre le cheminement. Donnée qui apparaît dans le cours de l'interaction et dont la trajectoire est supposée avoir pour but d'aller enrichir le savoir langagier de l'interactant apprenant. Cette construction du savoir est un processus complexe qui apparaît sous la forme d'un « travail discursif » (Py) se manifestant sous la forme de « pannes communicationnelles », de malentendus (Bousquet) et de phénomènes d'appropriation repérables tels la « décontextualisation » et la « recontextualisation » décrits par B. Py.
- 18 Certaines des analyses proposées dans le présent numéro contribuent à élargir la connaissance d'un fonctionnement social et langagier par des apports théoriques renouvelés. Comme le précise B. Py, la transcription est un instrument précieux pour un chercheur car, avoir accès aux données par ce moyen, permet de suivre le développement interactionnel *in vivo*. Partir d'une linguistique de l'énonciation appliquée à l'étude de données empiriques dans le cadre naturel de leur production a ainsi permis de découvrir des phénomènes énonciatifs entrecroisés, presque fugaces qui, en retour, enrichissent l'analyse énonciative. D'autres contributions optent pour une approche qui révèle l'ancrage dans la langue de stratégies discursives, à mettre en rapport avec les intentions didactiques de l'enseignant.
- 19 À l'issue de la *Journée scientifique* portant sur « La construction interactive des discours de la classe », dans son exposé oral, P. Bange soulignait que, selon lui, ces études sur la classe contenaient en germe nombre de potentialités et de réflexions. Souhaitons qu'en découvrant ce recueil, entièrement consacré aux discours de la classe, le lecteur partage la même conviction.

NOTES

1. Voir le recueil d'articles : *Les échanges langagiers*, Ellug, Publications de l'université des langues et des lettres de Grenoble, 1984 et les *Carnets du Cediscor 2*, « Discours d'enseignement et discours médiatiques », Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1992. Pour les travaux anglais, voir la

bibliographie dans Allwright et Bailey, *Focus on the language classroom*, Cambridge University Press, 1991.

AUTEURS

FRANCINE CICUREL

Université Paris III (U.F.R. Didactique du français, langue étrangère)

ELIANE BLONDEL

Université Jean Monnet, Saint-Étienne (faculté des arts, communication, pédagogie)