
L'instabilité énonciative en classe de langue

Du statut didactique au statut fictionnel du discours

Francine Cicurel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/393>

DOI : [10.4000/cediscor.393](https://doi.org/10.4000/cediscor.393)

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1996

Pagination : 77-92

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Francine Cicurel, « L'instabilité énonciative en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/393> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.393>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

L'instabilité énonciative en classe de langue

Du statut didactique au statut fictionnel du discours

Francine Cicurel

- 1 Aborder une réflexion sur l'enseignement des langues par le biais d'une réflexion sur l'énonciation permet d'interroger le rapport que peut avoir, dans cette situation d'interlocution, le sujet avec la langue. Dans la transmission d'un savoir langagier, les sujets impliqués dans l'interaction d'apprentissage se voient constamment dans la nécessité d'être dans une sorte de distance avec la langue. La langue est l'objet même du dialogue qui s'instaure. Ceci entraîne des phénomènes énonciatifs particuliers, complexes, dans le dédale desquels on se perd parfois : Qui est le *je* qui parle ? À qui s'adresse-t-il ? De quel objet parle-t-il ? Quelle est la place d'un discours simulé ? Y a-t-il des marques d'une énonciation non complètement assumée par le locuteur ? Enfin, quel est le statut de ces discours *venus d'ailleurs* qui viennent meubler le « vide¹ » d'une interaction devant se construire en vue de l'appropriation d'une langue seconde ?
- 2 L'interaction en classe de langue semble être écartelée entre, d'un côté, un « contact en partie imaginaire avec la langue » (Coste, 1991) si on considère que celui qui parle est un locuteur potentiel, différé, imaginaire de la langue-cible et, de l'autre côté, la rigidité d'une situation didactique assez fortement ritualisée, puisque les places y sont pré-définies, le but des échanges également, le cadre interactif étant tracé par l'instance institutionnelle et ensuite défendu dans la dimension effectivement dialogale de l'échange².

1. Les sources énonciatives du discours de la classe

- 3 L'analyse du discours de la classe renvoie à une conception polyphonique du sujet dans la tradition de Bakhtine : dans et derrière le sujet parlant, s'en cache un ou plusieurs autres. La polyphonie énonciative de la classe se manifeste par la présence de sources énonciatives diverses, qui sont *derrière* le discours didactique effectivement énoncé et que l'on peut en partie identifier. Ces sources énonciatives proviennent de lieux

d'énonciation différents et d'énonciateurs fluctuants : les fragments métalinguistiques sont à rapporter à un locuteur savant et à la norme langagière, les fragments prescriptifs à une place d'autorité et à l'institution, les fragments « personnels » peuvent renvoyer à la relation interpersonnelle des interactants et à leur vécu (voir Porquier, 1984). Ainsi, des énonciateurs absents ou cachés alimentent la parole des interactants.

- 4 • En amont, à l'arrière-plan, existent un projet didactique, une *voix méthodologique*, un texte imposé. Il s'agit d'une source qui *préexiste* à l'interaction et qui la sous-tend : en effet, quels que soient l'organisation ou le déroulement de la parole en classe, l'interactant savant veut ou doit conduire les interactants moins savants à une modification de leurs connaissances. Ceci s'accomplit par le biais d'activités didactiques très diverses. Ainsi, *derrière* le dialogue qui se coédifie en classe et que l'on pense spontané, on peut traquer un « texte » latent, dicté par l'institution, le programme, le souci méthodologique, la méthode. Derrière une discussion apparemment libre est détectée la volonté de pratiquer les marques de prise de position, derrière un jeu théâtral, l'objectif de faire réutiliser une forme linguistique. Dans l'extrait suivant³, deux étudiants se prêtent à une simulation qui a pour thème la perte d'un sac. La forme du subjonctif apparaît trop souvent pour que cela ne soit pas « suspect ».

Extrait 1⁴

A1 : est-ce que ... vous aviez des travellers chèques ?

A2 : oui bien sûr

A1 : alors **il faut que vous ... alliez** à la banque

A2 : est-ce qu'il y a une banque/ près d'ici ?

A1 : oh oui bien sûr **il faut/ que vous marchiez** tout droit et puis **que vous tourniez/** à votre droite ... à droite/ c'est là

- 5 Première manifestation de cette *duplicité énonciative* : derrière le *jeu* des énonciateurs-élèves existe un autre texte, à visée didactique, ayant pour but la production de formes conformes à l'objectif d'apprentissage. L'énonciation de surface cache des enjeux souterrains ; sous l'énonciation théâtralisée une énonciation à caractère didactique. L'énoncé prononcé semble être le véhicule de la tâche d'apprentissage, il en est le serviteur obscur.
- 6 • En aval, un autre énonciateur absent, qui est cette fois le *locuteur virtuel*, celui que l'énonciateur-élève va peut-être devenir. Nous rejoignons alors les « êtres de fiction » que sont parfois les interactants d'une situation d'enseignement / apprentissage. Les participants jouent à être autres qu'eux-mêmes (aussi bien l'enseignant qui, pour faire comprendre un terme, donne un exemple en le théâtralisant, que l'apprenant qui prend un rôle dans le but de s'entraîner à parler). Tant est répandue la pratique par laquelle l'apprenant fait comme s'il était un locuteur de la langue-cible qu'elle pourrait passer inaperçue. La polyphonie énonciative tient au fait qu'un énonciateur-élève accomplit des tâches communicatives liées au rôle d'apprenant et se fait simultanément l'énonciateur d'un énoncé dont il n'est pas *l'auteur*. Ainsi, alors même qu'il dit un énoncé extrait d'un banal exercice de grammaire, il fait entendre une autre voix, il émet un texte qu'il n'a pas produit mais dont il actualise l'énonciation.

Extrait 2 (portant sur un énoncé à produire : nous ne l'avons pas éteinte)

P. : Jiyon/ **tu** as éteint la lumière en sortant de l'appartement ?/ **vous** avez éteint la lumière en sortant de l'appartement ?

Jiyon : **je ... non/ je ... non/ nous/** ne l'avons pas éteinte

P. : alors/ oh ::: (veut faire produire l'intonation)

Korer : oh ! **je** ne l'**AI** pas ÉTEINTE !

P. : c'est ça/ (rires) comme WANG fait souvent/ (rires) à chaque fois que Wang fait une erreur/ il fait oh :::: / alors **tu** répètes

- 7 Le passage rapide du *tu* au *vous* (mimétiquement reproduit par Jiyon qui répond d'abord en *je* puis en *nous*) constitue une trace de la dimension polyphonique de l'énonciation. L'emploi du *je* construirait un énonciateur plus vraisemblable (généralement on ne se met pas à plusieurs pour éteindre la lumière ...) mais l'obligation d'accomplir une énonciation conforme à l'objectif de l'exercice vient se substituer à la tentation de répondre en *je*.

2. La dimension fictionnelle

- 8 Si on parle de fiction en classe de langue ou d'énonciation de fiction, ceci est à rapporter au cadre communicatif de l'enseignement d'une langue étrangère. Pour apprendre, il faut communiquer : or la communication ne s'établit pas de façon spontanée. On instaure donc, dans le vide originel de la classe de langue, des *instruments* à produire du discours, une « machinerie langagière » dont D. Rocha montre ici même de quelle manière Ionesco la tourne en dérision. Ces instruments sont divers et d'au moins trois « espèces » :

- les outils pédagogiques,
- les discours produits par le natif (documents authentiques),
- les discours produits par les interactants eux-mêmes.

- 9 Curieusement et bien qu'ils n'en aient pas du tout la « forme » ni la visée, les discours de la classe présentent des parentés avec le texte littéraire. J. Searle (1982), cherchant à cerner le statut du discours de fiction, constate que, dans le texte littéraire, l'auteur peut feindre d'asserter sans que cela constitue pour autant un *mensonge*. Rien ne distingue formellement certains énoncés littéraires d'énoncés ordinaires si ce n'est leur « posture illocutoire » (par exemple la « pseudo-assertion »).

Les illocutions feintes qui constituent une œuvre de fiction sont rendues possibles par l'existence d'un ensemble de conventions qui suspendent l'opération normale des règles reliant les actes illocutoires et le monde, (Searle, 1982, p. 110).

- 10 Ainsi, la langue « tolère » la fiction parce qu'alors d'autres règles régissent les connexions du langage et de la réalité. Dans une classe de langue, on peut également asserter sans avoir à répondre de la vérité de la proposition exprimée. Nul n'oblige l'apprenant à émettre une proposition vraie, il suffit qu'elle soit conforme à l'enjeu du cours. Il est également accepté de feindre de faire référence. Le locuteur-apprenant *fait comme si* le pronom qu'il utilise renvoyait à un référent extérieur. La séquence 2 donnée plus haut permet d'observer ce phénomène : dans l'énoncé « *nous ne l'avons pas éteinte* », le *nous* constitue une « pseudo-référence », ne renvoyant ici à aucun être ayant accompli un tel geste.
- 11 Il existe ainsi dans la classe quelque chose de comparable au texte littéraire, un ordre de l'imaginaire connecté au réel, manifesté par des phénomènes énonciatifs de pseudo-référence. L'entrée en fiction est signalée par des marques linguistiques comme la fréquence d'injonctions telles que « *imagine* » ou « *tu es + identité imaginaire* ». Ce passage d'une identité réelle à une identité imaginaire ne va pas sans une certaine fluctuation dans la position énonciative qui peut être perçue au travers du repérage de marques linguistiques, par exemple les pronoms personnels *je* et *tu*. Prenons connaissance de l'extrait 3 dans lequel une étudiante, Carla, se donne les attributs

identitaires lui permettant ultérieurement d'interpréter le rôle d'une vieille dame trop curieuse.

Extrait 3

Carla : **je** suis une vieille femme

A : une vieille dame (bruits)

P. : oui/ [qui est ...

Carla : qui reste tout la jour.../ dans l'appartement

P. : qui reste toute la journée dans **son** appartement

A : mais qui ...

Carla : mais qui ne fait rien (rires)

P. : d'accord

Carla : seulement **elle** voit dans la fenêtre (rires)

/.../

P. : **tu** t'appelles madame ? où **tu** habites ?

Carla : madame Tchouchou (rires brouhaha)/ c'est un nom très ... très charmé ... charmant

P. : oui

Carla : Chouchou

P. : Chouchou !

As : Chouchou Chouchou (rires)

Carla : c'est comme une vieille chouette

P. : est-ce que **tu** as été mariée ?/ t'as été mariée ? **ton mari** est mort ?

Carla : non malheureusement non (rires)

P. : t'as jamais été mariée ?

A : dans l'histoire, chouchou (brouhaha)

- 12 Dans cet extrait, l'hésitation identitaire est nettement marquée par une incertitude énonciative : l'étudiante Carla parle soit en *je* pour être déjà la vieille dame qu'elle va incarner soit en *elle*. Le passage du *je* au *elle* s'effectue parfois dans un même tour de parole :
- « C'est la raison pour que je / pourquoi elle...⁵ »
- 13 De façon étonnante cette fluctuation ne semble pas gêner l'intercompréhension car les interactants comprennent l'enjeu de la séquence : Carla entre dans l'identité fictive de son personnage et en sort, pour y revenir. Cette labilité énonciative est ensuite renforcée lorsqu'elle fait un commentaire sur son propre nom « *c'est un nom charmant* », « *c'est comme une vieille chouette* » se tenant alors à distance de son identité de fiction. On assiste alors à une sorte d'énonciation *schizée* : dans le même tour de parole, Carla répond au professeur au nom de son identité d'emprunt et passe au commentaire sur ce nom.
- 14 Le brouillage énonciatif s'accroît lorsque les co-énonciateurs (les étudiants de la classe) jouent sur l'ambiguïté de cette double identité. Dans l'échange suivant :
- P. : est-ce que tu as été mariée ?/ t'as été mariée ? ton mari est mort ?
Carla : non malheureusement non (rires),
- 15 qui est le référent du *tu*, est-ce l'étudiante ou la vieille dame ? Et à quel *tu* Carla répond-elle ? Il devient impossible de trancher : Carla parle-t-elle en tant que Madame Chouchou qui n'est *malheureusement pas mariée* ou qui n'a *malheureusement pas perdu son mari* ou en son nom, se référant à son propre état-civil que les membres du groupe connaissent et qui provoque l'explosion du rire général ?
- 16 À l'appui de cette seconde interprétation, l'énoncé du participant-apprenant disant un instant plus tard « *dans l'histoire chouchou* » – énoncé par lequel il rappelle l'enjeu communicatif, c'est-à-dire ici le *contrat de fiction* – il ne s'agit pas de raconter sa *vraie* vie mais d'inventer un personnage. Plus subtil encore est le terme d'adresse qu'il utilise à

son égard « *chouchou* » (qui est une partie du nom imaginaire). Il ne dit pas « *dans l'histoire Carla* », ce qui constituerait un fragment énonciatif homogène, mais il superpose deux énonciateurs, le premier étant le *tu étudiante* à qui il indique le code de l'activité et le second, en sous-impression, est le personnage Madame Chouchou. Enfin, ultime imbroglio, le terme *chouchou* (et non *Madame Chouchou*) fait éclater ce double niveau énonciatif en y ajoutant probablement un troisième plan ou un retour au destinataire 1 : l'étudiant en profite pour appeler sa camarade d'un terme d'affection, introduisant une interaction de personne à personne, plutôt que celle d'élève à élève.

- 17 Cette dimension de fiction ne vient pas seulement lors d'activités qui sont nommément dites « activités de simulation ». À tout moment, la fiction peut être introduite sous la forme d'exemples venant de l'enseignant annoncés par des « indicateurs de fictivité » (*si..., par exemple ..., quand..., etc.*) indiquant qu'on entre dans le mode fictionnel de l'interaction (voir Cicurel, 1988).

3. L'énonciation fictive dans son rapport à l'énonciation didactique

- 18 Dans le cadre d'une interaction didactique, la fiction se manifeste par fragments, rompant une énonciation d'une autre nature, le plus souvent à visée assez largement métalinguistique. La fiction vient pour éclairer la chose à apprendre. Examinons quelques exemples de cette fiction au service du didactique.

Extrait 4

P. : / ... / broyer c'est ÉCRASER c'est réduire/ imaginez/ je sais pas ... imaginez qu'un homme très fort vous serre la main/ avec sa grosse main vous direz OH LÀ LÀ! mais arrête/ tu vas ... **me broyer la main** c'est-à-dire me l'écraser/ me la réduire.

- 19 On observe dans cette séquence la cohabitation entre la dimension explicitement métalinguistique du début de la séquence explicative pendant laquelle l'enseignant a recours à une définition paraphrastique « *broyer c'est écraser c'est réduire* » et le jeu de théâtralisation qui suit. La mise en scène est ouverte par l'introducteur « *imaginez* » qui précède la scène jouée, enchâssée « *oh là là ! mais arrête tu vas ... me broyer la main* » dans laquelle le *je* et le *tu* sont des personnages fictifs qui se rencontrent et se saluent. Survient une suite intéressante de la théâtralisation : « *tu vas me broyer la main c'est-à-dire me l'écraser/me la réduire* ».
- 20 S'agit-il encore de la scène enchâssée « *tu vas m'écraser la main* » dans laquelle le *tu* est un protagoniste imaginaire ou est-ce déjà un « retour au didactique », attesté par la présence de l'introducteur métalinguistique « *c'est-à-dire* » ? Le théâtre se déconstruit pour revenir à la dimension didactique de l'interaction. De telle sorte qu'on peut se demander ce qui prime dans ces jeux d'énonciation, est-ce le souci de ressemblance ou de fidélité à une interaction ordinaire ou celui d'insister sur un sème pertinent, celui de l'écrasement, dans un but métalinguistique explicatif ? Énonciation fictive certes mais avec son double didactique qui l'escorte et la surveille.
- 21 Ce phénomène de « contamination » du fictionnel par la vocation didactique de l'interaction peut être constaté dans l'extrait 5, qui est une mise en spectacle d'une définition du terme *renvoyer*.

Extrait 5

P. : REN-VO-YER/ vous ne vous souvenez pas ? NON ? tant pis/ il faut renvoyer une

personne/ c'est il faut dire à une ou deux personnes/ allez au revoir/ vous prenez vos affaires et vous partez/ vous ne travaillez plus dans cette entreprise/ vous êtes renvoyé

- 22 Imagine-t-on que véritablement le licenciement se fasse ainsi, par des mots comme « *vous ne travaillez plus dans cette entreprise* » (l'employé sait bien où il travaille ...) ou est-ce que cette séquence, comme une scène de théâtre, est écrite pour un spectateur qui est ici l'apprenant ? Où parle-t-on ainsi, si ce n'est dans une classe de langue ? Ce qui nous incite à être prudent quant à ce que l'on considère généralement dans les classes comme naturel et authentique.

3.1. La modification du rôle énonciatif

- 23 Dans une classe de langue, bien plus que dans une conversation ordinaire, on glisse constamment de séquences où le focus est centré sur le *code* vers des séquences où c'est la *relation* entre les participants qui prime.

Extrait 6

P. : et si c'est une fille on dit...

(réponses à mi-voix)

P. : ça va aujourd'hui

Chinsia : ça va aujourd'hui mon vieux ... ?

P. : mon vieux ?

E : ma vieux ?

James : ma vieuse (rire)

P. : c'est ça ma vieuse (rire) formidable !/ non/ et justement c'est une exception ma

VI-EI-LLE ma vieille/ l'adjectif vieux fait vieille

Stephania : (à Emy) **ouais/ ça va/ ma vieille ?**

- 24 L'échange porte sur le féminin de l'adjectif *vieux* qui donne lieu à plaisanteries et rires. La dominante est métalinguistique, ce qui n'exclut pas le recours à la fiction lorsque l'enseignant, plutôt que de demander quel est le féminin de l'adjectif, propose : « *si c'est une fille* ». Le glissement se produit au moment où Stephania, se tournant vers Emy, tente une appropriation du terme en disant « *ça va ma vieille* ». Elle fait ainsi une courte incursion dans un autre type d'interaction – plus personnalisée – dans laquelle Emy devient le récepteur privilégié d'une énonciation⁶. On remarquera la différence avec l'énoncé de l'étudiante Chinsia « *ça va aujourd'hui mon vieux* » qui ne s'adressait à personne.
- 25 Dans ces cas, assez fréquemment observés, le réemploi d'un terme nouveau a un double statut : d'abord didactique car un nouveau mot est réutilisé selon une des règles contractuelles de la classe et ensuite « mondain » dans la mesure où l'apprenant en fait quand même, et malgré tout, un usage « personnel ». On voit ici le mouvement de ce balancement énonciatif oscillant entre une dimension didactique et une dimension plus conversationnelle selon les circonstances et les activités de classe, comme le montre V. Bigot dans son article.

3.2. Le glissando énonciatif

- 26 La question se pose aussi de savoir à qui s'adresse l'enseignant, à quel énonciataire. En s'appuyant sur la connaissance du cadre interactif que l'on a, on peut supposer qu'il s'adresse à un énonciataire-élève à qui il faut transmettre des données langagières. Mais est-il possible de communiquer tout le temps de façon homogène avec un sujet qui

resterait seulement dans son rôle d'élève ? L'extrait suivant nous montre de quelle manière, lorsque l'enseignant s'adresse à un tu-élève, le glissement vers le tu-personne peut s'effectuer.

Extrait 7

P. : on les a donnés à l'infinitif/ vous voulez me donner le passé composé/ par exemple/ Luisa

Luisa : euh...

P. : tu dis je.....

Luisa : je ... je me gratte le nez

P. : mais j'aimerais bien au passé composé

Luisa : euh/ je/ je me suis

P. : comment ?

Luisa : silence d'hésitation) je ... je me suis peignée

P. : voilà/ je me suis peignée/ **tu t'es peignée ce matin ?**

Luisa : oui mais (un peu gênée, montrant ses cheveux mal peignés)

P. : oui allez répondez-moi

Luisa : oui je me suis peignée

- 27 Le glissement énonciatif est ici marqué linguistiquement puisque le déictique *ce* (matin) permet d'interpréter le *tu* de « *tu t'es peignée* » non pas comme un « destinataire grammatical » mais comme renvoyant à l'auteur effectif de l'action (de se peigner ou de ne pas se peigner les cheveux). Ce qui introduit une séquence énonciative davantage liée aux règles du réel que la séquence précédente régie par celles de la « machinerie à produire du langage ». De ce fait, il y a confusion entre les dimensions thématique-communicationnelle et métalinguistique (Bange, 1992) qui est ici marquée par l'embarras de Luisa qui ne sait plus si elle est un destinataire « neutre » jouant un jeu grammatical ou s'il s'agit d'elle, en tant que personne existant aussi en dehors de la classe.
- 28 Ces phénomènes de dédoublement énonciatif soit sont en synchronie soit se trouvent dans la même séquence, à proximité, marqués par le passage très rapide d'un rôle énonciatif à l'autre, dans une sorte de *glissando* qui introduit une modification énonciative au fil même de l'échange dialogué.

4. Le fil énonciatif comme facteur de construction de l'espace interactif

- 29 Si l'interaction en classe ne ressemble pas à une conversation ordinaire, c'est en partie en raison de la constante reprise de la parole de l'autre et de la négociation du rôle fictionnel.

4.1. Une énonciation en écho

- 30 L'observation des transcriptions de classe met à jour une progression thématique apparemment extrêmement lente⁷. Le dialogue n'avance que sous la forme de « discours en écho » produits en série sous forme de répétitions et de reformulations (E. Blondel montre dans son article l'importance de cette opération discursive incontournable sans laquelle l'apprentissage ne peut se faire). Dans cette énonciation

en écho, le dire de l'un est repris par le dire de l'autre. Mais qui répète qui ? Et qui répète quoi ? Il semble bien que chaque participant se répète et se pastiche l'un l'autre :

- l'enseignant *reformule* la parole-élève, la transformant en parole-modèle ou parole-pédagogique puisque, corrigée, elle devient modèle, image de la norme à atteindre ;
- l'apprenant tente de *repandre* la parole professorale ou l'énoncé d'origine en langue-cible pour se l'approprier ou donner des preuves de sa compréhension ou de sa participation à l'interaction ;
- l'apprenant *reprend* aussi la parole d'un co-apprenant pour construire avec lui la réponse attendue en s'appuyant sur l'énoncé d'un pair, se servant de ce qui a été dit, triant, reprenant, complétant (voir la description de l'interaction coopérative dans Cicurel, 1994b).

- 31 De sorte qu'on peut facilement identifier sur une transcription de dialogues de classes ces « zones » sur lesquelles le discours se reprend lui-même. On peut alors parler d'*énonciation collective* comme dans l'extrait 7 au cours duquel six interactants co-construisent la réponse attendue, formulée finalement par l'enseignant :

Extrait 8

P. : encore une phrase complète/ je- ne-

A1 : je n'aime pas faire la cuisine

P. : oui ça c'est je N'AIME PAS/ c'est autre chose/ regardez là (montrant le tableau)

faites des phrases avec toujours/ pas toujours jamais

A2 : je - ne - fais - pas

A5 : toujours

A : je ne fais [jamais

P. : [je ne fais jamais

A2 : cuisiner

A4 : je ne fais jamais la cuisine

A3 : la cuisine

P. : je ne fais jamais la cuisine/ je ne fais jamais la cuisine est-ce-que ça va ? je NE

fais PAS TOUJOURS la cuisine ça va ?

- 32 L'énonciation semble ne plus appartenir à personne, elle n'a plus de propriétaire. La parole est courante, comme l'eau, s'en sert qui peut. Devant ce phénomène de « brouillage énonciatif », on peut se demander qui est l'auteur de la parole en classe ; l'auteur d'un manuel qui conçoit des exercices, des dialogues ? L'élève qui fait l'exercice et qui l'actualise et en devient responsable ? L'enseignant qui aide à construire la réponse⁸ ?

4.2. Une fiction négociée ou imposée

- 33 Les changements énonciatifs et identitaires constitutifs de la communication didactique dans l'enseignement d'une langue s'effectuent le plus souvent dans une certaine continuité discursive. Le rôle énonciatif donne lieu à négociation de façon extrêmement rapide et sans que cela ne semble rompre le rythme communicatif. Une observation fine permet de voir le plan du contrat énonciatif se négocier parfois si subtilement qu'on décèle à peine une modification. Dans la séquence suivante, le but est de produire la phrase négative « *je ne les ai pas lus* » :

Extrait 9

P. : TU as lu ces romans ?

Wang : oui/ je LES ai lus

P. : **c'est vrai ?**

Wang : euh pas vrai/ (il rit)/ parce que/ je sais pas/ comment...

P. : alors/ tu dis non !

Wang : ok/ non/ non je ne/ je - ne - les - ai pas/ je - ne - les - ai pas - lus

- 34 Dans ce bref échange au cours duquel il est demandé à l'étudiant Wang – dans son rôle énonciatif d'apprenant – de dire s'il a lu des romans sans tenir compte d'une quelconque référence au vrai, l'enseignant rompt le contrat énonciatif en invoquant soudain le principe de vérité (« *c'est vrai ?* »). Or ni les romans, ni le fait que Wang les ait lus n'existent mais il s'agit pour l'enseignant d'obtenir à tout prix une phrase négative et l'appel à la vérité n'est qu'un artifice pédagogique. Wang explique son « mensonge » par son ignorance et reprend docilement son rôle d'apprenant en empruntant ce *je* anonyme, fictif, ce qui lui permet de « produire de l'énoncé » (« *je ne les ai pas lus* ») renvoyant à la langue plutôt qu'au discours.

Conclusion

- 35 Le premier point qu'il me paraît important de souligner est la quasi-impossibilité de démêler les fils du réel et de la fiction dans la communication en classe. P. Bange (1986) souligne deux modalités des interactions verbales : le registre fondamental sérieux (avec un but social pratique) et le registre ludique ou fictionnel de l'interaction. Dans une interaction didactique, tout indique que le sérieux assigné par le but – l'enseignement d'une matière – va prévaloir. Or dans le cas particulier de l'enseignement d'une langue, on peut s'interroger sur l'« aptitude » du dialogue didactique à n'être que sur le mode du sérieux. On y constate la coexistence d'une visée « sérieuse » à orientation didactique avec des *mondes possibles* et on peut se demander si le fictif n'entre pas nécessairement dans la classe et avec lui le ludique, l'imaginaire, la dérobade au réel⁹. La classe de langue entraîne des bouleversements quant au statut du vrai car on peut se demander ce qui est *vrai* en classe : les gloses métalinguistiques pendant lesquelles la langue est tenue à distance ? La communication simulée qui pastiche la réalité mais qui est feinte ? Les fausses questions du professeur qui sont un artifice pédagogique ? On pourrait dire qu'il y a un jeu subtil entre théâtre et vérité sans pour autant qu'il y ait, comme le dit Searle pour le statut des énoncés en littérature, *mensonge*. Ceci paraît constitutif de la matière langue à enseigner.
- 36 Le second point concerne le phénomène du glissement ou du brouillage énonciatif. Les participants à l'interaction en classe doivent intégrer ce phénomène d'instabilité énonciative : au fil du dialogue qui avance, ils ne sont pas tout le temps le même énonciateur. Dans une classe de langue, on est à la fois le même et l'autre. Le *dynamisme énonciatif* provient précisément de cette capacité, de cette habileté à construire un discours par rapport à la place énonciative que l'autre tient et par rapport au statut – métalinguistique, fictionnel, prescriptif – des énoncés. L'ajustement se fait en fonction des sources énonciatives hétérogènes, parfois difficiles à repérer pour les interactants, car les règles du jeu interactif sont sans doute connues, mais le sont-elles suffisamment ? Où se fait cet apprentissage de l'ajustement énonciatif, peut-on dire que, parfois, l'appropriation ou l'acquisition se ferait de façon problématique en raison de la difficulté à suivre les aléas du fil énonciatif ?
- 37 Participer à une classe de langue exige cette aptitude à se glisser dans une énonciation mouvante, fluctuante, qui comporte des indices linguistiques, intonatifs, gestuels permettant à l'interaction de se poursuivre. Être et ne pas être dans le discours tout en y étant, pourrait-on dire...

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. (1986) : « Une modalité des interactions verbales : la fiction dans la conversation », dans DRLAV 34, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- BANGE, P. (1992) : « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » dans *AILE 1*, revue de l'association ENCRAGES, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- CICUREL, F. (1988) : « Fiction et mise en scène dans un cours de langue » dans *Lingua et nova didattica (LEND)*, année XVII n° 1, Rome.
- CICUREL, F. (1994 a) : « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours de l'enseignement des langues », dans *Les Carnets du CEDISCOR 2*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris.
- CICUREL, F. (1994 b) : « D'un apprenant à l'autre : pour une approche ethnographique des discours de la classe » dans *Le français dans le monde 264*, Paris.
- COSTE, D. (1991) : « Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants » dans *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- DUCROT, O. (1984) : *Le dire et le dit*, Les éditions de Minuit, Paris.
- GRICE, H. P. (1979) : « Logique et conversation » dans *Communications 30*, Le Seuil, Paris.
- PORQUIER, R. (1984) : « Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement/apprentissage des langues » dans *Linx 11*, Université Paris X-Nanterre.
- SEARLE J. (trad. française, 1982) : *Sens et expression*, chap. « le statut logique de la fiction », Éditions de Minuit, Paris.
- VION, R. (1994) : « De l'hétérogénéité des instances énonciatives » dans *Cahiers du français contemporain 1*, Didier érudition, Paris.
- VION, R. (1995) : « La gestion pluridimensionnelle du dialogue », communication au VI^e Colloque de Pragmatique, Genève.

NOTES

1. Le vide ne signifie pas que l'interaction n'aurait pas de but, bien au contraire, mais qu'il faut introduire dans les classes, par toute sorte de tactiques, la possibilité de multiplier les échanges langagiers qui n'ont pas ici vocation à surgir de façon « naturelle ».
2. Voir chez Vion (1995) la distinction entre la place institutionnelle et la place modulaire.
3. Les exemples de transcriptions sont pour la plupart issus d'un corpus de transcriptions de classe de langue étrangère en France et à l'étranger qui ont fait l'objet de recueils au Cediscor : corpus de transcriptions 1 et 2, 1994.
4. Code de transcription utilisé :
 / pause
 ... pause d'hésitation
 MAJUSCULE mot ou syllabe accentué
 inachèvement-amorce
 X-X-X syllabation

::::: allongement d'une syllabe

[chevauchement

P enseignant

A apprenant

Les caractères gras sont destinés à aider le lecteur à mieux voir où se situe le point que je commente.

5. Qui apparaît dans le même contexte mais que je ne donne pas dans l'extrait 3.

6. Ceci me semble être une bonne illustration du phénomène de décontextualisation et recontextualisation exposé par B. Py ici même. L'étudiant ayant appris *vieille tente* de l'utiliser dans un contexte plausible. Signe de vitalité acquisitionnelle...

7. Contrairement à la conversation ordinaire où, selon Grice (1979), l'un des principes est celui de la quantité par lequel on ne donne pas plus d'informations que nécessaire.

8. Difficile de ne pas penser ici à Ducrot (1984) et aux trois instances énonciatives telles qu'il les décrit dans son chapitre La polyphonie.

9. Qu'on songe au phénomène de déréférenciation ou de déréalisation que l'on observe lorsqu'il y a un travail sur un article de journal par exemple et où, le code faisant problème (nécessairement), le problème de la réalité de l'événement décrit passe au second plan.

RÉSUMÉS

On étudie ici les voix énonciatives provenant de sources diverses qui se manifestent dans le dialogue de la classe. La construction discursive admet l'alternance, voire la co-présence d'une communication de type didactique dans laquelle l'un des interactants veut modifier l'interlangue du groupe apprenant et une communication dite *fictionnelle* où l'énonciateur est aussi un autre, locuteur virtuel de la langue-cible. Sont ici mis en évidence des notions telles que la pseudo-référence, le croisement d'interactions imbriquées et surtout les changements de régime énonciatif au cours de l'interaction.

The following is a study of the various sources of discourse in classroom dialogue. Discourse in the classroom allows for the alternation or simultaneity of *didactic communication* in which the teacher may modify the interlanguage of the group of learners and so-called *fictional communication* where the speaker is also another voice (i.e. a potential speaker in the target language). Shifts between these different levels of discourse during interaction are analysed in this article.

INDEX

Keywords : fiction, polyphony, pseudo-reference, shifts in discourse, the utterance contract

Mots-clés : contrat énonciatif, énonciation, fiction, glissement énonciatif, polyphonie

AUTEUR

FRANCINE CICUREL

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