Variables discursives dans l'enseignement des langues

Présentation

Francine Cicurel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/562>

DOI : 10.4000/cediscor.562

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : fr13-15

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Francine Cicurel, « Variables discursives dans l'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 24 août 2009, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/562> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.562>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Variables discursives dans l'enseignement des langues

Présentation

Francine Cicurel

- 1 L'analyse des discours à visée didactique ne peut faire l'économie de la prise en compte de la dimension de *l'autre*. On enseigne toujours à quelqu'un et, par là même, le discours d'enseignement se construit en fonction de l'identité de l'autre. Il se construit aussi en coopération avec lui, parfois en opposition.
- 2 La perspective adoptée par la quasi totalité des auteurs de textes réunis dans cette première partie peut être dite *interactionnelle* : le d'abord parce qu'il s'agit de situations dialoguées qui se définissent par une interaction réciproque de la parole, ensuite en raison des outils conceptuels adoptés qui, dans leur majeure partie, ressortent de l'approche interactionniste (voir les travaux de Bange, Kerbrat-Orecchioni) et conversationniste (Roulet). Mais si les situations étudiées font toutes apparaître une alternance des voix contribuant à ce que s'établisse un processus d'apprentissage, elles n'en sont pas moins très diverses par les rôles et les tâches assignés aux participants.
- 3 On trouvera des situations de « cours » (classes de langue, conférences, entretien à but pédagogique) ; des textes écrits, comme les copies d'élèves, qui « entrent en dialogue » avec le discours évaluateur du professeur ; des conversations exolingues où le contrat didactique n'apparaît qu'épisodiquement. La situation de consultation du dictionnaire est également envisagée, de façon dialogique au sens où Bahktine l'entend, si l'on considère avec Georges Elia Sarfati que derrière une façade définitionnelle neutre se cachent des stéréotypes et des représentations liés au sens commun qui, bon gré mal gré, forge les croyances des usagers.
- 4 Dialogisme des discours. Parce qu'ils posent la question de la coopération ou de la compétitivité des participants qui se trouvent être, parfois alternativement, en position haute ou basse. Parce que la compréhension de ces discours à plusieurs voix ne peut se faire que si l'on analyse de quelle façon s'organisent les échanges car, comme l'explique Claude Germain, ce qui permet de distinguer un dialogue didactique d'une conversation

ordinaire est que la structuration des séquences se fait hiérarchiquement en fonction de la planification des activités didactiques.

- 5 Dimension dialogique de l'interaction car le fait d'être en situation didactique n'efface pas le problème lié à la *figuration*. Un acte de parole intempestif – focaliser brusquement sur le code quand l'échange porte sur le fond, montrer systématiquement à l'autre qu'il fait erreur – peut toujours porter atteinte à la face de l'autre. C'est le problème que pose Peter Griggs qui met en relation l'acquisition et la nécessité de ménager la face de l'interlocuteur moins savant.
- 6 Dialogisme des rôles quand les échanges didactiques ne se limitent pas à une interaction entre deux voix monophoniques, quand il est demandé à un interlocuteur de prendre une *identité fictive*, seule manière de produire du discours en langue-cible sur une large gamme de situations de communication, comme le montrent Estela Klett, Marta Lucas, Laura Scipioni et Monica Vidal en étudiant à quels procédés fait appel un enseignant placé en position d'intervieweur pour susciter la production verbale d'apprenants.
- 7 Ces problématiques diverses s'appuyant sur des corpus différents, par le lieu institutionnel, par le milieu linguistique (il s'agit de classes enregistrées au Canada, au Brésil, en Argentine ou en France) sont cependant toutes traversées par un même questionnement : qu'est-ce qui est constitutif du didactique ? qu'est-ce qui permet la transmission ? de quels rites s'accompagne-t-elle ? Chacun explorant un aspect de ce discours l'envisage à la fois comme un *discours contraint* et comme une *improvisation langagière*. Les contraintes autour de l'interaction didactique sont multiples, elles proviennent de :
 - la pré-détermination des *places* dans l'interaction définissant les termes d'un contrat de parole (on ne parle pas seulement pour apprendre mais aussi pour rappeler sa place interactionnelle, comme le montre Francine Cicurel) ;
 - la nécessaire planification des activités didactiques déterminant l'avancée de l'interaction en fonction d'un programme, de contraintes institutionnelles ;
 - l'incontournable activité évaluative qui, étudiée de près comme le fait Patrick Chardenet, montre que son objectif n'est pas d'abord didactique (apprendre quelque chose en évaluant) mais qu'il justifie une notation, ce qui équivaut alors à une redite de la note ;
 - la prévisibilité de la prise de parole ; ainsi la gestion de l'interaction se fait par le biais du questionnement qui peut donner lieu à une classification par type de questions comme le fait Marie-José Coracini montrant de quelle manière elles reflètent parfois la soumission de l'enseignant à des courants méthodologiques dominants.
- 8 Il y a ainsi incontestablement des routines et des rituels dans l'apprentissage, ce qui conduit à penser que pour apprendre il faut un guidage, des contraintes, des repères. Ces répétitions, ces routines sont sans doute le signe que la ritualisation contribue à sécuriser les partenaires (apprenants aussi bien qu'enseignants) de l'acte d'enseignement/apprentissage et, comme le dit Claude Germain, permettent de « libérer » l'enseignant de prises de décision difficiles.
- 9 Mais il faut aussi souligner un second point nodal, allant à l'encontre d'une conception de l'enseignement vu comme un rituel rigide. Les textes à visée didactique ne sont pas à l'intérieur d'un univers clos, replié sur lui-même mais bien au contraire ils sont comparables à des terrains éminemment perméables. Ils ne peuvent être dissociés d'un « extérieur ». Extériorité formée d'une constellation de variables accompagnant la production du discours d'enseignement : relation enseignant/apprenant ; discipline

enseignée ; représentations de l'idéal du moi-élève ou du moi-professeur ; proximité avec la conversation ordinaire qui interrompt le dialogue didactique ; jeu avec l'irruption d'événements extérieurs au cours.

- 10 La compréhension de la structuration d'un discours didactique, passant par la reconnaissance de plans d'organisation divers – rhétorique, argumentatif, cognitif, interactionnel – permet de « démonter » le mécanisme communicatif de textes d'enseignement. Ainsi le conférencier veut, comme le montre Marcela Reynoso, outre communiquer un savoir, *convaincre* son auditoire que son objet est intéressant pour lui. Finissons cette brève présentation par la question posée par Marcela Reynoso dans son article : la compréhension de la structure d'un discours permettra-t-elle à celui qui est en position de réception du savoir de mieux ajuster son schéma cognitif d'apprentissage au cadre cognitif adopté dans le discours d'enseignement ?
-

AUTEUR

FRANCINE CICUREL

CEDISCOR, Université Paris III