



Les enregistrements de classe ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation

Chantal Parpette, Fabrice Peutot

► To cite this version:

Chantal Parpette, Fabrice Peutot. Les enregistrements de classe ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2006, 2, pp.165-177. <10.4000/rdlc.5469>. <hal-00376355>

HAL Id: hal-00376355

<https://hal.science/hal-00376355v1>

Submitted on 9 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation

Chantal Parpette

Université Lyon 2, laboratoire ICAR, Lyon, France

Fabrice Peutot

Doctorant, Université Lyon 2, laboratoire ICAR, Lyon, France

Résumé : Pour les "*élèves nouvellement arrivés en France*", l'apprentissage du français vise de façon prioritaire à faciliter leur intégration dans les classes ordinaires. L'une des procédures possibles consiste à introduire dans la classe de langue des enregistrements de cours de différentes disciplines des classes ordinaires. L'utilisation de *discours authentiques oraux* implique de résoudre quelques problèmes tels que leur décontextualisation et leur transfert dans la classe de langue, leur adéquation au niveau linguistique des élèves et la progression dans l'apprentissage. L'approche de la formation linguistique des élèves allophones développée ici suppose une analyse attentive de la construction discursivo-linguistique des interactions de classe, un choix d'extraits autonomes et leur traitement dans un but didactique défini, et la construction d'activités particulières pour sensibiliser les élèves à ce que montrent ces enregistrements.

Mots clés : langue de scolarisation, corpus de classes, interactions de classe

Abstract: Pupils who have just arrived in France have to learn French in order to facilitate their integration into ordinary classes. A possible training technique consists in using video recordings of different standard courses during the language classes. Using real oral discourse raises several issues such as solving the question of its decontextualisation and use in a language class, and adapting it to the pupils' language level and progress in the learning process. Second language training for immigrant pupils as presented here requires a careful analysis of the linguistic and discursive structure of classroom interaction, a choice of self-contained passages and their processing for a definite didactic purpose, and finally the construction of specific activities that prepare the pupils for what is shown in the recordings.

Key words: medium of instruction, classroom corpora, classroom interaction

Introduction

Pour les "élèves nouvellement arrivés en France", l'un des premiers objectifs de l'apprentissage du français est l'intégration dans les classes ordinaires. Cette exigence inscrit l'enseignement du français dans une perspective fonctionnelle qui consiste en l'occurrence à familiariser l'apprenant avec les situations scolaires qui seront (ou sont déjà) les siennes pour qu'il en acquière les savoir-faire langagiers, et, éventuellement, comportementaux.

L'intégration en classe ordinaire implique pour les élèves allophones le développement d'une compétence de compréhension orale poussée du fait du caractère massivement oral de la transmission des savoirs dans la classe. Nous faisons l'hypothèse qu'un bon moyen de développer cette compétence réside dans la confrontation indirecte avec les discours de la classe à travers l'enregistrement de cours. Dans cette perspective, des enregistrements de classe en école primaire et collège ont été réalisés, à partir desquels nous analysons la possibilité de transformer en supports de cours de français langue seconde des extraits de cours d'histoire, de géographie, de mathématiques ou autres disciplines.

1. Le choix des discours réels

Si la classe de langue étrangère utilise de longue date des discours authentiques écrits, l'importation de discours authentiques **oraux** pose de tout autres problèmes. Leur ancrage très fort - spatial, temporel, pragmatique - dans une situation de communication précise rend problématique leur décontextualisation et leur transfert dans une autre situation, en l'occurrence celle de la classe de langue. Devant ces difficultés, on peut se poser la question de l'intérêt de recourir aux discours authentiques. Pourquoi ne pas reconstituer des discours de classe tout comme les méthodes de FLE reconstituent des dialogues ou autres discours oraux ? La réponse réside dans ce que nous révèle l'observation des discours de la classe et dont l'extrait suivant, tiré d'une classe d'histoire de 6^e, donne une première idée :

Extrait 1 :

maintenant on va se pencher sur cette image / Fatma tu parles trop / on va se penche / se pencher un peu sur cette image / bon / on se calme / Mohamed // d'accord ? c'est pas de:: des beaux arts que je demande hein / c'est bon ? / Fatima ? qu'est-ce qui te manque ? ça c'est pas grave // regarde / tu prends ton euh voi :: là tu t'arrêtes là // c'est fini // d'accord ? ça tu gommeras chez toi / mets ta gomme ici / BON // qu'est que je vois ? est-ce que je vois tout / d'un seul coup ?

On observe dans ce très court passage l'un des phénomènes majeurs du discours enseignant, à savoir l'imbrication d'énoncés à fonctions différentes, la combinaison entre un discours principal et des discours latéraux qui suspendent momentanément le premier (cf. De Landsheere et Bayer, 1974, Parpette, 1998, De Nuchèze, 2001). Cet extrait est le début d'une étape du cours pendant laquelle l'enseignant va faire analyser une image. Il amorce une consigne de travail "*maintenant on va se pencher un peu sur cette image*", très vite suspendue par un rappel à l'ordre en direction d'une élève qui n'écoute pas "*Fatma tu parles trop*". Cette interruption momentanée l'amène à réitérer son premier énoncé, pour renouer le fil de son discours "*on va se pencher un / se pencher un peu sur cette image*", discours qu'il interrompt à nouveau pour un second rappel à l'ordre en direction d'un autre élève "*bon / on se calme Mohamed d'accord / c'est pas de des beaux-arts que je demande hein / c'est bon*" suivi d'une nouvelle interpellation en direction de Fatima "*Fatima ? qu'est-ce qui te manque ? ça c'est pas grave // regarde / tu prends ton euh voi :: là tu t'arrêtes là // c'est fini // d'accord ? ça tu gommeras chez toi / mets ta gomme ici*". Ce n'est qu'à l'issue de ces interruptions qu'il reprend le fil de son discours premier "*BON qu'est-ce que je vois ? est-ce que je vois tout d'un seul coup ?*".

Le discours enseignant est un discours plurifonctionnel, manifestation de la diversité des rôles qu'endosse un enseignant au sein de sa classe, tout à la fois expert, régulateur, organisateur d'activités, etc. Ces rôles se superposent, leur simultanéité aboutissant à cette alternance discursive extrêmement resserrée qu'illustre l'extrait ci-dessus.

Cette alternance s'accompagne de phénomènes corollaires tels que le changement d'interlocuteurs. On voit ici que l'enseignant s'adresse, de manière quasi concomitante à l'ensemble de la classe et individuellement à certains élèves :

- maintenant, on va se pencher (à la classe) ;
- Fatma, tu parles trop (à une élève) ;
- on va se pencher (à la classe) ;
- bon on se calme Mohamed (à un autre élève) ;
- Fatima qu'est-ce qui te manque (à la première élève) ;
- bon qu'est-ce que je vois ? (à la classe).

Ces allers-retours interlocutifs prennent verbalement appui sur des termes d'adresse ciblant clairement l'interlocuteur – *Fatma, Mohamed* – mais également sur des pronoms polysémiques :

- "*on va se pencher*", "*on se calme Mohamed*" : **on** désignant soit l'ensemble des participants de la classe, enseignant compris, équivalent de **nous**, soit un élève particulier, alors équivalent de **tu** ;
- "*bon qu'est-ce que je vois ?*" : **je** équivalent de **vous**, désignant les élèves, tout en incluant l'enseignant dans la communauté de la classe, comme locuteur susceptible d'apporter également la réponse à la question posée.

Ces formes discursives qui jouent un rôle important dans les échanges de classe et constituent probablement un facteur de difficulté à prendre en compte, sont peu conscientes chez les locuteurs dans la mesure où elles relèvent d'un oral très spontané, et sont donc difficilement reproductibles hors de la situation qui les génère.

C'est ce qui nous conduit à tenter de construire un outil pédagogique à partir de discours réels et non de discours reconstitués et joués.

Mais les discours authentiques posent toujours la question de leur adéquation au niveau linguistique des élèves et celle de la progression dans l'apprentissage. La complexité discursive que l'on a observée plus haut ne peut être abordée d'emblée. La démarche permettant d'aborder cette complexité par étapes successives passe par un **traitement** des discours enregistrés qui consiste à isoler certains actes de parole de l'enseignant en éliminant certains énoncés, puis à reconstituer progressivement le discours initial. C'est une procédure de **suppression** puis de **restitution** des énoncés, correspondant sur le plan didactique à une **simplification** puis une **recomplexification** des échanges. L'objectif étant en effet de préparer les élèves allophones à appréhender ce type de discours, il s'agit pour nous de construire un module de « compréhension orale des discours de la classe » à intégrer dans la formation linguistique qui leur est proposée à leur arrivée dans l'école française. Mais avant cela, il faut étudier la faisabilité de ce projet en analysant les possibilités mais aussi les limites que présentent les enregistrements de classes ordinaires.

2. Le traitement discursif et technique des enregistrements de classe

Les enregistrements de classes, pour être transformés en supports de cours de français langue seconde, nécessitent deux types de traitement :

- d'une part, un traitement discursif par l'analyse des éléments de discours sur lesquels l'enseignant décide de faire porter l'apprentissage : manières dont les enseignants donnent la parole aux élèves, réagissent aux réponses, donnent des consignes, comportement des élèves à

tel ou tel moment de la classe (lever la main, écrire sur son cahier, etc.), imbrication des discours, etc.

- d'autre part, un traitement technique, par le découpage d'extraits pertinents, d'insertion de titres, etc.

2.1 Extraction de séquences limitées

L'enregistrement d'une classe ordinaire aboutit à un document d'une cinquantaine de minutes qui, pour une raison évidente de durée, et indépendamment de toute autre considération, ne peut être présenté dans sa totalité dans le cadre des cours de français. Cette contrainte de temps, alliée à la nécessité de progresser par étapes dans la complexité, implique, comme premier traitement opéré sur le cours enregistré, la sélection d'extraits. La pertinence de cette opération tient à la possibilité d'isoler des passages de cours dont la compréhension ne souffre pas de l'absence des séquences précédentes et qui aient donc une autonomie sémantique. Les séquences retenues doivent donc s'inscrire le plus possible dans le présent de la classe et dépendre le moins possible, sur les plans référentiel et discursif, de ce qui s'est passé auparavant. De même que l'on doit veiller à ce que la séquence choisie ne renvoie pas à des implicites, un vécu partagé trop marqué, à ce que Hall (1978) appelle un "*contexte riche*".

Par ailleurs, la cohérence de l'extrait dépend de l'objectif qu'on lui assigne. Si l'on souhaite montrer comment l'enseignant conduit la classe à découvrir une information, par le jeu de questions progressivement affinées, avec les échanges question-réponse-ratification, l'extrait couvrira toute la partie de l'enregistrement où se réalisent les échanges aboutissant à la construction de la donnée. On aura une sélection de type longitudinal. Mais on peut aussi choisir de montrer par exemple qu'un enseignant commence souvent son cours par un rappel de ce qui a été vu lors de la séance précédente. On optera alors pour une sélection de type transversal accolant plusieurs extraits de début de cours.

2.2 Suppression d'énoncés – simplification du discours

À l'extraction d'une séquence de cours vient souvent se superposer la suppression d'énoncés au sein de la partie ainsi isolée. Celle-ci peut en effet avoir une organisation discursive complexe comme l'a montré l'exemple vu plus haut dans lequel le discours principal est suspendu à plusieurs reprises et dans un temps très court, par des discours latéraux de rappels à l'ordre. La suppression d'énoncés permet en l'occurrence d'isoler le discours principal des parenthèses qui le parsèment pour ne travailler, dans une première étape, que sur le discours central, rendu ainsi plus simple à comprendre. Ce traitement aboutit pour l'extrait 1 à l'énoncé

suivant : "*maintenant on va se pencher sur cette image // qu'est-ce que je vois ? // est-ce que je vois tout d'un seul coup ?*"

Cette simplification qui ne conserve que le traitement des notions d'histoire en éliminant les énoncés enchâssés de régulation et d'organisation du travail, supprime, à cette étape-là, le caractère polyfonctionnel du discours de l'enseignant qui ne parle alors que d'histoire.

Cette opération de suppression est rendue possible du fait de l'autonomie syntaxique et prosodique des énoncés parenthétiques. Ce qui permet au discours principal, ainsi isolé, de rester cohérent sur le plan sémantique et prosodique. Le phénomène est très net dans l'exemple ci-dessous :

Extrait 2 (cours d'histoire) :

deuxième exercice, alors écoutez bien, vous allez le faire tout seuls, c'est très facile, indiquez dans le tableau ci-dessous, tout le monde le voit le tableau ? les domaines d'intervention de l'ONU...

S'il n'est pas possible de rendre compte ici de la courbe mélodique, en revanche il apparaît clairement que les énoncés latéraux, soulignés, fonctionnent comme de vraies parenthèses, insérées dans l'énoncé principal dont elles ne modifient en rien la syntaxe. Une fois retirés, il reste un énoncé principal parfaitement cohérent :

deuxième exercice / indiquez dans le tableau ci-dessous les domaines d'intervention de l'ONU...

Pour autant, les enchâssements ne sont pas toujours de simples insertions. Ils laissent souvent des traces dans l'organisation du discours principal sous forme de termes de bornage accompagnés de reprises comme le montre l'extrait suivant dans lequel ces éléments relais apparaissent soulignés :

Extrait 3 (cours de SVT) :

donc ces globules rouges ou hématies transportent l'oxygène, donc ça a un rôle plutôt respiratoire, et ça emmène l'oxygène vers les organes pour qu'ils puissent fonctionner. Les globules blancs, alors c'est pas blanches, c'est blanc, globule c'est masculin, hein, bon, ben oui les gens ils disent souvent globules blanches ; donc les globules blancs, leur rôle est un rôle de défense de l'organisme...

"Donc" sert de frontière entre le discours latéral et le discours principal qui se poursuit, et la répétition "*les globules blancs*" permet de renouer le fil du discours principal momentanément suspendu. Ces éléments ne sont pertinents que par rapport à l'existence du discours latéral, même si sur le plan sémantique la reprise appartient indiscutablement au discours principal. Ils doivent donc être supprimés en même temps que les énoncés enchâssés.

Les reprises liées aux discours secondaires connaissent souvent des transformations qu'il faut prendre en compte au moment de l'extraction du discours principal. C'est ce qui apparaît dans la suite de l'extrait 1, au moment où s'engage le dialogue entre l'enseignant qui a posé une question et des élèves qui apportent leurs réponses :

Extrait 4 :

1. P : **BON // qu'est que je vois ? est-ce que je vois tout... d'un seul coup ?**
2. E : *(bavardages)*
3. P : *chut* ::: **qu'est-ce que je vois ? OUI#**
4. E : **on voit euh le Nil**
5. P : **on voit le Nil**
6. E : *et on a*
7. P : **BIEN ! qu'est-ce qu'y a de bizarre ?**
8. E : *monsieur !*
9. E : *monsieur ! monsieur ! monsieur !*
10. P : **j'ai posé une question / tourne ta page # reviens / reviens avant tu le referas / puisque tu dois refaire t'façon / tu dois le refaire / (s'approche d'un élève) t'es obligé de le refaire donc continue ici d'accord / je repose ma question votre camarade dit / je vois le Nil moi je suis d'accord /**
11. E : *c'est pas le Nil !*
12. P : *(s'adressant à un élève) tu lèves la main si tu veux parler / je vois le Nil / là-dessus je suis d'accord / maintenant j'aimerais que vous me disiez / qu'y a-t-il de bizarre dans cette photo du Nil ? JEANNETTE tu me casses les pieds / tu enlèves ça / c'est fini ! j'aimerais que vous me disiez / y a-t-il quelque chose de bizarre*
13. E : **OUI**

Si l'on tente d'isoler les échanges (en gras) autour de la question posée, en supprimant les interventions de régulation, on voit que l'on a affaire à une construction beaucoup plus complexe que celle des parties monologuées des extraits précédents.

La reformulation de la question dans le tour de parole 3 est liée aux bavardages suivis du rappel à l'ordre en 2 et 3. De même, "*je repose ma question*" en 10 est consécutif à l'interruption de régulation qui précède. En 12 "*je vois le Nil là-dessus je suis d'accord*", reconstitue l'enchaînement avec la fin de 10, et annule l'impact de l'interruption "*tu lèves la main si tu veux parler*". L'énoncé suivant "*maintenant j'aimerais que vous me disiez / qu'y a-t-il de bizarre dans cette photo du Nil ?*" reconstitue, lui, l'enchaînement avec un tour de parole plus ancien, situé en 7. Enfin, une nouvelle interruption de régulation auprès de Jeannette

conduit à une reprise de la question "*qu'est-ce qu'y a de bizarre ?*" (tour 7), qui change de forme syntaxique et devient "*y a t-il quelque chose de bizarre ?*".

Dans l'hypothèse d'une simplification à des fins didactiques, cette complexité de construction exige une grande attention à cette superposition de cohérences pramatico-syntaxiques afin de ne pas aboutir à une reconstitution artificielle. L'échange ci-dessus, après les suppressions des discours latéraux et des reprises qu'ils provoquent, pourrait donner le résultat suivant :

P : maintenant on va se pencher sur cette image / qu'est-ce que je vois ? OUI ?

E : on voit euh le Nil

P : on voit le Nil // BIEN / maintenant j'aimerais que vous me disiez / y a-t-il quelque chose de bizarre

E : OUI

La brièveté de l'extrait conservé peut surprendre. Elle est en fait la preuve de la complexité discursive que crée l'imbrication des différents actes langagiers menés simultanément par l'enseignant. Le discours portant sur les seules notions à enseigner, une fois isolé, apparaît simple et limité, et donc, dans une première étape, plus accessible à un apprenant allophone.

2.3 Restitutions d'énoncés – recomplexification du discours

Les étapes de restitution consistent à remettre des énoncés enlevés lors de la simplification dans le but de retrouver progressivement la complexité du discours.

L'analyse des enregistrements de cours au collège et à l'école primaire a permis en amont de repérer les phénomènes discursifs majeurs des interactions didactiques et responsables de la complexité du discours. Il s'agit alors d'en sélectionner dans le discours initial, successivement, selon une progression établie, afin de les mettre en évidence, en les restituant au support simplifié. En outre, cette étape de restitution, tout comme celle de suppression de certains énoncés, oblige à une même attention concernant la cohérence linguistique et sémantique de la séquence de discours constituée.

Les énoncés enchâssés dans le discours notionnel et supprimés dans le cadre de la simplification (cf. 2.2) peuvent être de différentes natures. Certains sont provoqués par des événements se produisant en classe comme l'entrée d'une personne ou une fenêtre qui claque. Leur cause visible et / ou audible est perceptible par les élèves. Les allophones ont alors des éléments pour comprendre pourquoi l'enseignant interrompt son discours et ce qu'il dit. D'autres enchâssements constituent des procédés pédagogiques complexes, utilisés par l'enseignant dans un but précis : faire une remarque grammaticale, mettre en lien le propos du cours à un contenu abordé dans une autre discipline ou lors d'une autre séance. Ils contiennent

des éléments de savoir, contrairement aux précédents. Les différents enchâssements de discours n'ont pas tous la même fonction ni la même importance. Aussi feront-ils l'objet d'un traitement différencié.

Dans l'extrait 4, le discours initial est riche en enchâssements de rappel à l'ordre par l'enseignant. Restituer ce type d'énoncés revient à insérer dans la séquence simplifiée l'événement qui se trouve à l'origine de la perturbation (propos, geste, bruits), l'énoncé de rappel à l'ordre de l'enseignant, et aussi, les énoncés indissociables de reprise de l'enseignant reprenant le fil de son énoncé interrompu. Dans l'exemple ci-dessous, on a signalé en gras les énoncés restitués (perturbations, rappels à l'ordre et reprises).

Extrait 5 :

*P : Maintenant on va se pencher sur cette image / **Fatma tu parles trop // on va se pencher un/ se pencher un peu sur cette image / BON / qu'est-ce que je vois ? est-ce que je vois tout // d'un seul coup ?***

E : (bavardages)

*P : **chut** ::: qu'est-ce que je vois ? OUI#*

E : on voit euh le Nil

*P : on voit le Nil // BIEN ! // **qu'est-ce qu'y a de bizarre ?***

E : c'est pas le Nil

*P : (s'adressant à un élève) **tu lèves la main si tu veux parler // je vois le Nil ! là-dessus je suis d'accord // maintenant j'aimerais que vous me disiez / qu'y a-t-il de bizarre / dans cette photo du Nil ? JEANNETTE tu me casses les pieds / tu enlèves ça / c'est fini ! j'aimerais que vous me disiez / y a-t-il quelque chose de bizarre ?***

E : OUI

Ce support recomplexifié comporte maintenant l'énoncé à contenu notionnel et des enchâssements de rappels à l'ordre. Il n'y a pas la totalité des actes de l'extrait initial, seuls certains enchâssements ont été sélectionnés.

3. Elaboration didactique

Le traitement apporté au discours des enregistrements de cours aboutit concrètement au montage de films construits pour la classe de langue dans l'idée de confronter progressivement les allophones avec la réalité complexe des interactions en classe ordinaire.

3.1 Avec un discours simplifié

Le support simplifié présente les échanges entre l'enseignant et ses élèves concernant le contenu du cours. Il est libéré des enchâssements, et des changements d'adresse et des reprises associés. Ainsi, il permet un accès à la compréhension du contenu notionnel du cours et à la compréhension du fonctionnement du cours dit **dialogué**, c'est-à-dire construit conjointement par l'enseignant qui questionne et distribue la parole, et les élèves qui proposent des réponses.

3.1.1 Travail sur la compréhension du contenu notionnel

On peut proposer une exploitation du type des exercices de compréhension que les enseignants pratiquent habituellement :

- répondre à un questionnaire à choix multiple ;
- répondre à des questions fermées / ouvertes ;
- choisir les affirmations correctes / incorrectes, etc.

On peut aussi proposer d'arrêter le film sur une question du professeur et demander d'anticiper la suite : "Que va-t-il se passer ?".

A titre d'exemple, voici un exercice de complétion sur le corpus utilisé précédemment (cf. extraits 1-4-5). La tâche proposée consiste à repérer dans le film des questions du professeur et des réponses d'élèves manquantes et à les écrire dans un tableau. Les réponses attendues sont données en gras.

Question du professeur	Réponse des élèves
Qu'est-ce que je vois ?	On voit le Nil.
Y a-t-il quelque chose de bizarre ?	Oui.
Qu'est-ce qu'il y a de bizarre ?	Il y a des arbres dans l'eau.
Est-ce que les arbres peuvent pousser dans l'eau ?	Oui. Non.
Si on élimine l'hypothèse, les arbres ne peuvent pas pousser dans l'eau. Quelle est l'autre hypothèse ?	Les arbres ont poussé avant que l'eau vienne.
Ça porte un nom, ça ?	Une inondation.

3.1.2 Travail sur la compréhension du fonctionnement du cours dialogué

Pour faire prendre conscience aux élèves du fonctionnement du cours dialogué et en particulier du principe de base des interactions entre enseignant et élèves (échange ternaire sollicitation - réponse - évaluation), on peut mettre en place un travail métadiscursif. Il peut s'agir par exemple d'un questionnement collectif :

- Qui parle ?
- Qui donne les informations ?
- Comment les élèves savent-ils si leur réponse est correcte ou non ?
- Pourquoi l'enseignant se répète-t-il ?
- Est-ce qu'il se répète mot à mot ? Etc.

En complément, on peut conduire un repérage des fonctions langagières en construisant une grille d'analyse comme dans le tableau ci-dessous rempli au fur et à mesure de l'analyse avec les élèves.

P donne la réponse à la place de E
P reformule sa question
P donne la parole
E répond
P répète la réponse de E
P dit que c'est juste
P donne une consigne de travail
P pose une question
Etc.

3.2 Avec des énoncés restitués

Les supports élaborés par restitution d'énoncés permettent de mettre en évidence un phénomène particulier par contraste avec l'énoncé simplifié contenant seulement les échanges entre le professeur et les élèves sur le contenu du cours (cf. extrait 5, le rappel à l'ordre). L'élaboration didactique consiste là aussi en une approche métadiscursive par laquelle l'élève est amené progressivement à prendre conscience du fonctionnement du discours de l'enseignant et des interactions dans la classe. Le travail peut consister en des tâches de repérage des énoncés ajoutés et d'explicitation de ce qui se passe dans la classe. On peut mener un questionnement collectif mais aussi, à la suite du travail sur le support simplifié, poursuivre l'analyse pragmatique et compléter la grille, en faisant repérer les nouvelles fonctions langagières apparaissant dans l'interaction didactique présentée.

A titre d'exemple, avec l'extrait 5, il s'agit de repérer des rappels à l'ordre et de justifier ainsi l'interruption du discours sur le contenu du cours. On pourra aussi expliquer le phénomène des reprises. La complétion de la grille pourrait aboutir aux éléments suivants :

P répète la question

P demande le silence
E bavardent
E fait une remarque
P reformule la réponse de E
P reprend un élève
P répète la consigne de travail
Etc.

Conclusion

Cette première étape de l'étude éclaire un certain nombre d'aspects à prendre en compte dans la construction d'outils de français langue de scolarisation à partir d'enregistrements de classes ordinaires.

Le premier est le degré de complexité discursive. La nécessité de procéder par étapes, en commençant par des discours simples pour aller progressivement vers des discours polyfonctionnels, incite à choisir dans un premier temps des extraits de cours simples, exigeant peu de traitement de suppression-restitution, outil dont il convient de ne pas abuser sous peine d'alourdir considérablement la démarche et de la rendre irréaliste. Outre le choix d'extraits les plus adaptés possible aux phénomènes discursifs à traiter et au niveau des élèves, une démarche plus volontariste est envisageable, celle qui consiste à sensibiliser l'enseignant enregistré afin qu'il mette l'accent sur, ou au contraire limite tel ou tel aspect dans son discours, afin également qu'il organise son cours en séquences suffisamment autonomes pour faciliter la sélection d'extraits. Cette démarche peut constituer un compromis entre les enregistrements authentiques, avec les complexités parfois difficilement compatibles avec les conditions d'une formation linguistique, et les discours fabriqués, trop éloignés de la réalité discursive de la classe.

Par ailleurs, la manière de filmer les cours joue également un rôle important compte tenu de l'ancrage très fort des discours dans la réalité de la classe, en particulier sur le plan visuel. La communication orale spontanée, et celle de la classe en particulier, est plurisémiotique. La parole est souvent combinée à la dimension mimo-gestuelle, lorsque l'enseignant réagit verbalement à une main levée, ou au geste inadapté d'un élève qui écrit au lieu d'écouter ; lorsqu'un élève prend la parole en réponse à une sollicitation gestuelle de l'enseignant ; etc. Les activités de compréhension orale des cours construites autour de ces enregistrements ne peuvent se passer de ces éléments.

Il est certain que la constitution de tels supports de classe ne peut être assimilée à la seule préparation des cours. C'est d'une véritable constitution de matériel pédagogique qu'il s'agit, avec des enseignants-concepteurs rémunérés pour cette tâche. C'est une option à étudier, et qui mérite certainement qu'on y mette certains moyens compte tenu de l'enjeu que représente l'intégration scolaire des élèves allophones.

A propos des auteurs

Chantal Parpette est Maitresse de Conférences au département de Sciences du langage de l'Université Lyon 2. Elle mène des recherches sur le Français sur Objectif Spécifique, et notamment sur les discours académiques (situations scolaires et universitaires).

Chantal.Parpette@univ-lyon2.fr

Département des Sciences du Langage, Université Lyon 2, avenue Mendès-France, 69500 Bron.

Fabrice Peutot est Professeur des écoles, enseignant de classe d'accueil pour les non francophones à l'école primaire, et Doctorant en Sciences du langage à l'Université Lyon 2 au sein du laboratoire ICAR.

fabrice.peutot@wanadoo.fr

Ecole Les Chardonnerets, rue du Lans, 38080 L'Isle d'Abeau

Références bibliographiques

- Bellack, A. (dir.) (1966). *The language of the classroom*. New York : Teachers College Press.
- De Gaudemar, J.-P. (2002). *BO Spécial n°10 du 25 avril 2002. Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- De Landsheere, G. & Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale.
- De Nuchèze, V. (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1981). *Façons de parler*. (Trad. par Kihm A.). Paris : Minuit, 1987.
- Hall, E.-T. (1966). *La dimension cachée*. Paris : Seuil, 1978.
- Parpette, C. (1998). "Le discours oral : des représentations à la réalité". In *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage. Actes du colloque de la COFDELA*. 15-16 novembre 1997. Université Strasbourg 2. pp. 126-134.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford : University Press.

Verdelhan, M. (2002). *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Code de transcription	
// pause longue	? modalité interrogative
# modalité injonctive	CAPITALES accentuation phonique
/ micro pause reprise de souffle	! modalité exclamative
() commentaires du scripteur	E parole d'élève - P enseignant
::: allongement	# modalité injonctive