

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1989)

**Heft:** 49

  

**Artikel:** La mise en scène du discours didactique dans l'enseignement des langues étrangères

**Autor:** Cicurel, Francine

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-977955>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 25.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## La mise en scène du discours didactique dans l'enseignement des langues étrangères

Partons de la distinction des deux niveaux de langage – langage–objet et métalangage – telle que JAKOBSON (1963) l'établit dans son article sur l'aphasie et rappelons que le métalangage permet de parler de la langue, appelée alors par les logiciens langage–objet.

Or, dans un lieu d'apprentissage tel que la classe de langue, qu'observons-nous sinon deux niveaux de production langagière constitués par un *commentaire* sur la langue à apprendre (par le biais de règles, élucidations du sens, informations sur l'usage, la prononciation, etc.) et par ailleurs des *productions langagières en langue-cible*, émises par les apprenants et le professeur. C'est à ce niveau-là que je m'intéresserai dans ces pages en tentant de répondre à quelques interrogations.

Les apprenants, le professeur parlent la langue-cible en classe; quelle est la teneur de ces discours? à quoi ressemblent-ils? ont-ils une parenté avec un discours tenu hors du contexte didactique? présentent-ils certaines régularités qui permettent de les identifier ou de les décrire?

J'arrête un instant l'attention du lecteur sur le fait qu'en situation institutionnelle d'enseignement/apprentissage, les participants ne s'étant pas choisis, ils sont confrontés à une communication en quelque sorte forcée, contrainte, ce qui pourrait s'énoncer ainsi:

*Le professeur doit faire produire du langage à des fins d'apprentissage à l'apprenant qui doit parler, écrire en se conformant à un ensemble de règles de parole.*

Bref, qu'il n'y ait pas communication naturelle (pour autant qu'elle existe) entraîne la mise sur pied d'un *scénario didactique*. Un des constituants de ce scénario est le fait que les élèves énonciateurs produisent des énoncés dont ils ne sont pas les auteurs (dialogues répétés, joués) et que l'enseignant, lui, met en scène la langue, produit des situations fictives pour expliquer, montrer le fonctionnement de la langue-cible. La mise en scène fait partie des stratégies de transmission du savoir. Il y a là comme un discours-spectacle, un discours qui se donne en spectacle et les acteurs de ce spectacle sont aussi les spectateurs<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cet article reprend quelques-uns des thèmes d'un livre écrit en collaboration avec L. PORCHER (à paraître).

## I. La dimension «théâtre» de la communication didactique

Le discours de la classe est, en fait, un conglomérat de discours d'origine diverse; celui des manuels ou enregistrements, celui du professeur et des élèves. Cette pluralité de *voix* (latentes ou audibles) qui se succèdent, se chevauchent, se répètent les unes les autres appelle le questionnement; dans la classe de langue, «qui parle?» et si la réponse semble être «le professeur et les élèves», une observation plus fine va montrer que les uns et les autres ne parlent pas toujours «en leur nom».

### *Une voix en cache une autre*

On commencera cette étude en s'interrogeant sur le statut des sujets-énonciateurs dans l'échange suivant où le professeur vient de demander à ses élèves de faire des phrases en utilisant le subjonctif:

Prof.	Qui veut faire la suivante?
Elève	<i>moi ... c'est ... porter cette lettre à la poste ... je veux que vous portiez cette lettre à la poste</i>

Il est bien évident que le *je* ne renvoie pas à l'élève, à la différence du *moi* par lequel il signale qu'il accepte de faire la phrase. Le *je* est en quelque sorte un *je* de «fiction», son référent n'est pas la personne qui parle, c'est le *je* sujet de la phrase grammaticale. L'élève produit un énoncé, il en est le sujet empirique ou le «sujet parlant» (selon la terminologie de DUCROT (1984)) mais il n'est pas le producteur effectif de cette phrase. Le modèle lui est proposé par l'auteur des exercices qu'il doit accomplir, que DUCROT appellerait le *locuteur*, c'est-à-dire la personne qui a la responsabilité de l'énoncé<sup>2</sup>.

On peut dire qu'il existe un *texte latent* que l'apprenant transforme en *texte émis*, sans pour autant qu'il le fasse sien. Il n'y a pas, nous le savons, d'acte de demande de porter une lettre, il y a un «acte grammatical».

Si on peut discerner ici un dédoublement énonciatif (le *je-élève* faisant l'exercice en surimpression du *je fictif* d'une demande de porter une lettre), à considérer certaines activités pédagogiques, on s'aperçoit qu'on distingue *trois* voix simultanées. Supposons que les apprenants jouent un dialogue écrit par les auteurs d'une méthode, on discernera, comme le fait DUCROT pour le texte théâtral, trois instances énonciatives simultanées:

2 La notion de «responsabilité» est ici difficile à manier car l'élève répète la phrase proposée par l'exercice mais il est ensuite *responsable* de son maniement correct. C'est même là-dessus qu'il est jugé.

- la voix de l'élève jouant son rôle (*sujet parlant*, s'apparente au comédien)
- la voix du personnage qu'il joue; libraire, pharmacien, personne en colère, etc. (*l'énonciateur*)
- la voix de l'auteur de la méthode qui donne ainsi la représentation qu'il se fait du libraire, pharmacien etc. (*le locuteur*)

De façon plus générale, chaque fois qu'il y a reprise par un professeur du discours émis (*discours premier* d'un document entendu ou lu ou discours des apprenants) nous percevons le phénomène de la polyphonie<sup>3</sup>. Ainsi, un enseignant reprenant un énoncé pour le corriger, fait entendre sa voix d'enseignant correcteur, la voix de l'élève ayant précédemment prononcé un énoncé erroné et le texte écrit par l'auteur.

Dans la séquence suivante, qui rapporte un dialogue simulé mettant en scène une personne ayant perdu les clefs de sa voiture et une autre lui donnant des conseils, on «entend» d'une part la voix de l'élève s'attribuant une identité imaginaire (*je suis une personne qui habite dans la ville*, Réplique 1) celle de l'élève-comédien (*oh j'ai perdu la clef de ma voiture*, Réplique 3) mais aussi, en raison de la récurrence significative des formes du subjonctif (*il faut que vous cherchiez . . . , que vous alliez . . . , que vous marchiez . . . , que vous tourniez . . .*), on décèle comme un modèle latent du texte qui «doublerait» le discours produit par les deux étudiants.

- |    |       |  |
|----|-------|--|
| 1  | Luis  | Je suis une personne qui habite dans la ville . . .  |
| 2  | Prof. | oui  |
| 3  | Marta | oh! j'ai perdu la clef de ma voiture   |
| 4  | Luis  | alors il faut que vous cherchiez un serrurier  |
| 5  | Marta | Oui mais . . . oh zut on m'a volé ma serviette je n'ai pas d'argent pour payer un . . . serrurier                        |
| 6  | Luis  | est-ce que vous aviez des travellers chèques?  |
| 7  | Marta | oui bien sûr   |
| 8  | Luis  | alors il faut que vous alliez à la banque  |
| 9  | Marta | est-ce qu'il y a une banque près d'ici?  |
| 10 | Luis  | oh oui bien sûr, il faut que vous marchiez 200 m tout droit et puis, que vous tourniez, à votre . . . à droite, c'est là |
| 11 | Marta | oh merci Monsieur  |
| 12 | Luis  | de rien Mademoiselle, au revoir  |

En fait, les étudiants ne jouent cette saynète que pour «produire du subjonctif». C'est là l'enjeu communicatif (voir sur cette notion CICUREL, 1985) ou la «matrice de production» des échanges langagiers.

<sup>3</sup> Le concept de *polyphonie* traduit l'idée qu'un seul énoncé peut contenir simultanément plusieurs voix. Voir les travaux de BAKHTINE et ceux de DUCROT, plus particulièrement le chapitre «Polyphonie» dans *Le dire et le dit*, Minit.

Derrière les discours produits par les participants d'une situation de classe, on discerne d'autres discours qui peuvent être ceux d'un personnage qu'on incarne mais aussi un texte latent, sorte de mise en scène du programme linguistique.

### *Le pastiche*

Si on poursuit la comparaison avec la représentation théâtrale, l'apprenant s'apparente en partie au comédien. En effet, il est un individu qui *reproduit* la parole d'autrui. Se posent alors les questions suivantes:

- quelle parole reproduit-il?
- comment la reproduit-il?
- comment s'enchaîne-t-elle avec la sienne propre?

Lors de son apprentissage, l'apprenant n'a guère le choix de faire autre chose que:

- jouer à être un autre (un de ces locuteurs natifs dont il emprunte la voix, en tâtonnant car souvent il ne l'a jamais entendu parler)
- faire semblant d'avoir quelque chose à dire; en accord avec le rituel de la classe, il accepte de «coopérer» et d'aller dire des choses qui lui importent relativement peu<sup>4</sup>.

Il semble que l'apprenant adopte ici un *texte*, celui d'un autre, non pas comme le comédien le texte d'un auteur *déjà écrit*, mais celui qu'il suppose être le texte – plausible – émis par un locuteur français.

Les didacticiens ou pédagogues ont ici à s'interroger sur le discours produit par l'élève *pastichant* le discours du locuteur natif; quelle est l'image que l'apprenant s'en fait et quels sont les discours qu'il pastiche; le discours supposé être celui d'un médecin, commerçant, adolescent français ou plutôt la traduction en français d'un discours que tiendraient le médecin, commerçant ou adolescent dans le pays d'origine de l'apprenant?

En observant les productions «théâtrales» des apprenants lors d'activités telles que le jeu de rôles, on s'est aperçu que l'apprenant *caricaturait* les caractères; sans doute pour bien montrer qu'il a compris les traits marquants du personnage qu'il interprète ou pour produire un effet comique. Le pastiche tourne alors à la *parodie*.

Difficile ici de ne pas être tenté de reprendre le parallèle avec le spectacle, davantage peut-être celui du chansonnier ou de l'imitateur, pastichant et

4 Voir p. 7 le statut de la «vérité» dans les échanges langagiers en classe.

parodiant ses contemporains, comme en témoigne la «scène» suivante où des étudiants simulent le dialogue de personnages enfermés dans un ascenseur en panne<sup>5</sup>.

L'HYSTERIQUE:	Oh zut! Qu'est-ce qui se passe? On va appuyer la sonnette d'alarme. Vite! Pas d'électricité? Qu'est-ce qui s'est passé?
LE HIPPIE:	Madame, calmez-vous. C'est pas grave. Il y a des personnes en bas qui vont faire quelque chose pour nous.
LE CURE:	Oui, vous avez raison. Peut-être il y a une personne en bas qui va aider nous.
L'HYSTERIQUE:	Qu'est-ce que vous dites, M. le Curé? Je ne veux pas rester ici. Je suis claustrophobe.
LA FEMME ENCEINTE:	Madame, vous n'êtes pas tout seul ici. Nous sommes bloqués dans l'ascenseur, vous arrêtez-vous à crier.
L'HOMOSEXUEL:	M. le curé, faites une prière pour nous. Aidez-nous. Comment vous êtes gentil! Comment je vous aime, M. le curé!
LE CURE:	Restez calme. C'est pas grave. Dieu va nous aide.
L'HYSTERIQUE (au hippie):	Arrêtez-vous fumer. Je vais appeler la police. C'est impossible avec les hippies. Il y a une femme enceinte ici, vous ne pensez à elle.
LA FEMME ENCEINTE:	Oui, arrêtez, s'il vous plait. Ça me fait du mal au cœur.
LE HIPPIE:	On va s'asseoir par terre. On va chanter. Je vais jouer la guitare pour vous calmer.
L'HOMOSEXUEL:	C'est bien ici dans l'ascenseur à côté de M. le curé. Cette glace est très bon. Vous voulez goûter?

On peut constater que les étudiants parodient plus qu'ils ne cherchent à reproduire la scène telle qu'elle se serait déroulée en milieu naturel.

L'étudiant va rencontrer plusieurs obstacles à ce que son «texte» soit authentique:

- il ne possède pas une maîtrise linguistique suffisante
- il ne connaît pas les codes sociaux en usage dans la culture étudiée; il aura donc tendance à reproduire en français les actes sociaux tels qu'ils sont réalisés par les locuteurs de sa culture maternelle
- mais surtout il est en situation de représentation; il émet une parole étrangère qui n'est pas la sienne mais celle qu'il prête à un type social qu'il incarne.

Le fait que l'apprenant se trouve dans une situation de *représentation théâtrale*, c'est-à-dire qu'il ait à produire du texte (même court) devant un auditoire, a une influence considérable sur la forme et le contenu des énoncés produits. On peut remarquer au moins deux traits marquants;

<sup>5</sup> Il s'agit d'une transcription faite à Paris 3, UFR Didactique du FLE, «L'art de faire des fautes ou le droit au plaisir dans la classe de FLE», doc. dactylograph.



d'une part que le rôle interprété par l'apprenant est caricaturé comme s'il voulait montrer qu'il a bien compris le sens du jeu (les femmes sont hystériques, les curés dans la béatitude, les homosexuels sur le qui-vive, etc.), ce qui apparente la simulation à un vaudeville plus qu'à une interaction «réelle». D'autre part, l'apprenant songe rarement à «préparer» l'acte de parole principal en l'accompagnant d'actes secondaires, le nuancant ou l'atténuant. Il va le plus souvent directement au but pour réaliser l'acte principal, par exemple *une demande* non accompagnée d'une *justification* ou *l'annonce* d'une nouvelle contrariante sans atténuation.

Certes, l'enseignant pourra sensibiliser les élèves en leur décrivant ou leur faisant entendre les comportements sociaux réels mais ce qu'il ne parviendra jamais à faire, c'est changer le lieu social école, qui est déterminant pour la production du texte. Il ne faut pas perdre de vue que l'enjeu des apprenants n'est pas d'obtenir la réalisation d'une action concrète mais de pratiquer la langue.

Si on imagine que les étudiants aient à effectuer un acte de parole de *demande de service*, *l'acceptation* ou *le refus* ne constitue pas une menace car les actes sont *fictifs*. On produit ici plutôt du langage que des actes. Le «danger» pour l'étudiant est davantage du côté de sa performance linguistique qui sera évaluée par l'enseignant.

A cet égard, la réflexion sur l'issue d'une activité de simulation fait encore une fois apparaître le concept de polyphonie. Dans la même énonciation, il est demandé aux apprenants de reproduire des voix étrangères et en même temps de se conformer à un comportement d'élève (par exemple, suivre des consignes d'utilisation de telle ou telle forme syntaxique). Cependant à l'issue de sa prestation, la *sanction* (entendue ici comme la voix évaluative de l'enseignant) va porter sur son comportement d'élève qui a accompli avec plus ou moins de bonheur sa performance linguistique. Par contre, l'auditoire constitué par les autres élèves n'a pas les mêmes critères d'évaluation. A observer le comportement des apprenants, on s'aperçoit qu'il s'apparente à celui de spectateurs dans le sens où ils sont prêts à rire et à apprécier l'humour ou l'astuce avec laquelle leurs camarades interprètent leur rôle.

Les apprenants-acteurs se trouvent ainsi pris dans un *double enjeu*:

- se conformer aux consignes explicites ou latentes concernant leur rôle d'élève ayant à parler selon des normes linguistiques précises, comme c'est le cas dans le dialogue retranscrit p. 3 où les étudiants doivent utiliser le subjonctif
- être astucieux, forcer le trait afin de faire rire les autres et de donner une image de soi positive, agréable aux élèves et à soi.

En fait, les activités d'entraînement à la communication sociale ressemblent davantage à la communication théâtrale. Comme dans cette dernière, il y a des conventions de parole et une distance avec la *réalité*. Mais par ailleurs, la communication didactique entretient avec la réalité des rapports d'imitation, voire de fascination car on ne peut négliger que la visée pédagogique principale dans une classe de langue est de faire acquérir une compétence de communication qui permettra aux apprenants de participer aux diverses interactions sociales de la vie ordinaire.

Ainsi, à l'évidence, la communication didactique ne ressemble pas à la communication quotidienne pour les raisons énumérées plus haut mais en même temps, il est impossible de la considérer comme coupée d'une communication de type social puisque c'est précisément ce qu'on veut faire acquérir aux apprenants.

### *Vérité et fiction dans les échanges didactiques*

Les énoncés produits en classe n'ont pas nécessairement à être «vrais» dans le sens courant du terme. Si l'enseignant demande ce que les apprenants ont fait la veille, nul n'a besoin de dire vraiment ce qui s'est passé, l'enjeu communicatif étant de savoir raconter un événement ou une soirée. A aucun moment, il ne viendrait à l'idée de l'un des locuteurs de dire «*mais ce que tu racontes est faux, tu n'es pas sorti de chez toi!*» La règle communicative est: «*produisez des discours qui ont une certaine forme, le plus justement possible mais quant à leur «vérité», le problème n'est pas là*».

La dimension de *fiction* est claire. Les apprenants peuvent, s'il le désirent, inventer des situations fictives et les donner pour réellement arrivées.

On peut dire qu'il fait partie du jeu didactique de parler pour apprendre à parler, sans véritablement s'embarrasser de l'authenticité des événements. Cependant, on a remarqué que certains étudiants, pour une raison ou une autre, ne parvenaient pas à intégrer les règles de ce jeu didactique car cela entravait de façon grave leur relation au monde. Tel en témoigne ce récit d'une enseignante, travaillant avec un public de femmes migrantes socialement défavorisées, relatant que lorsqu'elle annonce le prix du beurre à 5 F 50 (elle l'avait fixé aléatoirement à ce taux, ne le connaissant probablement pas ou n'y attachant aucune importance, l'enjeu n'étant pas ici le prix du beurre mais sans doute un travail sur l'expression des chiffres ou tout autre chose), les femmes présentes protestent bruyamment et exigent qu'on donne le *vrai* prix du beurre (qui leur coûte plus que 5 F 50...).

Il se peut qu'elles aient intégré une partie des règles du jeu didactique mais en l'occurrence «jouer» avec quelque chose d'aussi vital que le prix d'un aliment leur était intolérable.



Ces oscillations entre une énonciation fictive dans le cadre du jeu didactique et une interaction se jouant à un autre niveau sont perceptibles dans l'échange suivant:

Luisa	Je (bredouillant) je me gratte le nez
Prof.	oui mais j'aimerais bien au passé composé
Luisa	euh je je me suis
Prof.	comment?
Luisa	je me suis peignée
Prof.	voilà je me suis peignée, tu t'es peignée ce matin?
Luisa	oui mais (un peu gênée, elle montre ses cheveux mal peignés)
Prof.	oui allez réponds-moi
Luisa	oui je me suis peignée

On voit émerger ici deux niveaux de communication: dans le premier, s'agissant d'un travail sur les formes pronominales au passé composé, l'étudiante produit l'énoncé *je me suis peignée* où d'évidence le *Je* ne renvoie pas à la personne Luisa mais est un *Je* de fiction, mis en scène pour des raisons didactiques. Ni l'énoncé *je me gratte le nez* ni *je me suis peignée* ne sont supposés avoir un rapport avec la réalité et voici que l'enseignante, à la surprise de Luisa lui demande: *tu t'es peignée ce matin?* où l'utilisation du déictique *ce (matin)* introduit l'ambiguïté. Est-ce que l'enseignante indiquerait un souci de connaître la vérité, par la référentialisation de l'énoncé? La réaction de gêne de l'étudiante révèle qu'elle interprète la question de l'enseignante comme une demande concernant le véritable acte de se peigner.

L'observation de transcriptions de classe montre que le passage du niveau fictif où les énoncés sont déréférentialisés à un niveau de communication de *personne à personne* est assez fréquent. Les discours émis dans la classe oscillent entre la fictivité et l'ancrage dans le réel.

### *Le contrat de vraisemblance*

Si les énoncés produits dans le but d'apprendre une langue ne sont pas soumis au *contrat de vérité*, ils ne sont pas toutefois exempts de certaines contraintes; il existe des lois régissant la production des énoncés fictionnels. On ne peut produire un discours de fantaisie en oubliant toute considération liée à une pratique réelle.

Lors d'une préparation à un jeu de simulation, le groupe-classe prête une identité imaginaire à une étudiante qui va incarner une vieille dame curieuse habitant un immeuble parisien. L'étudiante décide que son per-

sonnage habite au 4<sup>e</sup> étage. Sa proposition suscite de vives réactions de la part du groupe (*c'est trop haut, trop haut pour regarder*).

En fait, il est apparu peu vraisemblable qu'une dame passe sa journée à regarder les gens dans la rue si elle habite au 4<sup>e</sup> étage. Du 4<sup>e</sup>, on voit mal. On constate dans la construction de la fiction didactique un *souci de vraisemblance*.

On retrouve cette interaction entre le fictif et le réel au travers de cette autre séquence, extraite de la même classe que précédemment:

- Elève 1    Vieille dame qui aime les hommes . . . comment qu'on dit ça?  
Prof.       elle s'appelle Madame Chouchou, plutôt Mademoiselle, elle n'a pas été mariée  
Elève 1    qui aime beaucoup les hommes  
Elève 2    n'importe quel âge, dites cela Mademoiselle?  
Prof.       oui, on fait ça en France encore maintenant  
Elève 2    à quel âge?  
Prof.       on est Mademoiselle jusque . . . tant qu'on n'est pas mariée (rires) ça change mais c'est encore vrai, beaucoup de vieilles dames sont «Mademoiselles»

On observe d'abord une demande métalinguistique concernant la dénomination d'un certain type de femmes (*vieille dame qui aime les hommes . . . comment qu'on dit ça?*), demande à laquelle l'enseignante ne donne pas de réponse. Nous voyons ensuite émerger la préoccupation d'une vraisemblance de type sociolinguistique. Les étudiants, pour jouer leur saynète, veulent savoir comment, en France, on s'adresse à des femmes célibataires d'un certain âge (*n'importe quel âge, dites cela Mademoiselle?*)

On voit ici comment au sein d'une activité d'imagination s'infiltrèrent des préoccupations concernant les règles sociolinguistiques en usage dans la culture-cible. Autrement dit, les apprenants consentent à monter un sketch selon un scénario souvent donné de façon assez libre, ils veulent bien inventer des caractères et des habitudes mais ils tiennent à ce qu'ils «fassent vrai», à ce qu'ils passent pour français.

Le discours de fiction des participants est en fait traversé par un certain nombre de règles implicites en interaction avec la réalité extérieure.

## II. Les procédures de mise en scène

Il existe de multiples façons de faire comprendre un terme ou une suite de termes, une connotation, un registre de langue, à des apprenants en langue étrangère (traduire, donner une définition, paraphraser, faire des analogies etc.).

Nous nous attacherons essentiellement aux stratégies élocutives faisant appel à ce qu'on a coutume d'appeler une *situation*. Nous entendons par *situation verbale* une sorte de mise en scène langagière destinée à éclairer les conditions d'emploi d'un terme.

### *Les indicateurs de fictionalité*

On remarque que la situation verbale est souvent introduite par *si*, par *quand* ou par *par exemple*:

*Si quelqu'un va donner des secrets militaires ou des secrets d'Etat à un autre pays, il a trahi son pays.*

Le locuteur signale que la situation est fictive par une marque linguistique qui fonctionne comme un «indicateur de fictionalité».

L'étudiant ou le professeur ont à leur disposition d'autres moyens linguistiques pour introduire les situations. Dans l'énoncé suivant:

Non c'est comme moi, euh ... moi *je dis* à Maria (l'étudiant se tourne vers Maria) comment comment tu es moche aujourd'hui et ... je commence à l'engueuler.

Le fait de signaler explicitement qu'on parle à Maria (*moi je dis à Maria*) – alors qu'en situation de communication naturelle, cela serait superflu, on le constaterait – sert à indiquer qu'il s'agit de paroles imaginaires, à ne pas interpréter comme autre chose que du discours fictif, produit pour expliquer un terme.

Il arrive qu'il n'y ait plus trace d'indicateur de fictionalité car il est suffisamment clair pour les apprenants qu'il s'agit d'une mise en scène élocutive, comme en témoigne l'extrait suivant:

Prof.	Engueuler quelqu'un ... bon. Tu as des enfants?
Brigitt	oui
Prof.	ils sont ... tu en as combien?
Brigitt	deux
Prof.	quel âge?
Brigitt	13 et 9
Prof.	9 ans 13 ans ... ils sont toujours sages?
Brigitt	Aaaah! ... jamais!

Dans la première réplique, l'enseignant se donne pour tâche d'expliquer *engueuler* que les apprenants ne comprennent pas. C'est sans transition qu'il passe à *tu as des enfants*. Comment les étudiants peuvent-ils comprendre la cohérence interne de la réplique si ce n'est en vertu d'un *contrat de confiance* existant entre les interactants?

On remarque que la situation-exemple est généralement donnée au présent (et non au conditionnel qui serait la marque d'une action irréaliste) pour rendre compte d'une action qui n'a lieu nulle part et à nul moment. C'est un présent générique, a-temporel (qu'on trouve dans les textes scientifiques et didactiques).

### *La mise en scène des sujets-énonciateurs*

La mise en scène de l'objet linguistique à expliquer présente la particularité d'inclure les sujets énonciateurs dans la mise en scène, qui deviennent partie agissante de l'action évoquée fictivement. Observons le corpus d'énoncés élucidatifs suivants:

- Par exemple, si je vends ce magnétophone, c'est un magnétophone d'occasion
- Tu triches: tu prends des cartes, tu as des cartes cachées
- On triche quand on joue à quelque chose et que...

Nous trouvons une diversité de pronoms, qui sont en fait commutables. Il est tout aussi possible d'expliquer *magnétophone d'occasion* en disant

- si *je* vends ce magnétophone...
- si *tu* vends...
- si *on* vend...
- si *vous* vendez...

Il est donc possible d'utiliser pratiquement indifféremment à toutes les personnes, les pronoms. Cette commutabilité signale leur statut de fictivité; ils ne renvoient pas un référent déterminé mais à un locuteur potentiel, supposé qui pourrait être l'énonciateur de l'énoncé.

Il s'agit en fait de pronoms à valeur générique, ne référant pas à des sujets communiquant effectivement dans une instance de dialogue, mais ayant pour fonction de *personnaliser* des énoncés à valeur didactique. Le récepteur – ici le ou les apprenants – est inclus dans l'énoncé de façon à donner l'énoncé comme un vécu le concernant potentiellement.

Quand *tu* regardes la télé, *tu* écoutes mais la télé du voisin *tu* l'entends, *tu* ne veux pas mais *tu* l'entends

Le professeur s'adresse au tu-élève mais en même temps il le transporte dans une situation non réelle où le *tu* n'est plus seulement l'élève mais toute personne se trouvant dans la situation imaginée.

La commutabilité des pronoms personnels marque le non ancrage dans la réalité. C'est parce que les apprenants et le professeur sont impliqués dans un univers partiellement fictionnel (et construit par eux-mêmes) qu'il est indifférent de théâtraliser les énoncés par le biais du *Je*, du *Tu* ou du *Vous*.

### *La mise en décor*

Contrairement à l'exemple des grammaires, que MARCHELLO-NIZIA et PETIOT (1977) qualifient de dépouillé, la situation-exemple en classe de langue n'est pas dépourvue d'*ornements*. Divers éléments de contextualisation sont donnés. Dans la séquence ci-après (MARKOPOULO, 1981), nous trouvons des indications de lieu, d'action, de position des protagonistes. En fait, brosser la situation est *en soi* un élément explicatif. Parler une langue c'est savoir comment, quand et à qui on peut dire tel ou tel énoncé. Ici l'enseignante indique «*elle n'est pas votre domestique*» pour attirer l'attention sur le registre de langue à utiliser. Plutôt que de dire «c'est trop familier» elle préfère introduire un personnage social et théâtraliser l'information métalinguistique.

- Prof.      Bon vous êtes au restaurant universitaire, vous avez votre plateau, vous êtes devant la serveuse et elle vous met un tout petit peu de pommes de terre, il y a toujours des pommes de terre dans un restaurant et vous dites . . .
- El          Remets-en
- Prof.      Elle n'est pas votre domestique
- (silence)
- Prof.      Bien, remettez-en

On remarque que l'enseignante indique les éléments de la «scène»:

- le lieu (*vous êtes au restaurant universitaire*)
- le geste (*vous avez votre plateau, vous êtes devant la serveuse*)
- l'action (*elle vous met un tout petit peu de pommes de terre*)
- la parole (*vous dites . . .*)

Nous trouvons illustration d'un second type de mise en scène dans la transcription qui suit, portant sur une explication d'*engueuler*.

Bon. Engueuler quelqu'un, c'est manifester par la parole à quelqu'un que vous êtes mécontent et alors vous DITES des choses désagréables, votre voix n'est PAS CALME, la voix commence à MONTER et vous criez quelquefois un petit peu et vous manifestez que vous n'êtes pas content

Les mots en majuscule sont prononcés par l'enseignant avec emphase et d'un ton plus haut que le reste du texte. La mise en scène porte ici sur l'utilisation d'indications intonatives visant à rendre compte de l'attitude vocale de quelqu'un qui «engueule». Le professeur monte lui-même la voix, se mettant en scène, imitant celui qui crie.

### *En conclusion*

Le lecteur a tout lieu de s'interroger sur le bien-fondé de ce type d'étude qui n'induit pas une modification du comportement du professeur.

Il me semble – ou du moins je l'espère – qu'on peut y trouver un double intérêt selon la position qu'on occupe ou le projet qu'on poursuit.

Dans le cadre de la formation d'enseignants, cette réflexion permet aux enseignants en recyclage d'avoir un point de vue, sous un éclairage nouveau, de leur pratique professionnelle et aux futurs enseignants d'aborder le problème de la communication en classe de langue.

L'intérêt peut aussi être d'ordre spéculatif si l'on désire comprendre, décrire comment s'établit la communication langagière dans un cadre déterminé et l'on observe alors la mise en œuvre de notions appartenant au domaine de la linguistique (métalangage, polyphonie par exemple). Mais aussi, on s'aperçoit que là où il semblait n'y avoir que banale communication didactique, on assiste en fait à une subtile interaction entre réel et imaginaire. La réalité de la classe peut être dite représentation fictionnelle du réel sans pour autant échapper aux contraintes de ce réel.

Université de Paris III  
U.F.R. de Didactique du  
Français langue étrangère  
F-75231 Paris

Francine CICUREL

### *Bibliographie*

- ALBER, J. L.; PY, B. (1986): «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation», dans *Etudes de linguistique appliquée* n° 61.  
CICUREL, F. (1985): *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, CLE International.  
CICUREL, F. (1986): «Le discours en classe de langue, un discours sur mesure?» dans *ELA* n° 61.  
DUCROT, O. (1984): *Le dire et le dit*, Paris, Editions de Minuit.  
GOFFMAN, E. (1973): trad. franç., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de Minuit.  
ISSACHAROFF, M. (1985): *Le spectacle du discours*, Paris, Corti.



- JAKOBSON, R. (1963): trad. franç., *Essais de linguistique générale*, tome 1, Paris, Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984): «Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral», dans *Pratiques* n° 41.
- MAINGUENEAU, D. (1987): *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MARCELLO-NIZIA, C.; PETIOT, G. (1977): «Les exemples dans le discours grammatical», dans *Langages* n° 45.
- MARKOPOULO, F. (1981): *Analyse du discours d'un professeur de langue*, mémoire de maîtrise, Université Paris III, UFR Didactique du FLE.
- PORCHER, L. (1984): «Paradoxes sur en enseignant», dans *ELA* n° 55.
- UBERSFELD, A. (1982): *Lire le théâtre*, Paris, Editions sociales.

*Numéros de revue*

- Etudes de linguistique appliquée* n° 55: Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Juil. Sept. 1984.
- Etudes de linguistique appliquée* n° 61: Discours didactiques et didactiques des langues, Janv. Mars 1986.
- Langue française* n° 70: Communication et enseignement, Mai 1986.
- Le français aujourd'hui* n° 71: Dialoguer de la conversation au texte, Sept. 1985.
- Le français dans le monde* n° 183: Interaction et communication, Fév. Mars 1984.
- Pratiques* n° 41: L'écriture théâtrale, Mars 1984