

## **Etude des compétences langagières en classe ordinaire** **Entre cours dialogué et causette, quelles difficultés pour les ENAF ?**

La classe ordinaire est une réalité sociale complexe de par la nature des interactions et des discours qui s'y tiennent. L'analyse des situations de « discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) de la classe permet de mieux appréhender la réalité scolaire et d'envisager une préparation de l'intégration des ENAF en conséquence. Nous proposons d'analyser un cours dialogué et une causette (observés en CM1-CM2), deux genres d'interactions auxquels peuvent être confrontés les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) lorsqu'ils intègrent une classe ordinaire à l'école. Une analyse quantitative des caractéristiques linguistiques et pragmatiques des deux situations permet une description comparée sur laquelle nous nous appuyons pour mettre en évidence l'agir langagier en jeu. Définissant ainsi les compétences attendues pour interagir, nous évoquerons quelques conséquences didactiques pour l'intégration des ENAF dans ce genre de situation de classe.

### **Définitions et présentation des corpus**

Le cours dialogué est une pratique de classe où l'enseignant détenteur du savoir présente son cours en s'appuyant sur des participations réduites et ponctuelles d'élèves. Les élèves interviennent en répondant à ses sollicitations. Il mène son cours en empruntant un parcours déterminé à l'avance, programmé, mais « restructuré » en cours de réalisation par des « phénomènes émergents, c'est-à-dire non (entièrement) prévisibles, échappant à la planification de l'enseignant ». (Traverso et Bouchard, 2005) C'est une forme de cours magistral dans lequel les élèves participent donnant ainsi l'illusion d'une co-construction.

Terme désuet dans un usage courant, la causette désigne une conversation familière. Repris à des fins pédagogiques, elle est une technique d'expression dont on attribue la paternité à Célestin Freinet et que la pédagogie institutionnelle a largement contribué à diffuser. C'est une activité quotidienne très ritualisée qui introduit la journée de classe. Les objectifs pédagogiques poursuivis sont d'ordre organisationnel (canaliser l'attention), linguistique (présenter, raconter, expliquer, argumenter) et pragmatique (prendre la parole, apprendre à écouter). Il s'agit de faciliter le passage de l'extérieur à l'intérieur de la classe, et de proposer un moment de parole que les enfants investissent selon les thématiques de leur choix. Chaque séance est régulée par un élève (désigné par l'enseignant) qui distribue la parole.

Nous avons procédé à une analyse chiffrée d'une séquence de chaque corpus-situation. Pour le cours dialogué, la séquence étudiée correspond à la phase de questions de compréhension portant sur un texte prétexte, la séance complète de français étant consacrée à une activité d'observation réfléchie de la langue portant sur la recherche du mode et de l'époque des verbes d'un texte. Pour la causette, la séquence sélectionnée correspond aux six premières minutes de l'activité. Deux extraits de ces séquences sont reproduits en annexe.

### **Rythme et volume des interactions**

Notre analyse quantitative a porté sur deux séquences d'une durée identique. Elle fait apparaître une production en nombre de mots proche (environ mille mots) à la différence que le cours dialogué compte le double de tours de parole (cent trente-huit contre soixante-neuf). Dans le cours dialogué, l'enseignant monopolise la parole et régule les interactions avec 80% du volume de mots pour

presque la moitié des tours et les tours de paroles élèves ne dépassent pas douze mots. Contre cent quarante-sept pour la causette, où l'enseignant est quasi inexistant, la presque totalité des tours étant dévolue aux élèves, et la régulation de la responsabilité de l'élève régulateur.

Les prises de parole se succèdent sur un rythme plus rapide dans le cours dialogué que dans la causette, et les tours de paroles des élèves sont très courts (trois mots contre quinze). Les élèves répondent aux questions de l'enseignant, parfois par de simples mots « ah », « non », « piédestal »... souvent par un groupe de mots « de sa lunette », « au treizième siècle », « un tube optique »... et plus rarement par un énoncé phrastique « ça parle de Galilée et d'une de ses inventions », « il va envahir la chine », « on se fait manger quand on se fait engourdir »...

La causette fonctionne sur un autre rythme. Certains tours sont courts comme les distributions de la parole par le régulateur (qui comptabilise le plus grand nombre de tours pour le plus petit volume), quelques réactions d'élèves aux propos d'un camarade et des réponses à des demandes de précision. Mais la plupart des énoncés sont longs, construits, et coordonnés, de genre faits divers, anecdote, court récit ou expérience de vie.

Autre différence (que nous n'analysons pas ici), la thématisation est dévolue aux élèves dans la causette alors que dans le cours dialogué, l'enseignant seul dirige le contenu et connaît les réponses aux questions qu'il pose, n'explicitant bien souvent pas l'objectif poursuivi.

### Analyse d'un tour de parole de causette

bein m hier  
moi quand ch'uis rent euh  
revenu de de l'école pour rentrer chez moi  
bein j'ai vu  
j'avais v mes parents  
i- étaient partis  
et hum  
et ils ét  
i' s  
i' sont rev'nus en même temps qu'moi  
mon papa  
et i' s'est fait rentré trois fois d' dans

Cet exemple est caractéristique de notre corpus de causette. La plupart des tours longs prennent la forme « bein, moi, quand..., je/on/il..., et... », comme si une matrice du genre pré-existait, forgé au fil des causettes. Une variante observée consiste à introduire son intervention par l'expression d'un ressenti sous la forme « bein moi j'étais content parce que hier soir au euh quand ch'uis allé cherché ma cousine... » ou alors « bein moi ch'uis pas content parce que aujourd'hui on d'vait aller à (x) mais euh à cause de la neige... ».

Si les tours de la causette sont plus longs que ceux du cours dialogué, les élèves ont aussi du temps pour parler. L'exemple ci-dessus concentre des répétitions, des reformulations, des hésitations, des allongements de sons qui sont le signe d'une forte implication personnelle, et qui au final donnent un rythme lent à la causette. On retrouve ces modalisations dans toutes les prises de parole de la causette alors qu'elles sont absentes du cours dialogué où les temps de pause sont impossibles au risque de perdre la parole. Dans le cours dialogué, avoir la parole est affaire d'expert.

## **Demander la parole**

L'observation des gestes des élèves des deux séquences confirme que pour demander la parole, il faut lever le doigt (ou la main ou le bras). On peut penser que la règle a été expliquée en début d'année ou lorsque l'activité a été présentée pour la première fois. Mais cela fait aussi partie du capital culturel scolaire des élèves qui l'ont appris tout au long de leur scolarité. Dans le cours dialogué, la règle de demande de parole est cependant re-explicitée très souvent, lorsqu'elle est transgressée, de façon verbale (« on peut lever sa main pour répondre ») ou non verbale (geste de bras de l'enseignant, claquement de doigt). Pour la causette, les rappels de règle sont plus rares, et peuvent être du fait de l'enseignant, qui s'implique, ou de l'élève régulateur qui joue son rôle. On remarque que les rares transgressions dans la causette donnent lieu à des tours de parole plus courts que les demandes autorisées (qui ouvrent des interventions longues). On peut même se demander si la transgression n'est pas le format de ces actes langagiers courts : lorsqu'un élève répond à un camarade, s'exclame, objecte... Et d'ailleurs ce n'est que lorsque ces contournements à la règle dérangent le bon fonctionnement des interactions, qu'on l'explique à nouveau. L'observation de l'alternance des tours montre qu'elle est mieux respectée dans la causette, et par conséquent, il est plus facile pour un élève de prendre la parole. Les transgressions répétées et la rapidité des interactions du cours dialogué excluent les parleurs lents, peu experts, ceux qui ont besoin de temps pour s'exprimer, les élèves timides et les ENAF. Prendre sa place dans le flot du cours dialogué est plus complexe que lors d'une causette.

Si les rythmes sont différents, les modalités de prise de parole sont semblables : lever le doigt pour demander la parole et attendre l'autorisation de l'enseignant (dans le cours dialogué), du régulateur (pour la causette). La différence est dans l'acte de parole en jeu.

## **Les compétences sollicitées**

Nous reprenons ici la démarche de Bouchard (2008) décrivant la « compétence scolaire ». Nous cherchons à montrer les compétences en jeu et donc attendues de l'élève, dans le cours dialogué et dans la causette.

Les principaux actes langagiers produits par les élèves dans une causette sont d'un niveau linguistique plus haut que ceux du cours dialogué : raconter et expliquer sont plus difficiles à acquérir que répondre et compléter. Ce que l'on demande aux élèves en quantité et en niveau de production langagière est plus complexe dans la causette. Dans le cours dialogué, il n'est pas opportun de se lancer dans des tirades trop longues et encore moins dans une parole hésitante, ni dans des propos hors sujet ou hors des attendus de l'enseignant, sous peine de se voir couper la parole par l'enseignant qui veut faire avancer le cours. A l'opposée, la longueur prévaut dans la causette, même si ce n'est pas la seule possibilité.

Si la compétence de production est davantage sollicitée dans la causette que dans le cours dialogué, la compétence de compréhension est très largement sollicitée dans le cours dialogué, très peu dans la causette. Pour participer au cours dialogué (s'insérer dans le discours, répondre à une question ou compléter le propos de l'enseignant), il faut comprendre ce que celui-ci dit et ce qui se dit. Dans la causette on n'est pas obligé de comprendre ce que disent les autres pour prendre la parole.

Simple énonciateur dans la causette, l'élève est co-énonciateur, véritable « interactant » dans le cours dialogué. Les élèves doivent maîtriser le jeu interactif propre à chaque situation pour pouvoir prendre part aux échanges. Or, le fonctionnement des interactions du cours dialogué est bien plus

complexe que celui de la causette, pour lequel il suffit de savoir que chacun son tour, on peut prendre la parole pour une présentation de son choix et que l'on peut être amené à répondre aux questions de ses camarades, mais qu'il n'est pas nécessaire d'avoir compris ce qui s'est dit pour prendre la parole. Dans le cours dialogué, on ne peut pas tenir un propos indépendamment de ce qui se dit. Les échanges sont liés les uns aux autres. On est obligé de suivre le déroulement de l'interaction. On ne peut souvent pas comprendre ce que l'enseignant demande si on n'a pas compris ce qui précède, comment l'enseignant signale que ce qui a été dit est correct ou incorrecte, à quel moment on peut prendre la parole. L'enseignant invitant souvent les élèves à compléter son propos, il faut bien maîtriser le jeu des intonations pour savoir quand on peut enchaîner immédiatement son propos à celui de l'enseignant. La compétence interactionnelle est très largement sollicitée dans le cours dialogué contrairement à la causette.

En outre, dans le corpus analysé, le cours dialogué s'appuie sur un texte : la compétence textuelle est donc en jeu. Certes, les élèves débutants en lecture peuvent compléter leur compréhension du texte grâce à la lecture à haute voix de l'enseignant, mais, par la suite, il demande aux élèves d'opérer une recherche sélective pour répondre aux questions (très fréquent en travail de compréhension sur un texte), ce qui demande d'exercer un niveau de compétence expert en lecture.

### **La question des faces**

Dans le jeu interactif, un travail important se situe au niveau des « faces » et de leur préservation. On fait référence ici à la « figuration », métaphore théâtrale développée par Goffman, qui compare les interactions verbales au jeu théâtral. Selon Goffman (extrait de Kerbrat-Orecchioni, 2005), « la « face » (celle que l'on peut « perdre » ou « garder ») est « la valeur sociale positive » qu'une personne revendique à travers ses comportements sociaux ». Il y a un côté déstabilisant à prendre la parole parce qu'en permanence, on est menacé de perdre la face. Aussi décider de prendre la parole, c'est accepter de se mettre en jeu, de s'exposer.

Dans les deux situations, cours dialogué et causette, l'élève (inter)actant est sous observation ; mais il est aussi sous évaluation immédiate dans le cours dialogué où il s'agit de répondre correctement c'est-à-dire en donnant la bonne réponse, au bon moment et sous sa forme attendue. L'enseignant évalue tous les tours de parole : directement, de façon explicite « très bien » ou indirectement, en reposant ou précisant la question « mais quand exactement ».

A tout moment, l'enseignant peut interroger l'élève de son choix, un élève qui n'est pas forcément celui qui lève le doigt. Cette éventualité oblige les élèves à être attentifs. Alors que lors d'une causette, les élèves peuvent rester totalement passifs, ils n'ont la parole que lorsqu'ils la demandent (et il suffit d'un peu de patience pour l'avoir : habituellement une majorité des élèves peut participer dans le temps imparti). L'élève qui prend la parole est observé, écouté, seul face au groupe, sa face est fortement menacée, mais il n'est pas sous évaluation permanente et ne court pas le risque de ne pas savoir répondre comme dans le cours dialogué. La causette implique une exposition personnelle plus grande mais le risque de perdre la face est cependant moins grand.

### **Faciliter l'intégration des ENAF en classe ordinaire**

Du point de vue des attentes de production langagière, le cours dialogué est un genre bien plus simple que la causette. L'apparence est trompeuse et peut faire croire qu'un ENAF pourrait facilement participer dans un cours dialogué, si l'on ne regarde que les aspects de production. La rapidité des échanges, la complexité des interactions et le haut niveau de « compétence scolaire »

exigé mettent en difficulté bon nombre d'élèves, dont les ENAF. Leur intégration lors des séances de cours dialogué est bien plus problématique que pour d'autres activités (exercices, travail de groupe, etc.) et que lors d'une causerie.

Si l'on part de l'hypothèse qu'il faut travailler les compétences scolaires pour intégrer plus facilement les ENAF dans les différentes situations de classe, on peut faire quelques propositions didactiques. Participer à une causerie demande de préparer un court récit, une anecdote, une expérience, à présenter au groupe au moment de la causerie. Il est très facile de mettre en place un temps de travail spécifique en classe d'accueil pour préparer une présentation. Il peut s'agir à un niveau simple de lire un petit texte écrit pour aller par la suite vers une présentation sans notes. Le script mis en évidence précédemment peut servir de matrice d'écriture « bein moi, hier, quand..., je... ». Une approche plus complète consisterait même, après avoir visionné le film de la séquence de causerie, de travailler à partir de la transcription, pour dégager les formes récurrentes de présentation et s'initier à cette situation d'oral de la classe. Ces perspectives de travail, empruntées à la didactique du FLE et appliquées à la langue et aux situations de communication en classe, s'inscrivent dans ce que Verdelhan (2002) appelle Français de Scolarisation (FLSco ou FLScol).

Dans le même esprit, on peut envisager de préparer les ENAF à suivre un cours dialogué même si l'appareillage didactique pour ce genre de situation sera beaucoup plus complexe. A une autre occasion, nous avons proposé des pistes pour utiliser les enregistrements filmés comme support d'activité (Parpette et Peutot, 2006) grâce à un montage réfléchi des documents vidéo pour une confrontation progressive des ENAF aux discours de la classe. Le niveau de compréhension pré-requis dans un cours dialogué impose un bon niveau global de français puisqu'il s'agit de comprendre des échanges avec un débit important (seuil que le Cadre européen de référence pour les langues place au niveau B1). Le cours dialogué constitue un format de cours très répandu (peut-être même la forme la plus répandue). Aussi, avec un travail régulier de compréhension oral du cours dialogué, mais aussi des autres situations d'interactions en classe, nous pensons qu'il est possible de préparer les ENAF à mieux comprendre les cours.

## Conclusion

C'est l'expérience qui amène habituellement les élèves natifs à maîtriser le jeu interactif dans la classe. Les nouveaux arrivants ont une expérience scolaire différente : celle du pays où ils ont été préalablement scolarisés. Il faut donc les doter de cette culture scolaire qui leur fait défaut, de ce patrimoine culturel scolaire que les élèves natifs possèdent car « la « culture d'enseignement » à la française se trouve en confrontation avec la « culture d'apprentissage » des nouveaux arrivants ». (Cortier, 2005) L'intégration des ENAF en classe ordinaire passe par un travail de compréhension et par la maîtrise des règles du jeu interactif des différentes situations de l'école française.

*Fabrice Peutot*  
*Coordonnateur du CASNAV de l'académie de Grenoble*  
*Doctorant en Sciences du Langage - ICAR - Université de Lyon 2*

## Bibliographie

BOUCHARD R., 2008, « Du Français fondamental à la compétence scolaire en passant par le Français de scolarisation » in BOUCHARD R. et CORTIER C., *Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ?*, Recherches et Applications, n°43, Cle international.

BOUCHARD R. et TRAVERSO V., « Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence : Etude praxéologique d'une « séance » d'anglais en LP » in GUERNIER M.-C. (et al.) (dir.), 2006, *Interactions verbales, Didactiques et Apprentissages*. Presses Universitaires de Franche-Comté.

CORTIER C., 2005, « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures » in Puren C. (coord.), *Interdidacticité et interculturalité*, ELA - Revue de didactologie des langues-cultures, n°140.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le Discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

PARPETTE C. et PEUTOT F., 2006, « Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation » in *Recherche en didactique des langues*, Les cahiers de l'ACEDLE, n°2.

VERDELHAN M., 2002, *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF.

### Annexe-Cours dialogué (extrait)

P alors de quoi parle t'il ce texte que vous avez lu

Mé ah

P chut Mégane y a des choses, qu'on va expliquer, qui sont un p'tit peu compliquées à comprendre, mais de quoi parle t il, ce texte

Am il parle de Galilée et

P (fait signe à Amin de lever le doigt)

Am (lève le doigt)

P mets ta chaise correctement, ta chaise

Am moi

P oui alors Amin

Am il parle de Galilée et de Florence

P oui

? non de la (x)

P qu'est ce qu'il nous dit exactement à propos de Galilée, est ce que c'est un est ce que c'est quelque chose qu'on a déjà lu ça

? non

### Annexe-Causette (extrait)

? quoi

Cyn (main levée)

? euh y a Cynthia

P Magloire tu fais

Mag Maximilien

Max bein moi j'étais content parce que hier soir au euh quand ch'uis allé cherché ma cousine bein euh j'ai vu Lorana et euh Mélissa et euh on a commencé à faire de la luge, et c'était à côté on est allé faire d'la luge, et après on a pas arrêté, on a fait de euh, on a fait euh vingt fois glisser sans frein et euh on a fait pleins d'choses

Mag Virginie

Vir moi hier euh j'ai refait ma poésie et euh après ch'uis euh ch'ai été dehors euh, on a et ma mère elle m'a donné des pelles et comme y avait beaucoup de neige et bein ça glissait pas, donc elle m'a donné mes deux grosses luges rouges, et j'ai fait d'la luge avec mes voisins

Mag Cassandra

Cas euh moi hier euh quand on euh quand on est sorti, d'l'école, et bein Guillaume il a pas arrêté  
d'me lancer des boules de neige

Mag Kevin