

Prosodie et multimodalité en classe de français langue seconde: le cas des productions de listes

Nicolas Pepin

Institut d'Études françaises et francophones

Université de Bâle

<Nicolas.Pepin@unibas.ch>

Résumé

Les phénomènes de listes en classes de langue seconde sont des ressources exploitées par les enseignants pour mener à bien différentes activités. Les listes servent en particulier dans des séquences guidées d'apprentissage qui se caractérisent par un problème dans le déroulement de la tâche et un travail d'étayage de la part des enseignants. Cet article propose une approche multimodale de la production de listes qui intègre non seulement les phénomènes linguistiques et prosodiques mais aussi les gestes, les mouvements et l'organisation spatio-temporelle de la classe.

1. Introduction

Dans les études sur les séquences d'apprentissage en contexte scolaire, la prosodie, la séquentialité et la gestualité ont une place limitée. A partir de ce constat, ma contribution se veut une réflexion initiale sur la multidimensionalité des phénomènes de guidage en classes de langue seconde dans des séquences se caractérisant d'un côté par un problème dans le déroulement de la tâche et de l'autre par un travail d'étayage de la part de l'enseignant. A partir d'enregistrements audio-vidéo de leçons de français dans une école secondaire bâloise, j'aborde ces séquences en liant prosodie, séquentialité, langue, gestes, mouvements, regards et objets.

Dans cette perspective, j'observe que les enseignants utilisent des ressources interactionnelles *ordinaires* pour faire aboutir les activités de la classe. Parmi ces ressources, que les enseignants utilisent professionnellement sans même s'en rendre compte, figure la production de listes.

2. Les listes

Bien que le phénomène soit quotidien, évident et ne nécessite aucune prise de conscience des locuteurs pour le produire ou s'y ajuster

interactivement, définir scientifiquement une liste est un exercice périlleux. A titre indicatif, je propose d'entendre par ce terme la production, incorporée dans une activité sociale, par un ou plusieurs locuteurs, d'éléments linguistiques qui s'organisent selon la répétition d'un même schéma syntaxique ou appartiennent à une même classe grammaticale, dont l'énonciation manifeste un contour prosodique spécifique et répété et qui peuvent être accompagnés de gestes de scansion. On peut ajouter que la liste s'intègre à un environnement séquentiel, que la forme canonique semble tenir en trois éléments coordonnés et qu'on distingue parfois entre listes ouvertes et fermées.

En classe, la production de listes n'est pas l'apanage de l'enseignant. De nombreuses listes sont réalisées conjointement par l'enseignant et un ou plusieurs élèves. Toutefois, de par sa position dans la classe, de par son rôle sur le déroulement de l'interaction et de par son statut, l'enseignant est amené à gérer ce qui se passe en classe et il est rare qu'une liste impliquée dans une séquence didactique soit produite sans sa participation.

La production de listes par l'enseignant participe entre autres de la réalisation de tâches scolaires mettant en jeu l'acquisition ou la stabilisation d'un savoir ou d'un savoir-faire. A ce titre, elle intervient régulièrement dans des séquences d'étayage et de correction, ainsi que dans des séquences d'élicitation.

3. Méthodologie

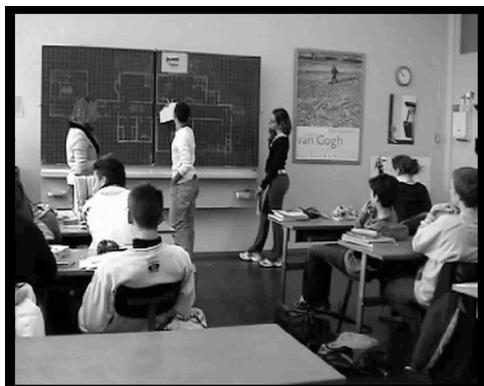
L'étude d'un phénomène aussi banal que la production de listes permet de mieux comprendre les processus en jeu dans l'organisation des activités humaines. C'est pourquoi j'exploite mes données en décrivant les ressources fournies par les différents systèmes sémiotiques et en analysant les pratiques mises en œuvre par les individus sociaux pour coordonner ces différents systèmes.

Mon approche s'inspire de la linguistique interactionnelle ethnométhodologique. Ce courant s'intéresse à des interactions authentiques, transcrites, dont on scrute l'organisation séquentielle pour en faire ressortir le sens endogène et le fonctionnement récurrent. Étant donné le caractère initial de mes investigations et le nombre relativement réduit d'extraits analysés à ce jour, je me concentre ici sur l'analyse d'un extrait que j'estime à la fois représentatif de ma collection actuelle d'occurrences et suggestif du caractère multimodal des listes.

Mon corpus se compose de 40 leçons de français provenant de trois classes du secondaire inférieur bâlois. Les enregistrements audio-vidéo ont eu lieu entre septembre 2005 et février 2006.

4. Étude de cas

La leçon a pour thème le logement et sa décoration. Le plan d'un appartement a été dessiné au tableau noir. Les élèves représentent sur une feuille de papier un meuble ou un objet de décoration. Par groupe de deux, ils sont appelés à coller leur feuille au tableau en donnant le nom français de l'objet représenté ainsi que celui de la salle à laquelle il est destiné. Un premier groupe vient d'effectuer la tâche. Dans l'extrait *infra* nous suivons le deuxième groupe. Adem¹ a nommé l'objet qu'il a représenté (des chaises), mais ne parvient pas à nommer la pièce où il veut coller sa feuille. Après plusieurs secondes, il finit par pointer un endroit du plan en touchant le tableau avec la main (Fig. 1, ligne 8 de la transcription).

(Fig. 1)²

«au salon»³ (durée: 45 sec.)

1. Ens où est-ce que vous placez vos chaises dans la même pièce? ou dans
2. différentes pièces. où tu veux mettre la tienne (.) adem.
3. (5.0)
4. ADE °x°
5. Ens où tu veux la mettre? (.) dans quelle pièce?
6. (2.5)
7. ? °(x)°. (.) °(x[x])°
8. ADE [°(ici)]°
9. (..)
10. Ens au:

¹ Les noms ont été anonymisés.

² Pour respecter l'anonymat des participants, les images de cet article ont été retouchées sans modifier les aspects pertinents pour l'analyse.

³ Merci à Kathrin Hösli qui a réalisé une première version de la transcription.

11. (1.0)
12. Ens qu'est-ce que c'est
13. (..)
14. Ens qu'est-ce qu'on a dit? ça c'est le:?
15. ALE (°xx°;xxx°)
16. CHR °piano°=
17. PAO =piano
18. ? >piano<
19. ? piano
20. ALE piano
21. Ens oui mais la salle
a:[h?
22. ALE [c'est quelle chambre=
23. ALE =ähm (1.0) la salle de: (1.5)
24. Ens là où on est le plus sou?vent: où on dis?cu:te où on regarde la té?lé::
25. (..)
26. ALE le salon
27. Ens on écoute de la mu?sique
28. (.)
29. NAD le salon
30. Ens le salon. tu veux la mettre au sal[on.] °ok alors mets-la au salon°&
32. ADE? [°oui°]
33. Ens &et toi? (.) °sarah°.

Les lignes 25 et 28 se présentent *a posteriori* comme une liste en deux temps: un tour de parole à trois éléments (l. 25), puis, après un silence et le tour de Alexandra, un dernier élément (l. 28).

Au niveau linguistique, la liste comprend 4 groupes syntaxiques sans marque de coordination:

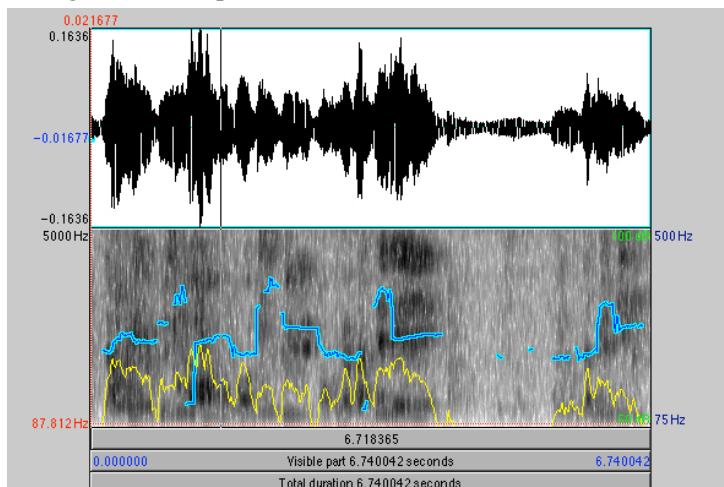
- (1) là où on + verbe + complément
- (2) où on + verbe
- (3) où on + verbe + complément
- (4) on + verbe + complément

Les groupes 2 et 3 reprennent la structure ouverte en 1 sans l'élément initial (sans complément pour le 2), alors que le groupe 4 la raccourcit encore en omettant «où».

En prenant en compte l'inscription séquentielle de ces groupes dans le flux verbal, on observe que la liste s'insère dans une activité plus large qui consiste à trouver le candidat linguistique désignant la salle où Adem veut placer ses chaises. Le tour de parole 25 réagit au tour laissé en suspens par Alexandra en 24 («la salle de: (1.5)». Il donne un étayage relativement développé en prenant la forme d'une

liste d'activités caractéristiques qui définissent la salle dont les élèves doivent trouver le nom. Sur le plan syntaxique, il continue la structure employée en 23 («c'est quelle chambre»). Suit une pause, dont Alexandra profite pour proposer un nouveau candidat («le salon», l. 27) auquel l'enseignante ne réagit pas. Celle-ci ajoute en fait un élément à la liste (l. 28) avant de sélectionner Nadine, qui a levé la main durant le tour 25, en la pointant du doigt (l. 29). La réponse de cette dernière est alors répétée avec une intonation descendante par l'enseignante, qui s'oriente vers Adem pour continuer la tâche au tableau.

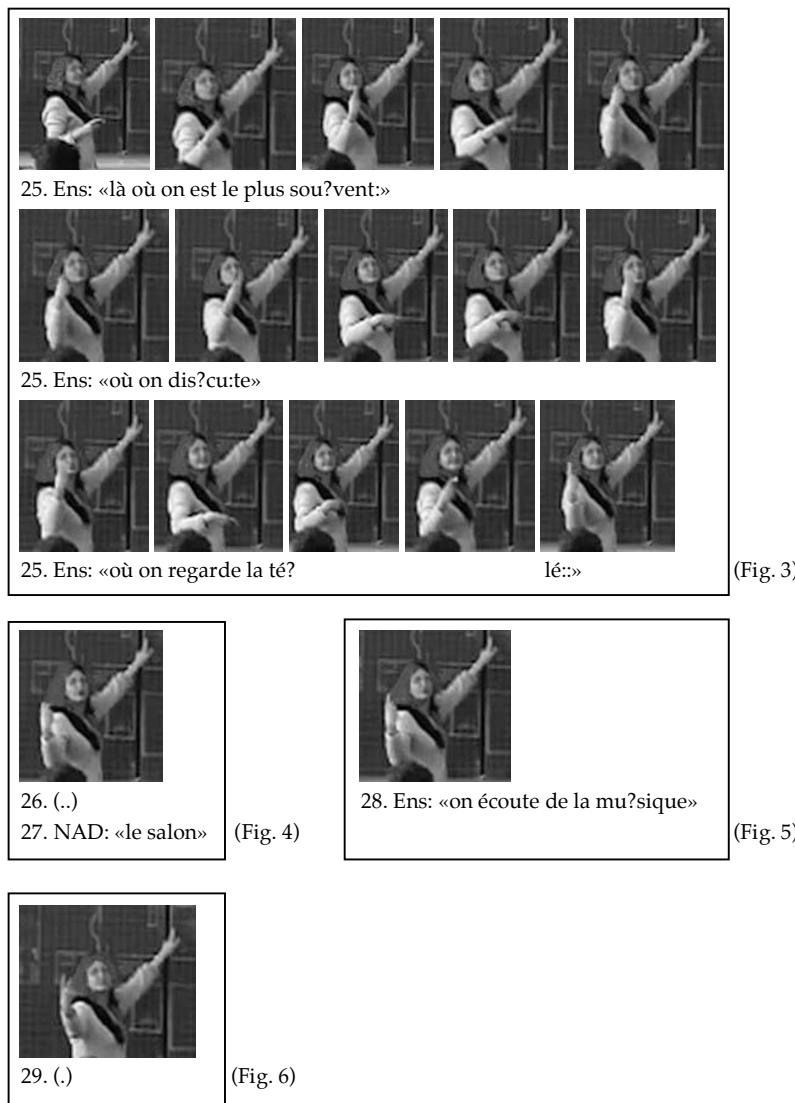
Au niveau prosodique, la liste est produite en répétant le même contour intonatif pour chaque groupe syntaxique, avec un plat, une montée, une descente, un plat et, pour les groupes 1, 3 et 4, une très légère montée sur la dernière syllabe (souvent télé, musique) (cf. Fig. 2). La liste n'est close ni par un accent, ni par une inclinaison intonative particulière, mais la dernière syllabe du groupe 3 connaît un allongement marqué (0.54 sec.).



(Fig. 2)

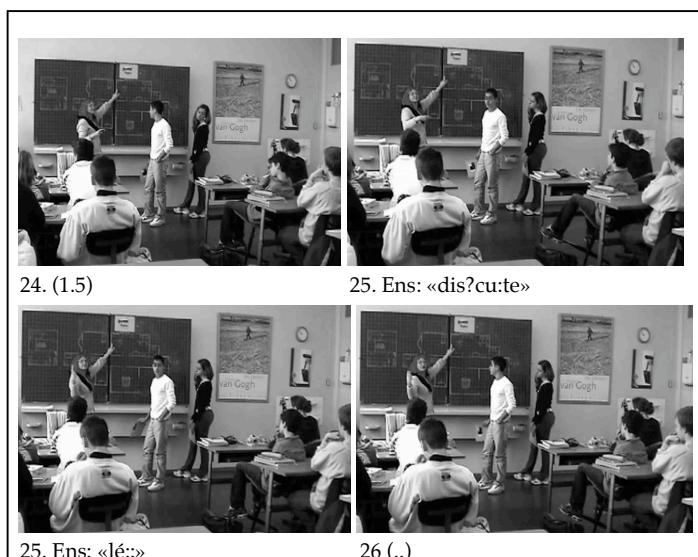
Au niveau gestuel, l'enseignante répète trois fois le même geste elliptique du bras droit (Fig. 3) qui accompagne précisément chaque élément de la liste, l'ellipse s'ouvrant avec le groupe prosodique-syntaxique et se refermant avec lui. Le geste s'incrémente au tour 25 à partir d'une position de départ où le bras est à hauteur du ventre (première image de la figure 3) et se termine par un mouvement de l'avant-bras vers la droite avec l'index tendu dans une position verticale («lé::», dernière image de la figure 3). A la fin du mouvement, l'enseignante replie l'index, le maintenant ainsi (l. 26-27,

Fig. 4) jusqu'au tour 28, où elle lève à nouveau l'index durant toute la production du dernier élément de liste (Fig. 5). En 26-27, la bouche de l'enseignante reste d'ailleurs entrouverte (Fig. 5). Enfin, à partir de cette position, l'enseignante développe un nouveau geste qui sélectionne Nadine en la pointant du doigt (Fig. 6).



Ces gestes du bras droit s'accompagnent au niveau du bras gauche du pointage du plan de l'appartement. Ce pointage, qui commence en 14 («qu'est-ce qu'on a dit?») et se termine en 31 («le salon»), crée une continuité dans la résolution du problème rencontré par Adem, formant une unité d'enseignement partant d'une question de l'enseignante et aboutissant à une réponse de la classe validée par l'enseignante.

Au niveau des regards, la qualité de l'image ne permet pas de suivre le mouvement des yeux de l'enseignante. Par contre, on observe que Adem se tourne vers la classe au milieu du tour 25 et se retourne vers l'enseignante pendant la pause qui suit (Fig. 7).



(Fig. 7)

Enfin, au niveau de l'occupation de l'espace et des objets, on note que l'enseignante déplace légèrement son corps vers la droite au moment de commencer la liste (cf. les deux premières images de la figure 3) et qu'elle finit la liste dans une position des bras dont l'axe à 120°, orienté vers le tableau, permet d'englober la majorité des élèves. Au tableau, l'appartement dont on parle n'est représenté que par un plan constitué de cases de diverses dimensions.

5. Discussion

Les éléments qui précèdent montrent que les phénomènes de liste sont intégrés à des activités plus larges et que leur production est multimodale. Les différents systèmes sémiotiques intégrés au flux séquentiel sont coordonnés par les participants pour produire et

interpréter ce qui se passe. La production de listes se présente ainsi comme un processus vers lequel s'orientent les participants et qui implique toutes les dimensions de l'interaction, langue, prosodie, gestes, regards, objets, espace et séquentialité. A ce titre, les listes ne peuvent être analysées sans tenir compte du contexte dans lequel elles émergent et qu'elles contribuent à façonner.

Dans le cas étudié, la configuration spécifique de l'exercice au tableau, où l'appartement connaît deux niveaux de représentation distincts (verbal et visuel), crée deux types de problème: d'une part, un problème de reconnaissance de la case pointée par Adem (qui est d'abord reconnue comme «piano», l. 16-20) et d'autre part un problème de nomination de l'objet que cette case représente. A ce titre, la position de l'enseignante avec le bras gauche tendu vers le tableau crée un lien physique entre ces deux niveaux et articule en quelque sorte le travail définitoire de la liste à l'objet visé par ce travail. Cette position facilite en outre l'orientation des élèves vers le but de la tâche en cours (trouver le bon candidat linguistique), tout en déroulant l'activité langagière en signalant la liste au niveau séquentiel (entre deux pauses), prosodique (le contour des groupes syntaxiques) et gestuel (les gestes du bras droit).

Le tour 25, qui se termine par un allongement de la dernière syllabe, est suivi d'une pause d'une demi-seconde durant laquelle l'enseignante replie l'index de la main droite. Ces éléments peuvent être interprétés par les élèves comme un lieu de transition pertinent pour prendre la parole. En revanche l'enseignante laisse la bouche entrouverte pendant les tours 26 et 27, ce qui peut indiquer qu'elle va continuer son tour. Alexandra prend la parole à ce moment-là pour reformuler sa réponse de la ligne 24. Or, son tour n'est pas pris en compte par l'enseignante, qui continue la liste puis sélectionne Nadine. Au niveau de la pure mécanique interactionnelle, le comportement de Alexandra correspond à une préférence de l'organisation conversationnelle, à savoir l'autocorrection; en outre, la production de liste tend à faciliter l'entrée des élèves sur le *floor* conversationnel et l'enseignante, bien qu'elle ait déplacé légèrement son corps vers la droite, fait toujours face à Alexandra. Or, la gestion des tours en classe relève d'une logique spécifique. De la sorte, la seconde partie de la liste permet à l'enseignante de garder la maîtrise des formes d'allocution, où l'hétérosélection des élèves par l'enseignante est la règle, les élèves se présélectionnant en levant la main (ce que fait Nadine, mais pas Alexandra). En ce sens, l'enseignante exploite la production de liste, ressource ordinaire de la conversation, comme une stratégie spécifique de l'interaction scolaire.

Conventions de transcription

[]	Chevauchement
=	Enchaînement immédiat
(.), (..), (...)	Pauses (un point représente environ 0.25 sec.)
(1.0)	Les nombres entre parenthèses indiquent les pauses en secondes et dixièmes de seconde
&	Le tour continue sur plusieurs lignes
.	Intonation descendante
?	Intonation montante
:	Allongement du son qui précède
><	Débit plus lent
°mot°	Voix basse
(mot)	Doute de transcription
(mot;mots)	Indécision entre deux variantes de transcription
(x)	Syllabe incompréhensible

Bibliographie

- GOODWIN, C.H. (2003), « Pointing as situated practice », in Kita S. (ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet*, Hillsdale NJ, LEA, 217-241.
- JEFFERSON, G. (1990), « List construction as a task and resource », in Psathas G. (ed.), *Interaction competence*, Washington, IIECA, University Press of America, 63-92.
- LERNER, G. H. (1994), « Responsive list construction: A conversational resource for accomplishing multifaced social action », *Journal of Language and Social Psychology* 13(1), 20-33.
- LERNER, G. H. (1995), « Turn design and the organization of participation in instructional activities », *Discourse Processes* 19(1), 111-131.
- SELTING, M. (2003), « Lists as embedded structures and the prosody of list construction as an interactional resource », *InList* 35.

