

**LES DISCOURS AUTHENTIQUES DANS LA CLASSE :
QUESTIONS DE COMPRÉHENSIBILITÉ, QUESTIONS D'ATTRACTIVITÉ**

Chantal Parpette

ICAR, Université Lumière-Lyon 2

Mots-clés

Attractivité – Contexte – Discours authentiques oraux – Locuteur-acteur – Spectateur

Keywords

Attractiveness – Context – Authentic oral discourse – Speaker-actor – Spectator

Résumé

Si les discours authentiques écrits et iconiques sont très présents dans les méthodes de FLE, les discours oraux, en revanche, n'apparaissent souvent qu'à partir des niveaux B et le plus souvent sous la forme de documents de radio. Les discours oraux du quotidien sont absents. On peut faire l'hypothèse que, au-delà des difficultés de captation, l'explication première se situe dans le fonctionnement même des interactions du quotidien, très dépendantes de leurs contextes. L'hypothèse corollaire est que l'apprenant de langue a, par rapport aux documents oraux, le statut de *spectateur externe*. Or ce statut de spectateur est quasi incompatible avec les discours oraux authentiques lesquels ne sont pas produits pour être entendus par d'autres personnes que les locuteurs en situation. L'article tente de décrire ce phénomène et son impact sur l'attractivité de ce type de discours authentiques sur les apprenants.

Abstract

While authentic written and iconic discourse are very present in FLE methods, oral discourse often only appears from level B onwards, and most often in the form of radio documents. Everyday oral discourse is absent. We hypothesize that, beyond the difficulties of capturing speech, the primary explanation lies in the very functioning of everyday interactions, which are highly dependent on their contexts. The corollary hypothesis is that the language learner has, in relation to oral documents, the status of external spectator. Yet this spectator status is almost incompatible with authentic oral discourse, which is not produced to be heard by anyone other than the speakers in the situation. This article attempts to describe this phenomenon and its impact on the attractiveness of this type of authentic discourse for learners.

Introduction

Enseignante de français langue étrangère pendant de nombreuses années et souvent utilisatrice de méthodes FLE à une époque où la problématique des documents authentiques était très en pointe, je me suis souvent posé les questions suivantes :

- Pourquoi y a-t-il plus de documents authentiques écrits qu'oraux dans les méthodes de FLE, notamment jusqu'au niveau B1, alors que depuis les années 60 l'oral occupe une place primordiale au niveau élémentaire ?
- Pourquoi les documents authentiques oraux sont-ils essentiellement issus d'émissions radiophoniques ou télévisées et non d'échanges quotidiens alors que les situations de communication traitées à ces niveaux-là relèvent largement du quotidien ?

L'explication qui vient spontanément à l'esprit renvoie à la difficulté linguistique des échanges de la vie quotidienne - trop rapides, trop riches lexicalement pour des « utilisateurs élémentaires » - à laquelle vient se joindre la difficulté technique que représente la captation de ce type de discours. Si ces explications sont indéniables, je fais pour ma part l'hypothèse que l'explication première se situe ailleurs, dans le fonctionnement même des interactions du quotidien. En effet, ces interactions concernent uniquement les locuteurs qui en sont *les acteurs*. Ceux-ci échangent à partir de leur vécu partagé, lequel joue souvent un rôle déterminant dans la signification des discours préférés, et donc dans leur compréhensibilité. Or un apprenant n'est jamais partie prenante - acteur - des dialogues qui lui sont proposés en cours de langue, il en est toujours et uniquement *spectateur*. Pour lever tout risque de malentendu, je précise d'emblée que l'analyse qui suit traite uniquement de la compétence de *compréhension orale des discours*, et non de prise de parole, compétence qui bien évidemment met l'apprenant en situation d'acteur de ses discours.

L'article s'attache à montrer comment ce statut de spectateur est quasi incompatible avec ce type de discours oraux authentiques qui ne sont pas produits pour être entendus par d'autres personnes que les locuteurs-acteurs. Des exemples d'interactions montreront comment ce phénomène impacte leur efficacité, et leur attractivité pour les apprenants. Cette analyse peut permettre de mieux comprendre les stratégies des concepteurs de matériel pédagogique concernant le recours – ou non – aux discours authentiques.

1. Le rôle du contexte dans la signification des échanges

Nous allons observer ce phénomène à travers deux exemples de discours authentiques. Le premier est le tout début d'une journée en école primaire¹. La professeure des écoles échange avec ses élèves :

- P : on va essayer de démarrer rapidement / **vous pensez à la cantine** y a **quelques autorisations // qui manquaient** / c'est bon /on va commencer donc par / quelques / documents que je vous avais demandé de **faire signer par vos parents** / alors pour aller un petit peu vite / il y avait euh rappelez-moi
- E1 : la poésie et
- P : poésie non /
- E2 : mais non
- E3 : non la fiche de lecture et l'évaluation d'histoire /
- P : alors ce que je propose c'est que /Elise tu récupères les évaluations d'histoire s'il te plait // les cahiers et puis euh / Lorena tu ramasses les cahiers pour la fiche de lecture / rapidement / pour ceux qui ont oublié on règlera ça en début d'après-midi // s'il y a des oublis /

Les passages indiqués en gras réfèrent à des fonctionnements de l'école évoqués de manière très allusive. Ainsi la phrase de l'enseignante « vous pensez à la cantine » provoque immédiatement la sortie et le retour rapide de plusieurs élèves. Cette consigne et ses effets interrogent tout observateur extérieur à l'école. Seule l'explication fournie par l'enseignante lors d'un entretien hors de la classe permet de donner du sens à cet échange, à savoir qu'au début de chaque journée, les élèves qui mangent à la cantine doivent inscrire leur nom sur une feuille affichée dans le couloir. De même, l'évocation des « autorisations qui manquaient » ne devient claire que si l'on sait qu'on ne peut filmer des enfants dans une école qu'avec l'accord des parents et que l'enseignante avait donc demandé aux parents une autorisation pour que le cours soit enregistré. Tout comme l'énoncé sur les documents à « faire signer par les parents » – dont on apprend quelques secondes plus tard qu'il s'agit d'une fiche de lecture et de l'évaluation d'histoire – ne prend son sens qu'à partir du moment où l'on connaît cette habitude scolaire qui consiste à faire signer certains devoirs par les parents pour les informer du travail et des résultats de leurs enfants. On peut étendre cette analyse aux consignes « Élise tu récupères les évaluations d'histoire s'il te plait » et « Lorena tu ramasses les cahiers pour la fiche de lecture » dont la signification est claire en surface mais peut interroger qui ne connaît pas cette habitude de l'école de confier aux élèves des tâches d'organisation de la classe.

¹ Cet extrait appartient à un ensemble d'enregistrements vidéos effectués dans une école primaire de Bourg dans l'Ain, en 2008, dans le cadre de la formation continue d'enseignants recevant des élèves allophones dans leurs classes.

Le second exemple est une conversation de petit déjeuner entre deux amis², Christiane et Robert. Christiane héberge pour deux nuits Robert de passage dans sa ville. L'échange dure 35 minutes. Nous analysons ici les premières minutes, dans leur intégralité, en explicitant au fur et à mesure les éléments de contexte nécessaires à leur compréhension.

1. C : bien dormi ?
2. R : oui
3. C : comme hier ?
4. R : comme hier
5. C : installe-toi

Les éléments contextuels de cette ouverture de l'échange apparaissent de manière explicite à travers la dimension visuelle de l'enregistrement : l'échange se déroule dans une cuisine autour d'une table sur laquelle sont posés les objets du petit déjeuner. Les deux locuteurs sont seuls dans la pièce.

6. R : j'ai vu ton:: enfin:: ton colocataire il doit faire de la plongée
7. C : il fait du quoi ?
8. R : il fait de la plongée
9. C : oui
10. R : oui parce que j'ai vu il fait sécher ses deux palmes dehors
11. C : oui oui il fait de la compétition
12. R : ah d'accord
13. C : oui oui
14. R : ses palmes ah ça doit être:: ça doit être comment:: ? (inaudible)
15. C : oui oui
16. R : des fois on voit à la télé::oh y en a ils font des plongées dans des endroits:: magnifique !
17. C : oui il est allé jusqu'en Nouvelle Zélande pour je ne sais plus quelle compétition internationale avec son équipe / oui oui c'est des:: chaque fois c'est toujours un peu le folklore d'ailleurs pour trouver des fonds parce que y a y a pas d'argent dans ce sport-là il faut qu'ils trouvent chaque fois
18. R : ah oui d'accord
19. C : le moyen de d'assurer / d'y aller quoi
20. R : oui j'ai vu des reportages
21. C : oui
22. R : ils vont dans des profondeurs dans des endroits tu te dis ils vont jamais remonter (rires)
23. R : remarque ils sont équipés hein

Robert engage la conversation sur le colocataire de Christiane et son activité de plongée. C'est le contexte immédiat qui conditionne le discours (Robert a vu le colocataire dans le jardin), mais ce contexte est pris en charge, totalement explicité par le discours - « J'ai vu ton... enfin ... ton colocataire / il doit faire de la plongée ». Cette partie de l'échange est donc comme l'ouverture accessible à un spectateur extérieur.

24. C : oui / tu prends tous les matins ça ? ou plusieurs fois par jour ?
25. R : ça heu:: l'inhalateur le matin
26. C : mm d'accord
27. R : ce que j'ai oublié chez Nelly::

² Conversation privée enregistrée en 2023.

28. C : tu as oublié quelque chose chez Nelly ?
29. R : oh ça va c'est une barrette
30. C : et tu ne peux prendre celle de de
31. R : non j'ai lundi mardi
32. C : de demain ?
33. R : mercredi
34. C : et échanger ?
35. R : jeudi vendredi
36. R : aujourd'hui on est dimanche
37. C : oui
38. R : et ben c'est bon elle est là la barrette / il en manque une
39. C : ah mais la barrette vide ?
40. R : oui ah oui oui
41. C : d'accord
42. R : ah oui ah oui
43. R : (prend un médicament)
44. R : laissé dehors
45. C : mm mm
46. R : midi et le soir

À partir de là, l'échange n'est plus aussi clair vu de l'extérieur. La question de Christiane est explicitée par le fait que l'on voit sur l'image Robert prendre un médicament dans un pilulier et aspirer dans un inhalateur, mais la suite s'appuie sur des données contextuelles qui relèvent du vécu partagé entre les deux locuteurs, données qui donnent leur signification à l'échange mais ne sont pas explicitées : Robert a passé la journée chez Nelly, sa nièce, il a pris ses médicaments au moment du repas et y a oublié une barrette. Ce qu'il appelle une barrette est le compartiment qui contient les médicaments d'une journée. Le pilulier en comporte 7, et sur chacune est inscrit le nom d'un jour (lundi, mardi, etc.). Au début de ce passage, Christiane pense que Robert a oublié la barrette du jour (dimanche) et lui demande s'il ne peut pas prendre celle du lendemain (énoncé 30-34), faisant l'hypothèse que la prise de médicaments est la même chaque jour, avant de comprendre finalement que la barrette du dimanche est bien là (36-38) et que ce qu'a oublié Robert est simplement une barrette vide, déjà utilisée (39-42 et 44).

47. R : hier à la commémoration le maire il était:: il avait le:: comment la voix:: tellement y avait du monde
48. C : la voix ? j'ai pas entendu il avait la voix:: ?
49. R : la voix euh:: on dirait qu'il allait pleurer
50. C : ah émue
51. R : émue voila tellement qu'y avait du monde
52. C : d'accord

Robert engage un nouveau sujet dont on comprend seulement qu'il a assisté à une commémoration à laquelle il y avait beaucoup de monde, ce qui a ému le maire. Il n'a pas besoin de préciser de quelle cérémonie il s'agissait, Christiane étant au courant, mais ce passage serait peu compréhensible pour une personne extérieure. Il s'agit en fait de la commémoration du 11 novembre à laquelle Robert a assisté avec la famille de Nelly.

Cet exemple de la dimension langagière d'un moment de vie quotidienne confirme le poids du contexte dans la compréhensibilité de ce type d'échange et, de ce fait, la quasi impossibilité de les introduire dans la classe de langue.

2. Les discours classés en fonction de leur degré de contextualisation

Le rôle important du contexte relevé dans ces corpus légitime le modèle théorisé par deux romanistes allemands qui répartissent les discours en *discours de l'immédiat* et *discours de la distance*, et ce en fonction de déterminants situationnels et contextuels que les auteurs formalisent dans les termes suivants :

Discours de l'immédiat	Discours de la distance
1) communication privée	communication publique
2) interlocuteur intime	interlocuteur inconnu
3) émotionnalité forte	émotionnalité faible
4) ancrage actionnel et situationnel	détachement actionnel et situationnel
5) ancrage référentiel dans la situation	détachement référentiel de la situation
6) coprésence spatio-temporelle	séparation spatio-temporelle
7) coopération communicative intense	coopération communicative minimale
8) dialogue	monologue
9) communication spontanée	communication préparée
10) liberté thématique	fixation thématique

Tableau 1. Koch, P. & Oesterreicher, W., (2001 : 601, cité par Mahrer, R., 2019 : 5)

Cette répartition des discours entre distance et proximité permet de résoudre le problème que pose la répartition classique entre discours écrits et discours oraux. En effet si la plus grande partie des discours écrits correspond aux caractéristiques que Koch et Oesterreicher affectent aux discours de la distance, c'est une tendance lourde mais pas une correspondance totale. A côté de la littérature, des journaux, des textes de loi etc., émergent de plus en plus de discours (tchats, commentaires d'internautes, post-its) qui, bien que produits sous une forme graphique, relèvent de l'immédiat. Inversement, à côté des très nombreux discours oraux de l'immédiat, il existe tout un champ d'oraux relevant de la distance, discours publics, préparés, largement détachés du cadre spatio-temporel, tels que les conférences, les reportages journalistiques, les discours politiques, etc. Et cette classification

s'avère très opérationnelle lorsqu'il s'agit de s'interroger sur les discours authentiques susceptibles d'être intégrés dans un programme linguistique et donc importés dans la classe.

Parallèlement au tableau qui permet de faire apparaître les paramètres caractérisant chacune des catégories, il est important de joindre une représentation entre deux pôles qui permet de passer graduellement de l'une à l'autre :



En effet, les deux corpus de discours authentiques analysés plus haut se situent du côté extrême des discours de l'immédiat, et ce à cause du poids important du contexte sur leur structure et leur signification. Mais ce n'est pas le cas de tous les oraux. Comme on vient de le voir, beaucoup d'oraux ont les caractéristiques des discours de la distance : conférences, cours magistraux, et les discours de radio et télévision évoqués en introduction, qui ne sont pas marqués par un vécu partagé étroit entre les locuteurs, d'où l'intérêt d'une autre représentation, sur un continuum entre deux pôles que l'on peut aussi nommer « très contextualisé/peu contextualisé ». Les discours peuvent occuper des positions diverses sur cet axe en fonction de leur relation au contexte. Nombre d'échanges professionnels se situent du côté « très contextualisé » dans la mesure où il s'agit de collègues de travail liés par un fort vécu partagé intégrant aussi bien le contexte large de leur compétence professionnelle que le contexte local de leur entreprise et activité du moment (cf. Medina, 2014 ; *La relève entre deux pharmaciens* dans Parpette 2024, à paraître).

3. Discours authentiques oraux et perspective didactique

Les termes utilisés par Koch et Oesterreicher s'inscrivent dans le cadre d'une analyse de Sciences du langage. Dans le cadre didactique, je préfère pour notre part utiliser les termes *discours privé/discours public*.

Dans la perspective qui nous intéresse ici, à savoir l'intégration des discours authentiques oraux dans la classe de FLE, le terme « privé » n'est pas à comprendre dans sa dimension habituelle de « vie privée ». La définition proposée ici est purement pragmatico-discursive :

un discours privé est *un discours qui ne concerne que les locuteurs de l'échange, les acteurs de la situation, qui n'est pas fait pour être entendu par des personnes extérieures.*

À l'inverse,

un discours public est *un discours qui peut/doit être entendu par des personnes extérieures à l'échange, des spectateurs.*

Ce qui peut être représenté par le schéma suivant :



Pour illustrer l'opérationnalité de cette distinction, on peut se pencher sur les discours oraux universitaires. Dans le champ du FLE, il existe des programmes destinés aux étudiants allophones en mobilité, un sous-champ intitulé Français sur objectif universitaire (FOU), largement appuyé sur la collecte de discours authentiques. Pour les oraux, la première idée qui vient à l'esprit de tout concepteur est d'enregistrer des cours magistraux, des travaux dirigés et des travaux pratiques (CM, TD, TP) pour les didactiser et les proposer aux apprenants. Il s'avère vite que les cours magistraux se prêtent très bien à la collecte et à la didactisation tandis que les travaux dirigés et les travaux pratiques posent beaucoup de problèmes.

L'explication réside dans le fait que les CM relèvent du discours public alors que les TD et TP sont des discours privés entre quelques étudiants travaillant autour d'une table ou d'un appareil et dont les discours n'ont pas vocation à être entendus par des spectateurs externes. C'est ce que montre l'analyse d'un extrait de TD de physique (Parpette 2024, à paraître) que nous rappelons brièvement ici en ne nous attachant qu'aux énoncés échangés par les élèves.

Dans une école d'ingénieur, quatre élèves sont regroupés autour d'une table et essaient de résoudre un problème de radiogonimètre dont ils ont l'énoncé écrit sous les yeux³ :

- Elève 2 : et après tu:: tu fais la question suivante
- Elève 4 : ah ok
- Elève 1 : c'est quoi r ?
- Elève 4 : hum ?
- Elève 2 : r c'est le vecteur du point (...) ça représente il y a la définition ici
- Elève 1 : on est censés retrouver k avec l ?
- Elève 2 : non en fait c'était juste la question::
- Elève 1 : ah c'était::
- Elève 2 : on te demandait mais::
- Elève 1 : ok
- (4 secondes de silence)
- Elève 2 : non c'est bon
- Elève 4 : ok et après ?
- Elève 2 : mais y a ça « préciser sa direction » (il fait référence à l'exercice f)

³ Je remercie Pricila Inacio Martins, doctorante brésilienne, qui m'a confié cet extrait de son corpus de recherche enregistré à l'INSA de Lyon en 2022.

- Elève 4 : je mets ex ey ?
- Elève 2 : j'ai fait ce que vous (*il s'adresse à l'enseignante à propos de l'exercice g*) m'avez dit hier mais:: l'expression (...) d'abord le p1 de t et le p2 de t de t sont ici
- Elève 3 : (...) hyper long comme ça les encadrés là ça fait un truc comme ça toi ? (*l'élève 3 parle à l'élève 1*)
- Elève 1 : oui
- Elève 3 : du coup j'ai mis une page de calcul

À partir du même document écrit, les quatre élèves mènent plusieurs échanges en parallèle, échanges fortement implicites, avec des énoncés qu'ils n'ont pas besoin d'achever comme « non en fait c'était juste la question:: / ah c'était:: / : on te demandait mais:: / ok ». Certains énoncés renvoient à des éléments de réponse qu'ils notent sur un papier : « hyper long comme ça les encadrés là ça fait un truc comme ça toi ? » ou « du coup j'ai mis une page de calcul ». Cette scène filmée et montrée à des étudiants de physique - y compris francophones - extérieurs à la situation serait linguistiquement difficilement compréhensible pour eux alors que les acteurs de la discussion se comprennent, eux, très bien.

Il existe cependant dans le matériel pédagogique adressé aux étudiants allophones des extraits de TD et TP, par exemple dans *Réussir ses études d'ingénieur en français* (Carras et al., 2014). Il est intéressant de constater que les passages de cours qui ont été choisis sont toujours les moments où l'enseignant intervient seul ou presque pour donner des consignes ou des explications à tout le groupe. Ce sont en fait les passages les plus magistraux, où les étudiants n'interviennent pas ou très peu, c'est-à-dire les moments de discours public. C'est ce qu'illustre l'extrait ci-dessous tiré d'un TP intitulé *Limites de plasticité et de liquidité* (op. cit. vidéo 18) :

- Professeure : Donc, ce qu'on vous demande de faire ici, c'est de venir déterminer les paramètres physiques de cette argile-là, c'est de l'argile de potier. Donc vous venez carotter ici avec ce carottier, donc vous mesurerez le diamètre, donc vous carottez, vous l'extrayez [.....] Demain vous reviendrez le peser sec.
- Étudiante : Pour avoir la teneur en eau ?
- Professeure : Vous aurez la teneur en eau.
- Étudiant : Le volume sec ?
- Professeure : Voilà. Et à partir de toutes ces mesures, vous pouvez [.....]

Ce passage de 11 minutes s'arrête au moment où l'enseignante s'éloigne et où les étudiants commencent sans doute à parler entre eux, c'est-à-dire lorsque commence la phase de discours plus privés comme ceux vus plus haut.

Ces observations expliquent pourquoi les programmes de FOU comportent prioritairement des extraits de CM et peu de TD-TP. Cette contrainte discursive a fait l'objet de la recherche de Liu qui, en 2019, à partir de très nombreuses heures d'enregistrement de discours oraux à l'École Centrale de Lyon dressait le constat de la quasi impossibilité d'utiliser des vidéos de réunions de travail entre étudiants pour former des étudiants allophones à ce

type de compétences langagières alors même que ces situations de communication constituent une grande partie des activités des étudiants en écoles d'ingénieurs.

Je terminerai par une dernière réflexion sur cette distinction entre discours privés et discours publics. Un certain nombre de situations, notamment professionnelles, exigent *la transformation de discours privés en discours publics*. Ainsi, les réunions de travail relèvent du discours privé en ce sens que les échanges ne sont destinés qu'aux participants. Mais ces discours privés ont souvent vocation à devenir publics pour que soient informés des collègues ou d'autres destinataires. Ce passage du discours privé au discours public se fait généralement par le biais d'un compte-rendu diffusé après la réunion. De même que le discours privé des étudiants en TD devient public lorsque l'un des étudiants passe au tableau pour exposer le travail de son groupe à toute la classe.

Lors de ce passage, les caractéristiques discursives changent : réduction du vécu partagé, apport d'informations contextuelles (date, lieu, objet, etc.), explicitation de données là où le discours privé fonctionne sur l'implicite, suppression des discours menés en parallèle, mise en ordre des changements de sujets, etc.

4. Pour l'apprenant-spectateur, la question de l'attractivité

Ces réflexions sur le statut privé ou public des discours authentiques oraux conduisent à formuler l'hypothèse suivante : un apprenant de langue n'est jamais partie prenante des discours oraux qui lui sont proposés en classe à travers des documents audios ou vidéos. Il n'a pas de vécu partagé avec les acteurs de ces discours. Il a exclusivement le statut de spectateur, toujours en position d'extériorité par rapport à la situation et aux propos échangés dans ces documents.

Cela explique pourquoi ne peuvent lui être proposés que des discours authentiques de type public, tels les documents de radio et télévision auxquels font appel les méthodes de FLE, et c'est là que l'apparent paradoxe souligné en introduction trouve son explication.

Considérer que l'apprenant a le statut de spectateur par rapport aux scènes et discours authentiques qui lui sont proposés pendant une formation linguistique conduit à une autre hypothèse, celle de l'exigence d'attractivité de ces discours devenus documents de classe. Ceux-ci doivent avoir une forme intéressante, qui donne envie de les regarder, de les écouter. Plusieurs phénomènes plaident en faveur de cette hypothèse.

Peut être évoquée tout d'abord la manière dont les concepteurs et les éditeurs traitent les documents audios ou vidéos. Les dialogues sont dans la plupart des cas élaborés en studio, avec des professionnels de ce type d'enregistrement. Le but est d'assurer certes une qualité sonore mais aussi une qualité de jeu d'acteur. Cette dimension est importante, et j'ai pour ma part le souvenir de discussions dans un studio où une conceptrice « bataillait » un peu avec

les professionnels chargés de l'enregistrement des dialogues de sa méthode FLE parce qu'elle les trouvait surjoués et voulait obtenir un phrasé plus naturel. Il est fréquent que les enseignants de FLE qui utilisent une méthode portent un jugement sur la qualité de scénarisation des dialogues. Ces réactions entrent en cohérence avec le statut de spectateur des apprenants. On attend de ces enregistrements qu'ils soient réalistes comme le sont des scènes de films. Et au cinéma, le réalisme ne consiste pas à reproduire exactement des discours authentiques mais à donner l'illusion de discours de la vraie vie.

Certains matériels pédagogiques de français sur objectif spécifique reposent entièrement sur des vidéos de situations professionnelles dans lesquelles n'apparaissent que des professionnels de santé, dans leur rôle respectif, et non des acteurs. C'est le cas du *Français des médecins* (Fassier et Talavera-Goy, 2008) ou du *Français des infirmiers* (Talavera-Goy et al., 2016). Pour des raisons faciles à comprendre, il n'est pas possible de faire des enregistrements sur le vif et les concepteurs demandent simplement aux médecins, infirmiers, et autres professionnels de rejouer les différentes situations de leur activité, dans une chambre d'hôpital, dans un bureau et divers autres lieux où ils exercent. Aucun scénario n'est créé, aucune consigne particulière ne leur est donnée si ce n'est de reconstituer naturellement, de manière réaliste, devant une caméra, les situations de leur métier. Le résultat est tout à fait convaincant. On constate que la présence de la caméra suffit à introduire un phénomène de scénarisation spontanée de la part de ces professionnels qui produisent alors des discours débarrassés des éléments qui en feraient des discours privés difficilement compréhensibles par des spectateurs extérieurs ; on n'y voit notamment jamais apparaître de données relevant d'un vécu partagé très personnel entre les locuteurs.

L'apprenant, mis face à des documents oraux, se met spontanément en position de spectateur et attend inconsciemment des discours mis en scène. Le terme « mise en scène » n'est pas à comprendre dans ce que celle-ci peut avoir de spectaculaire mais au contraire dans sa capacité à créer du réel. Si l'on se reporte au dialogue authentique du petit déjeuner vu plus haut, on imagine bien que, même si étaient clarifiés les aspects contextuels qui en gênent la compréhension par un tiers extérieur, cet échange serait probablement très ennuyeux à écouter. Les échanges privés tels que nous les avons définis ici n'ont pas vocation à être entendus par des personnes externes, ils sont structurés par le vécu partagé et par cette absence de mise en scène qui les empêchent d'être reçus par des apprenants-spectateurs.

Conclusion

Lorsqu'il s'agit d'écrits, l'introduction de documents authentiques dans le matériel pédagogique de langue ne pose guère question, à tel point qu'on ne distingue pas « discours écrit » et « document écrit » parce que la matérialité de l'écrit fait que les deux se superposent. Il en va autrement pour les discours oraux qui par leur fugacité ne se constituent pas

automatiquement en documents et ne se prêtent pas tous à la transformation en documents authentiques de classe (voir Parpette 2018). Ceci est particulièrement vrai pour les discours du quotidien qui, fortement dépendants de leur caractéristique de discours privé, résistent à la matérialisation sous forme d'enregistrement et au déplacement vers la classe. La capacité à introduire les discours authentiques oraux dans un programme linguistique est filtrée par le statut de spectateur de tout apprenant de langue à l'égard des documents qu'on lui soumet. Cette analyse de la relation entre discours authentiques oraux et réception par les apprenants éclaire les choix faits plus ou moins consciemment par les concepteurs de matériel pédagogique, tant dans leur refus de recourir aux discours oraux privés que dans leur manière de les adapter pour les rendre accessibles et attractifs pour les apprenants.

Bibliographie

Fassier, T. et Talavera-Goy, S. (2008). *Le français des médecins*. Presses Universitaires de Grenoble.

Koch, P. et Oesterreicher, W. (2001). Langage oral et langage écrit. Dans G. Holtus, M. Metzeltin et C. Schmitt (éds), *Lexikon der romanistischen Linguistik. Band I, 2 : Methodologie* (pp. 584-627). Max Niemeyer Verlag.

Liu, N. (2019). *Sensibiliser les étudiants ingénieurs chinois au travail en équipe : Réflexions autour de l'élaboration d'un programme de Français sur Objectif Universitaire pour des étudiants en préparation à la mobilité académique en France* [Thèse de doctorat, Université de Lyon].

Mahrer, R. (2019). Parler, écrire : « continuum communicatif » et rupture matérielle. *Pratiques*, (183-184). <https://doi.org/10.4000/pratiques.6842>

Medina, C. (2014). *Le français parlé dans les bâtiments et travaux publics. De l'analyse interactionnelle à la constitution d'un parcours d'apprentissage*. Presses Universitaires Francophones.

Parpette, C. (2024, à paraître). Entre la réalité des situations professionnelles et la classe : l'impact du contexte sur la construction des programmes en FOS. *L'enseignement du français sur objectif spécifique : enjeux et perspectives*. Actes de colloque, Hanoï, 23-24 mars 2023.

Parpette, C. (2018). Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ? *Action didactique*, 1. <https://univ-bejaia.dz/action-didactique/pdf/ad1/Parpette.pdf>

Talavera-Goy, S., Gardette, N. et Perez, C. (2016). *Le français des infirmiers*. Presses Universitaires de Grenoble.