

*Zmi Roland
Solang*

COLLECTIF :

Jean-Michel ADAM, Michel CHAROLLES,
Bernard COMBETTES, François DOUMAZANE,
François FILLOL, Jean-Pierre GOLDENSTEIN,
Jean-François HALTÉ, Yves JANOT, François LENTZ,
Caroline MASSERON, Monique MICHEL, Raymond MICHEL,
Jean MOUCHON, Noël NEL, Christian NIQUE,
Brigitte PETITJEAN, André PETITJEAN, Francis VANOYE.

COMITÉ DE DIRECTION :

Jean-François HALTÉ, Raymond MICHEL,
André PETITJEAN.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :

André PETITJEAN, 2 bis, rue des
Bénédictins 57000 METZ Tél. 30-26-47

2° group

3° group

83

sommaire

avant propos

Problématique et enjeu de l'enseignement de l'oral 3

l'oral en questions

Entretiens avec Pierre Léon et Jean Peytard 9

oral et approches pédagogiques

Statut de l'oral et pédagogie Elisabeth Bautier-Castaing 27

Traits spécifiques d'oralité et pédagogie Denise François 31

Note sur l'oral et la véridiction Roger Bautier 53

Aspect subjectif de la parole à l'école Dominique Weil 56

L'oral à l'école élémentaire Hélène Romian, Anne-Marie Houdebine, Christian Nique 66

le récit oral en situation scolaire

« Il les a dit devant nous il n'avait pas eu peur » Analyse de conversation Christian Bachmann 77

« Alors cet événement s'est passé » Les éléments organisateurs du récit oral François Fillol, Jean Mouchon 100

note de conjoncture

Les manuels de la réforme Haby 128

livres reçus

135

AVANT-PROPOS

L'introduction de l'étude de l'oral est récente dans le système scolaire français. Elle résulte d'une double influence, politique et scientifique. Certains aspects du contenu de l'enseignement ont été remis en cause, en particulier la place quasi exclusive accordée à l'écrit dans l'enseignement de la langue. Le primat de l'écrit n'aurait cependant pas pu être sujet à discussion si les études linguistiques n'avaient pas montré l'importance de l'oral. En cette occasion il y a donc eu convergence entre les acquis politiques et les analyses scientifiques : l'évolution de la population scolaire, et en particulier l'accroissement du nombre d'élèves accédant à la 6^e, a complètement transformé les conditions de l'enseignement du français dans le premier cycle.

Toutefois, l'École lieu d'enjeu et de luttes, ne pouvait pas changer de type d'enseignement sans que des résistances se manifestent et soient coordonnées dans une tentative de récupération. Au travers de toutes les discussions sur l'oral à l'École affleure *le problème fondamental du contenu de l'enseignement du français*. L'histoire de ces dernières années traduit bien l'importance de l'enjeu. Dans une première période le Ministère s'est tu, embarrassé pour apporter une réponse institutionnelle à un problème nouveau ; de plus les Inspecteurs Généraux se trouvaient pris au dépourvu sur un terrain que leur formation leur faisait ignorer totalement. Pendant ce temps les éditeurs ont multiplié les publications de nouveaux manuels. La guerre commerciale ainsi livrée montre qu'ils ont misé sur un type de rénovation de l'enseignement du français qui consiste à reproduire pour le secondaire un certain nombre de principes utilisés en linguistique. Ce faisant, ils précipitaient le mouvement, et, du même coup redonnaient l'initiative au ministère qui inclut la réforme du contenu de l'enseignement du français dans son projet de rénovation du système éducatif. Il est capital de comprendre que la définition de nouveaux programmes ne relève pas de la technique pédagogique mais qu'elle s'inscrit dans une vaste tentative de récupération : l'étude de l'oral, incluse dans une approche linguistique cohérente, peut être l'occasion d'une demande exigeante au niveau de la formation initiale et continue des maîtres et des moyens de travail dans les établissements (heures prévues pour la concertation, groupes restreints, matériel...). Conscient du danger, le Ministère a répliqué de manière habile en ne cédant pas sur l'essentiel : — si le texte de réforme parle de l'oral il le fait de manière vague et sans jamais indiquer de contenu d'étude, par là il montre combien sous l'habillage novateur se cache le désir de ne pas rapprocher l'enseignement du français de l'exigence d'un contenu scientifique.

: — structurellement, la non-définition d'une politique de formation continue pour les enseignants montre que l'oral ne relèvera pas d'un enseignement fondé sur des connaissances. De plus, la suppression des travaux dirigés, dès cette année en 6^e, entraîne la quasi impossibilité de travailler sérieusement sur l'oral.

Le problème posé par la définition d'un contenu d'enseignement est compliqué, en ce qui concerne l'oral, par l'état particulièrement fragmentaire des recherches menées jusqu'alors. Ce dernier fait, que l'on ne peut négliger, entraîne chez certains enseignants une pratique volontairement spontanéiste qui, si elle était systématisée, rejoindrait, involontairement cette fois, l'objectif ministériel de vider l'enseignement de français de tout contenu scientifique.

La conjonction de tous ces éléments doit conduire le praticien de l'oral à une réflexion-information sur ce qui constitue la spécificité orale.

1° Spécificité de l'oral

1.1 La pratique de l'oral: avant d'être objet d'enseignement, l'oral est d'abord un outil d'échanges et de communication pour la totalité des enfants qui abordent l'école. De ce fait, son statut diffère radicalement de celui de l'écrit, qui ne correspond souvent qu'à une pratique laissée sans suite hors de l'école. L'oral fonctionne donc de manière spécifique en ce sens qu'il fonctionne avant la venue à l'école et, ensuite, en dehors d'elle. Cette pratique nécessaire et généralisée pourrait laisser croire que l'oral est moins discriminatoire que l'écrit. En fait, les registres de langage sont tout aussi variés et codés dans le système de l'oral; leur étude progressive s'avère donc nécessaire pour l'enseignant soucieux de lutter contre les facteurs de ségrégation.

1.2 Spécificité des composantes: la langue parlée est faite d'éléments divers (prosodie, syntaxe, etc...). Les faits prosodiques — pauses, débit et intonation pour le discours ou articulation des phonèmes au niveau des unités plus petites — appartiennent en propre à l'oral. En outre ces éléments interviennent dans la communication sans que le locuteur en soit forcément conscient (le jeu sur les variations de débit, par exemple, ou bien encore les différenciations intonatives nettement marquées que l'on trouve chez les jeunes enfants ne sachant pas encore articuler).

Chacun des faits prosodiques a fait l'objet de descriptions précises et précieuses (cf. l'entretien avec P. Léon): il serait absurde de ne pas en tenir compte et dangereux de prétendre a priori pouvoir en faire l'économie. Les faits langagiers, au contraire, ont un statut plus ambigu: ils interfèrent en partie avec les faits langagiers tels qu'ils se manifestent à l'écrit mais dans une mesure encore insuffisamment évaluée par les chercheurs, ils s'en écartent de manière sensible (cf. l'article de D. François sur « c'est » et « il y a »). Certaines études de morphologie en attestent: les marques de genre et de nombre, le système verbal (cf. J. Dubois *Grammaire structurale*, tomes 1 et 2). Sur le plan syntaxique des différences ont été étudiées mais ne donnent pas encore matière à théoriser et à construire une syntaxe de l'oral: différence pour marquer la consécution, système des temps, utilisation et place des pronoms...

De plus, l'oral fonctionne souvent de manière redondante avec les gestes et les mimiques. Tout discours oral est accompagné à un moment ou à

un autre d'éléments de cette catégorie qui font entièrement partie du procès de communication et influent sur le contenu du message.

1.3 Spécificité d'approche: il semble que trop souvent l'oral est abordé sur la base de données qui caractérisent l'écrit. Les études de syntaxe orale reprennent le découpage en phrases qui, à l'analyse s'avère inadéquat. En outre, cette pratique traduit le peu de place accordée aux faits prosodiques, relégués à l'arrière plan comme s'il s'agissait d'éléments ornementaux. En bonne méthode il conviendrait de procéder de manière inverse en partant du découpage réel de la production tel que l'indiquent les pauses et de considérer après et, seulement après, s'il est possible d'établir un étalon syntaxique. Une telle erreur est grave car elle concerne la méthodologie; elle montre que, sur cette base, les études sur l'oral ne peuvent que reproduire les a priori les plus répandus et les plus dépréciatifs. La langue parlée ne serait qu'un sous-produit de langage qui n'aurait pas la « cohérence », la « cohérence » de l'écrit. A la limite il faudrait s'en méfier: une méfiance dont ne font pas preuve les seuls puristes mais aussi beaucoup d'enseignants progressistes qui, en l'occurrence reproduisent des croyances fondées sur une tradition culturelle.

Seul le travail à partir des productions orales elles-mêmes permet d'éviter de confondre le « discours sur », reflet d'une certaine idéologie, et résultat scientifique. Il y a donc lieu de réfléchir pour trouver une méthode d'approche de l'oral, spécifique.

Les difficultés sont nombreuses: outre, la subordination à l'écrit que nous venons d'analyser, il faut tenir compte du fait que l'oral est perçu auditivement. Qui dit perception individuelle dit intrusion du particularisme, risque de déformation et, par contre-coup écart avec la cohésion de la production..

Du point de vue de la production chacun des éléments prosodiques peut être mesuré et quantifié: les pauses sont identifiables à l'oscilloscope et leur durée peut être chronométrée; le débit peut être calculé à l'intérieur des séquences comprises entre deux pauses ou sur la totalité de la production, ce qui permet de rendre compte des accélérations ou des décélérations d'un discours; l'intonation apparaît sur les analyseurs de mélodie qui, couplés à un ordinateur, permettent même de différencier les bruits parasites du son de la voix du locuteur. La quantification permet de disposer d'un système de description exempt des « à peu près » habituels dans le discours subjectif (une initiation à ces problèmes est donnée dans le livre de P. Léon *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives* Studia Phonetica n° 2 - Didier).

La perception auditive diffère souvent des données fournies par l'étude objective. Un problème important en résulte: comment asseoir une pédagogie sur une absence de certitude, voire sur l'arbitraire du jugement? Il ne semble pas que cette incertitude doive inhiber l'enseignant au point de l'empêcher d'intervenir à ce niveau. Au contraire, les difficultés étant bien cernées il lui est possible de construire un certain nombre d'exercices qui seront autant de tests de la perception auditive des enseignés. Les médecins signalent depuis quelques années que les difficultés rencontrées par les enfants lors de l'apprentissage de la lecture sont dues essentiellement à une mauvaise intégration auditive (cf. J.C. Lafon « Notes sur l'intégration phonétique » *Etudes de linguistique appliquée* vol. 3, 1971). Cette donnée devrait conduire chaque enseignant à vérifier systématiquement l'intégration phonétique de ses élèves. Une batterie de tests simples mais scientifiquement élaborés est proposé par

J.C. Lafon. Plus tard dans le cursus scolaire, il apparaît souhaitable de faire pratiquer l'écoute de bandes afin d'attirer l'attention des élèves sur les problèmes articulatoires ou la reconnaissance des unités phoniques. Une expérience de ce type nécessite le travail de plusieurs équipes travaillant au même niveau. L'approche expérimentale de quelques aspects ponctuels est la seule manière d'obtenir des renseignements sur l'oral, exempts des « a priori » dénoncés précédemment.

L'étude des éléments langagiers ne peut pas se faire de manière identique puisque ces éléments ne relèvent pas de données quantifiables. Néanmoins, les perspectives ouvertes par la linguistique textuelle, qui permet de sortir du cadre étroit de la phrase, donnent l'espoir que les études syntaxiques portant sur l'oral seront libérées du préjugé de l'écrit.

Il faut signaler d'autre part que l'approche des faits prosodiques et celle des faits langagiers ne sont indépendantes que dans un premier temps : après les avoir menées séparément il est indispensable de confronter leurs résultats. (L'article de F. Fillol et J. Mouchon, montre que dans un type de discours comme le récit les pauses semblent fonctionner parallèlement à un système de temps structuré, alors que dans le discours argumenté les variations de débit deviennent significatives quand elles convergent avec une certaine distribution des pronoms).

La réflexion sur la spécificité de l'oral nécessite que soit posé aussi le problème de la norme : le négliger reviendrait à occulter les implications sociales des « variantes » linguistiques manifestées dans la pratique orale.

2° Oral et norme

2-1 *Importance du problème de la norme* : depuis que les linguistes ont montré que la norme ne reposait sur aucun fondement scientifique (cf. *Langue française* n° 13) il est devenu habituel de la dénoncer. Toutefois la critique ne doit pas rester au niveau du défoulement, elle doit s'intégrer dans une analyse générale et historique qui tienne compte de ce que R. Balibar appelle le « français national » (c'est-à-dire la langue unifiée issue de la Révolution). Ce serait commettre une erreur lourde de conséquences de faire comme si on effaçait le poids social de la norme du seul fait qu'on la dénonce : pour ce qui est de l'oral il suffit de montrer par des enquêtes précises comment notre perception de la langue parlée est ordonnée par des déformations systématiques ; l'écoute de professeurs de français par exemple — et même si ceux-ci se disent libérés d'habitudes normatives — révèle une tendance à l'hyper-correction et en particulier on s'aperçoit que leur perception des pauses orales recoupe exactement la ponctuation écrite.

La norme agit donc sur l'enseignement de la langue à l'insu de ceux qui s'en défendent, si bien que seule une formation adéquate, c'est-à-dire reposant sur la connaissance d'expériences ponctuelles menées sur la langue parlée, est à même de déloger la norme là où elle se cache.

Toutefois parler de la norme en la traquant reste encore une attitude simpliste car c'est méconnaître son fonctionnement à certains niveaux. Les sociolinguistes montrent en effet que les systèmes langagiers adoptés par les différents groupes sociaux reposent tous sur une norme : en ce sens on ne peut pas parler de la norme mais plutôt d'un *ensemble de normes* distinctes qui caractérisent le parler des différentes catégories sociales.

2.2 *Signification des variantes à l'oral* : il a été montré auparavant que la pratique orale de chaque enseigné présente des particularités. D'inté-

ressantes recherches ont été menées sur cet aspect de la langue parlée. Les travaux de Labov s'emploient à comprendre la signification des variations de prononciation de certaines voyelles à New-York. Il ressort de ses enquêtes que la plus ou moins grande ouverture du [e], par exemple, reflète l'appartenance du locuteur à un groupe social déterminé. Les porto-ricains ou les noirs s'écartent totalement de la prononciation de la « middle-class » blanche. Il apparaît même que les écarts de prononciation sont constitutifs du groupe au point que les blancs pratiquent une hypercorrection là où les noirs pratiquent l'écart.

Un phénomène semblable ne peut pas être ignoré des enseignants qui, quotidiennement se trouvent confrontés à des problèmes de cet ordre. L'enseignement du français dans les classes à programme allégé se heurte à ce type de variantes : certains blocages n'ont, sans doute, pas d'autres origines que le refus de la part des enseignés d'abandonner leur identité voire de renier leur groupe d'origine.

La norme, reflet d'une appartenance culturelle et sociale, fonctionne à la censure. Méconnaître la réalité linguistique des enseignés revient, dans ces conditions, à enlever toute valeur opératoire à l'enseignement.

Les variantes, à l'oral, supposent une analyse minutieuse car elles bouleversent les conventions d'une certaine norme et, ce faisant, elles recréent une autre norme — celle du groupe social où l'enseigné se reconnaît.

2.3. *Norme et conditions de production du discours* : si la norme n'est pas unique et varie en fonction des groupes sociaux il est nécessaire de tenir compte, dans la pédagogie de l'oral, des conditions de la communication. D'autant plus qu'à l'oral la présence fréquente d'un interlocuteur influe sur la langue. Il s'agit donc d'instituer une pragmatique qui mette l'enseigné dans la nécessité d'affronter les variables qu'engendre tout acte de parole. (Cf. l'entretien avec J. Peytard et l'article de C. Backmann). Savoir téléphoner devient alors autre chose qu'un savoir-faire. Parler n'est plus le résultat de l'apprentissage d'une technique.

La pédagogie de l'oral suppose à ce stade de faire comprendre les contraintes qui président à chaque prise de parole. Les conditions de production d'une énonciation doivent être précisées toutes les fois qu'on écoute ou qu'on est soi-même une partie du procès.

Ces remarques s'appuient sur un ensemble d'études qui, on l'aura compris, ne sont encore que fragmentaires mais permettent d'ores et déjà de mieux situer les problèmes relatifs à l'enseignement de l'oral. Il s'agira, tout au long de ce numéro de *Pratiques* consacré à l'oral, d'illustrer et de conforter ces lignes directrices à tous les niveaux de l'enseignement (cf. pour l'école élémentaire l'entretien de Ch. Nique avec A.M. Houdebine et H. Romian ainsi que l'article de D. Weil et, pour l'enseignement secondaire et post-scolaire, l'article de E. Bautier).

Pour conclure cet avant-propos il reste à dire que les axes sur lesquels s'articulent les articles présentés dans le numéro ne couvrent pas à eux seuls la totalité des problèmes posés par l'étude de l'oral. Des raisons d'ordre économique (nombre de pages, modalités de présentation des écrits) nous ont contraints à fonder la cohérence de l'ensemble sur une limitation du champ d'étude. Nous n'écartons pas pour autant d'autres directions qui nous semblent intéressantes et mériter une contribution. *Pratiques* se propose d'intervenir ultérieurement sur les points suivants :

— *analyse des pratiques pédagogiques effectives* : qui tient compte des propositions des enseignants et des enseignés et de la réponse apportée dans le cadre institutionnel de l'école. Ainsi pourraient être abordés les problèmes de contenu de parole dans leur relation avec la forme de la communication (pourquoi par exemple le débat a-t-il été objet d'engouement pour devenir présentement objet de méfiance ?)

— *présentation d'études sur la gestualité* : qui montre comment la stratégie discursive s'appuie sur les gestes et les mimiques. Cette affirmation d'apparence banale mérite pourtant réflexion : y a-t-il apprentissage de la gestualité ? Ou comment celle-ci s'articule-t-elle avec les effets de parole ? Autant de questions qui peuvent être posées aux chercheurs engagés dans des expériences et qui s'efforcent actuellement de classer leurs résultats. Si, comme ils le pensent, il existe un « programme » pour chaque prise de parole il n'est pas absurde de considérer que la gestualité s'organise à partir des fonctions du langage, telles qu'on les considère dans le schéma global de la communication.

Ces différents aspects méritent d'être détaillés plus longuement, aussi nous en profitons pour rappeler que la revue souhaite des échanges avec tous les lecteurs intéressés et impliqués — dans leur pratique théorique et/ou pédagogique.

F. FILLOL, J. MOUCHON

Ce numéro a été composé par François FILLOL et Jean MOUCHON.

L'ORAL EN QUESTION(S)

entretien avec Pierre LÉON

Pratiques. — On entend souvent parler de la spécificité de l'oral — tant par des théoriciens que par des praticiens — pouvez-vous préciser cette notion et en indiquer les limites ?

Pierre LÉON. — La manière la plus simple de cerner la spécificité de l'oral, c'est sans doute de l'opposer à l'écrit. 1) L'oral est le code linguistique le plus important. Non seulement parce qu'on l'acquiert en premier mais aussi parce qu'il est le seul qui soit indispensable aux sujets parlant. (De nombreux individus ne maîtriseront jamais que ce code linguistique là). 2) L'oral présente un code beaucoup plus *complexe*, plus riche que l'écrit — sans doute nous apparaît-il aussi comme tel parce qu'encore mal connu. Mais cette complexité devient évidente quand on considère le nombre des sous-codes oraux. Ils vont de la langue *parlée spontanée*, dans laquelle le sujet de l'énonciation joue un grand rôle, à la simple *lecture* ou réinterprétation d'un texte préalablement passé au moule de l'écrit, où le sujet parlant peut avoir un rôle minime. 3) Quelle que soit la part de créativité intervenant dans l'oral, il est certain qu'en définitive ce qui le distingue nettement de l'écrit, c'est son caractère *vocal*.

Ce caractère vocal de l'oral est, tant bien que mal transposé dans le code écrit. Mais cela uniquement en ce qui concerne l'aspect phonématique du langage. On constate, par exemple, une certaine correspondance pour les voyelles et les consonnes lorsqu'on passe d'un code à l'autre — (encore faut-il supposer que tous les individus d'une même langue s'accordent dans leur prononciation ; ce qui est loin d'être totalement vrai). Par contre la *prosodie* est presque complètement absente du code écrit. (Les signes de ponctuation notent des pauses théoriques ou des marqueurs de phrase parfois redondants, souvent d'une utilité fort restreinte). Les transcriptions phonétiques elles-mêmes omettent souvent de noter l'intonation.

On pourrait donc préciser maintenant que ce qui est purement spécifique de l'oral, c'est l'aspect *prosodique de la vocalisation*.

Pratiques. — Quelles conséquences en tirez-vous sur le plan méthodologique dans la perspective d'une étude scientifique de l'oral ?

Pierre LÉON. — Je pense qu'une telle étude devrait comporter deux aspects

essentiels. 1) L'analyse des *mécanismes* linguistiques du code prosodique ou, si l'on veut, *des virtualités du système*. 2) L'analyse des *réalisations discursives*, c'est-à-dire du fonctionnement *réel* du système prosodique.

Dans un premier temps, il s'agira d'étudier tous les éléments du code oral, tant phonématiques (voyelles, consonnes...) que prosodiques (durée, intensité, pause, mélodie...) et leurs possibilités combinatoires (essentiellement production d'accent et d'intonation). On peut envisager à ce stade l'organisation d'un message *référentiel*, aussi neutre que possible et montrer le rôle des différentes fonctions linguistiques dans l'oral : le découpage de la chaîne phonématique en groupes de sens, l'amalgame prosodique et l'ordonnance mélodique en fonction des marqueurs syntaxiques.

Dans un second temps, on prendra en considération toutes les manifestations du sujet de l'énonciation qui concourent à la signification globale du discours oral. On pourra distinguer ainsi a) l'étude des fonctions *identificatrices*, centrées sur le sujet parlant, qui nous révèlent par des *indices vocaux* (involontaires), l'origine *dialectale*, l'origine *sociale*, l'état *émotif* b) l'étude des fonctions *impressives*, dirigées vers l'auditeur, qui marquent par des *signaux vocaux* (volontaires), les intentions phonostylistiques destinées à modifier la forme du message et à lui imprimer son caractère particulier de discours codé en langue.

Pratiques. — Vos travaux font apparaître la nécessité de recourir à des appareils élaborés (nous pensons en particulier à l'analyseur de mélodie dont vous disposez à Toronto). Toutefois, pour les non-spécialistes, cette nécessité fait parfois craindre une attitude scientiste. Voyez-vous là une réelle mise en garde idéologique ?

Pierre LÉON. — Vous avez raison. Chaque fois que la technologie met au point des appareils sophistiqués, il y a toujours le danger que l'outil devienne une fin en soi, alors qu'il doit être un moyen. L'exemple le plus flagrant est peut-être celui de la psycho-acoustique nord-américaine des années cinquante. Les chercheurs découvriraient avec un émerveillement passionné les multiples possibilités offertes par les analyseurs acoustiques de toutes sortes. On a écrit à cette époque des centaines, peut-être des milliers d'articles, bourrés de chiffres, de statistiques, illustrés de spectogrammes, d'oscillogrammes et de graphiques compliqués. La plupart de ces articles, souvent copieux, pouvaient se résumer en quelques lignes et n'apportaient, dans la majorité des cas, que des preuves mathématiques, sans grand intérêt, à l'appui d'observations empiriques de phénomènes évidents. Bien d'autres chercheurs que ceux dont je viens de caricaturer les travaux, continuent à tomber dans ce genre de piège de la technologie moderne. Mais il existe aussi le piège, peut-être typiquement français celui-là, d'une recherche qui n'aboutit qu'à l'échange d'informations hermétiques, entre les membres d'un même clan scientifique. Il y a là toute une idéologie de la recherche qu'il faut certainement remettre en question.

Pour en revenir au cas précis auquel vous faites allusion, l'analyseur de mélodie de Toronto est un outil merveilleux puisqu'il nous permet d'obtenir en temps réel — à mesure du déroulement de la parole devant un microphone, ou à partir d'un enregistrement quelconque — un tracé de la courbe mélodique du discours. On peut alors observer les pauses, la vitesse du débit, le rythme ainsi que toutes les variations d'intensité et de hauteur. Plusieurs tracés simultanés présentent tous ces phénomènes prosodiques en relation avec la chaîne phonématique des voyelles et des consonnes. On établit de cette

manière une série de relations entre le contenu sémantique du discours et la façon d'accentuer, d'intoner, de mettre de l'emphase, etc. On pouvait faire cela depuis très longtemps mais avec des moyens beaucoup moins précis ou beaucoup plus longs. (Il n'y a pas si longtemps encore qu'on utilisait couramment le cylindre enregistreur avec du papier noirci au noir de fumée de pétrole). Dans le cas particulier de l'analyseur de Martin, la technique nous a permis de rattrapper certains retards dans l'accumulation des données. On a pu passer de l'observation d'un corpus *individuel* — représentant l'idiolecte d'un chercheur, parfois influencé par sa propre hypothèse de travail, à un corpus de *groupe*. On a dépouillé, par exemple, toute une série d'émissions radiophoniques d'interviews. Tous les phénomènes observés sur un grand nombre de sujets permettent alors une plus grande sûreté dans la validation des théories sur l'accentuation, l'intonation, les fonctions expressives, l'analyse contrastive de divers systèmes prosodiques, etc. Un autre avantage de la machine est qu'elle permet de stocker les données de les visualiser toutes à la fois, de les manipuler pour le besoin de la comparaison — ce qui n'empêche pas, bien au contraire, de confronter les résultats avec l'observation auditive. La visualisation de la courbe intonative sur l'écran de cet analyseur, en même temps que l'écoute simultanée du discours observé se révèle souvent pleine d'enseignements. On prend mieux conscience de tout ce que l'oreille « abstrait » dans l'écoute quotidienne. On découvrira, par exemple, que l'allure très particulière du discours d'informations télévisées, de commentaires sportifs, etc., résulte d'un patron intonatif et accentuel très caractéristique mais dont l'oreille ne décèle pas toujours immédiatement l'organisation générale. Lorsqu'on l'a *vu* une fois, on l'*entend* toujours après.

Il s'agit là d'un cas où la visualisation de la courbe intonative en accélère la compréhension auditive. On pourrait sans aucun doute s'en passer. Mais lorsqu'il s'agit d'une mélodie étrangère, on constate que la plupart des adultes sont des durs d'oreille. Parfois des sourds irrémédiables. Si, par contre, l'étudiant qui apprend une phrase étrangère peut voir s'inscrire, l'une au-dessous de l'autre, la courbe intonative modèle et sa propre performance, on conçoit qu'on lui a grandement facilité la tâche. Il peut enfin contrôler *de visu* sa propre *audition*.

On peut aller plus loin encore, en imaginant l'utilité d'un tel appareil dans la rééducation des surdités pathologiques, des disphonies, etc.

Pratiques. — A l'inverse, n'y a-t-il pas le danger, dans les pratiques qui se développent dans les classes, de voir se constituer une pédagogie sans fondement scientifique ?

Pierre LÉON. — Il semble qu'on ait fait depuis quelques années de très grands efforts pour introduire l'analyse linguistique aux différents niveaux de l'enseignement. L'ouvrage bien connu de Peytard et Genouvrier avait ouvert une brèche importante dans la vieille méthodologie. Depuis, d'autres ont suivi. Tous semblent avoir bien montré la primauté de l'oral et le mécanisme de ses règles de transposition dans le code écrit. Mais on est loin encore d'avoir à notre disposition une typologie des discours oraux. D'où les recherches fort intéressantes de groupes comme le vôtre et des premiers travaux sur l'énonciation orale.

Il est certain que ce genre de recherche devrait avant d'être généralisé dans la pratique, être orienté par un travail *théorique* d'ensemble. La démarche à suivre serait la construction de modèles hypothético-déductifs qu'on

pourrait tenter de valider ou d'invalider dans la pratique. Sinon on « fera de l'oral » comme, à une certaine époque, on « faisait des dictées » avant que le but recherché et la méthodologie à suivre aient été clairement définis.

Il reste que l'aspect référentiel du code prosodique et ses mécanismes de base ont été maintenant relativement bien étudiés. Cet aspect peut constituer le point de départ d'une pédagogie qui ne devrait pas poser de grandes difficultés d'application.

Pratiques. — Sur un plan plus théorique, comment intégreriez-vous l'étude des faits prosodiques dans le cadre de l'élaboration d'une « grammaire » de l'oral ?

Pierre LÉON. — On devrait envisager différents modèles d'organisation prosodique. Le mieux connu est le modèle des pédagogues, celui d'un français académique, d'une lecture « bien faite », par exemple. Il est pratique car il est fondé sur la conception d'une langue « correcte », proche de l'écrit décrit dans les grammaires, et parlé en public par « la bonne société » — qui, elle, tend à instaurer ce type de discours en étalon social. Les accents y découpent le flot sonore en groupes syntagmatiques conformes au sens généré par la *syntaxe*. L'intonation y hiérarchise les mêmes unités selon des règles *logico-syntaxiques*. On a bien étudié ainsi l'intonation du groupe du nom, du verbe, de la phrase négative opposée à la phrase positive, de l'interrogation syntaxique par rapport à l'interrogation mélodique, etc.

Aussi restreint qu'il soit dans son extension, ce modèle existe et mérite d'être étudié, parce qu'il permet de mieux comprendre le rôle sémantique de l'intonation dans l'organisation syntaxique du discours. Malheureusement les choses ne sont pas aussi simples qu'il y paraît et dès qu'on aborde le discours parlé spontané, non public, d'une part, ou les discours oraux stylisés, publics, d'autre part, de nouveaux modèles doivent être alors envisagés.

Le discours parlé spontané comporte une grande part d'éléments extra-ou paralinguistiques, qui bouleversent en particulier le parallélisme entre accentuation et syntaxe. Dans ce type de discours, l'accent tend surtout à perdre sa fonction de marqueur grammatical pour la transformer en indicateur sémantique au niveau du monème. L'intonation, à côté, joue un rôle important pour assurer la cohésion d'un discours brisé dans son déroulement par des pauses d'hésitation (non fonctionnelles donc), des reprises, des bouleversements syntaxiques. Seule l'intonation permet le décodage correct de phrases parlées telles que celles-ci, que je note sans ponctuation, à dessein :

« Hier le dictionnaire que je t'ai prêté tu l'as mis où »

« Verdun tu parles lui alors il l'a fait hein mon père et comment »

Quant aux discours stylisés, le sémiotique y introduit également des patrons accentuels et intonatifs particuliers qui varient essentiellement en fonction de la situation de communication et de la profession. Le guide de monuments historiques qui répète pour la millième fois son explication, la « chante » sur un air qu'il entonne dès qu'il entre en fonction et qu'il perd aussitôt qu'un visiteur lui pose une question hors de son « rôle ». Les commentateurs de la télévision ont un style qui bouleverse toutes les règles admises par la syntaxe classique. Une phrase que le modèle pédagogique nous ferait attendre accentuée ainsi :

« Hier matin ://: le président de la république a reçu longuement les chefs

des principaux syndicats »

peut devenir dans une lecture télévisée en 1977 :

« Hier matin le président de la république ://: a reçu longuement les chefs des principaux syndicats ».

Une « grammaire » de l'oral comprendra donc d'abord l'étude des éléments constitutifs du système prosodique. Au plan linguistique, leurs relations avec la syntaxe dans le discours référentiel ; au plan expressif, leurs relations, d'une part avec les marqueurs sémantiques et, d'autre part, avec les indicateurs sémiotiques centrés sur le sujet de l'énonciation. Une « grammaire » de l'oral serait incomplète si elle n'aboutissait pas ensuite à une typologie des discours et, au-delà, à l'étude de leur transposition écrite dans la littérature. Une grande partie de la littérature moderne, aussi bien celle du roman que de la poésie, a tenté la gageure de cette transposition. Elle y a parfois remarquablement réussi comme en témoigne aussi bien l'œuvre de Goscinnny et Uderzo que celle de Queneau. (La démarche qui consiste à retrouver dans l'écrit, les marques de l'oral est d'ailleurs mieux fondée que l'inverse, pourtant pratiquement seule utilisée).

Je crains avoir éludé quelque peu la réponse à votre question. Je n'ai guère fait que suggérer les grandes lignes d'une étude qui reste à faire en grande partie et qui ne pourra l'être complètement que lorsqu'on aura établi une réciprocity dialectique entre théoriciens et praticiens. Il faudra aussi et surtout, me semble-t-il, cesser de restreindre le modèle de la communication orale à son carcan purement linguistique. Dans ce cas, il est bien évident qu'on ne pourra plus parler de « grammaire » au sens traditionnel du terme et qu'on fera mieux de le remplacer par celui d'*analyse du discours*.

Bibliographie :

Sélection de quelques ouvrages de Pierre LÉON

- *Prononciation du Français standard*, Paris Didier 1966 et réédition 1977.
- *Introduction à la phonétique corrective*, Paris Hachette-Larousse 1967, en collaboration avec Monique Léon.
- *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives*, studia Phonetica 2 Paris, Didier 1970, avec P. Martin.
- *Essais de phonostylistique*, studia Phonetica 4 Paris, Didier 1971.
- *Interrogation et intonation* studia Phonetica 8 Paris, Didier 1973 en collaboration avec Grundstrom (A).
- *Lectures en phonologie*, Klinskiesck 1977, en collaboration avec E. Burstynsky et H. Schogt.

Entretien avec Jean PEYTARD

Pratiques. — Le texte fixant le programme pour la première année des collèges semble prendre en compte l'enseignement de l'oral puisqu'il insiste sur la nécessité de donner à tous les enfants la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et clarté, à l'oral et à l'écrit dans la langue d'aujourd'hui. Cependant en dehors de cette position de principe, aucune référence n'est faite à des contenus explicites. Ne pensez-vous pas que le fait d'inclure l'approche de l'oral sous une forme qui vise à censurer habilement le contenu scientifique de l'enseignement sous un habillage moderniste participe d'une politique générale du Ministère ?

Jean PEYTARD. — Il est nécessaire de lire la totalité du texte ministériel*. En faire une « étude de discours ». Et repérer tous les passages où il est question de l'oral. On verra de la sorte la place qui est accordée à celui-ci, et les limites qui lui sont fixées.

— Le paragraphe d'où sont extraites les lignes que vous citez est un paragraphe liminaire. On y trouve les notions suivantes : « normes courantes, déficits, milieux moins favorisés, situation de communication », vocabulaire emprunté à la linguistique et à la socio-linguistique, et qui nous est familier.

* du recours nécessaire à l'exégèse...

La première question, centrée sur le programme de la première année des collèges, peut permettre des développements différents selon le texte de référence. Il existe, en effet, trois états successifs :

— le premier, distribué en juin 76 dans le cadre de la « concertation » annoncée par M. Haby ;

— le second correspond aux propositions discutées au C.E.G.T., organisme de consultation où les représentants syndicaux ont voté contre le projet ;

— le troisième constitue l'arrêté tel qu'il est publié au B.O. du 24 mars 1977. Seul le dernier état du texte a bénéficié d'une large diffusion, cependant il est du plus grand intérêt d'exhumer les deux états précédents pour voir ce qui reste et ce qui disparaît.

Jean Peytard prend appui sur le texte 1 et il en donne des extraits nombreux qui lui permettent de prendre « acte de l'entrée d'un certain vocabulaire ». Pour rappel citons : p. 4 « recherche individuelle et en équipe, traitement critique de l'information, analyse de situations »

p. 13 « passage de l'expression orale à l'expression écrite ; situations de communication ; ne pas confondre expression orale et langue parlée, expression écrite et langue littéraire »

p. 19 « situations de communication orale... laissons d'abord parler l'élève à sa manière ».

Toutes ces citations sont supprimées dans les deux états ultérieurs, doit-on en conclure que l'entrée de ce vocabulaire faisait problème pour le Rédacteur Officiel ?

Qu'advient-il alors des manques signalés par Jean Peytard ? L'oral n'est toujours pas envisagé dans sa spécificité, aucune typologie des situations de communication n'est donnée — au moins à titre de référence, aucune étude/écoute des différences — n'est préconisée, au contraire, il est toujours conseillé d'avoir recours à la moyenne c'est-à-dire au registre « courant ». Plus qu'avant l'oral est soumis, cité il ne l'est « que pour être réduit ».

Ces quelques comparaisons montrent clairement que les oublis ou les réductions, d'un texte à l'autre, ne relèvent pas du hasard. Comment croire, en effet, que les notions inspirées de la linguistique pourraient être divulguées — avec leur dimension réelle — par ceux qui refusent aux enseignants une formation scientifique suffisante ? Comment ne pas voir, en outre, que sous prétexte de juste milieu et de sagesse, se référer à un registre courant idéal revient à instituer une norme discriminatoire qui défavorise les plus démunis, à qui on refuse un véritable enseignement de soutien.

Maitton d'un système ségréatif, le nouveau programme de français joue à plein son rôle : citer vaguement la linguistique et ce faisant la dépouiller de sa méthodologie, parler de l'oral mais en excluant la langue des hors-normes. Ainsi, l'enseignement du français gardera-t-il son assise traditionnelle — celle de l'idéologie.

PRATIQUES

Mais soyez déjà attentifs aux finalités proclamées. Il s'agit d'« améliorer les échanges au sein de la collectivité et (de) contribuer à harmoniser les chances ». Humez le parfum idéologique de cette phrase ! Autrement dit, le premier paragraphe situe très exactement l'objectif : accepter des études et des notions linguistiques ce qui ne peut plus être refusé, et orienter l'enseignement du français vers une communication « baiser Lamourette » ! Mais poursuivons : à la page F 5-2, allusion aux « textes non-littéraires » ; en 4 « recherche individuelle et en équipe, traitement critique de l'information, analyse de situations ». En 6 : « situations de communication... ». En 9 : « utilisation pédagogique des moyens modernes d'information... ». En 13 : « passage de l'expression orale à l'expression écrite ; situations de communication ; registres de langue (familier, courant, soutenu) » ; et même, point important, « ne pas confondre expression orale et langue parlée, expression écrite et langue littéraire (distinction exploitable, car elle est fondée en partie sur le couple « oral/scriptural »). En 19, « situations de communication orale... laissons d'abord s'exprimer l'élève à sa manière » ; En 21, on admet le recours à l'alphabet phonétique international ; en 37, on suggère des contacts directs avec le monde, par « utilisation pédagogique des moyens modernes d'information ». Il faut prendre acte de l'entrée de ce vocabulaire dans le langage du Rédacteur Officiel. C'est le signe que les luttes des enseignants, de la « maternelle à l'université », dans leurs organisations, syndicats, AFEF, revues comme *Pratiques*, *Bref*, *Le Français aujourd'hui*, *les Cahiers du CRELEF*, etc. ont amené le ministre à un certain usage de notions qui nous sont et familières et chères. Le problème est de savoir le sens de cet usage lexical ministériel.

— Déjà le premier paragraphe souligne l'orientation générale : enseigner le français, oral et écrit, pour mieux communiquer et faire communiquer les gens entre eux, conduite qui engendre une certaine harmonie des chances. On a déjà dit, une fois, qu'en généralisant l'usage du téléphone on allait permettre de renforcer la démocratie... Je vous laisse rêver !... Mais revenons à cet usage de l'oral ; par et dans le texte ministériel. Partons de ce qui est dit de la situation de communication. Il est dit : « le professeur part de situations de communication qu'il a créées ou accueillies » (11). Et suit une définition générale : « une situation de communication, c'est une situation dans laquelle des êtres éprouvent le désir et ont la possibilité d'échanger, par l'écoute et par la parole, oralement ou par écrit, ce qu'ils savent, ce qu'ils sentent, ce qu'ils pensent. Elle suppose un climat de confiance, une motivation, un langage commun », elle est « essentiellement affaire de conduite de la classe ». Vous qui connaissez la problématique des (le pluriel est ici capital) situations de communication, vous êtes certainement confondus par l'usage et la définition de la notion par le Rédacteur Officiel ! Cela permet d'utiliser une expression qui suscite l'intérêt (et pourquoi pas, l'adhésion du maître ?) sans jamais parler d'une typologie nécessaire des situations de communication. De plus, le même Rédacteur Officiel gomme toute allusion aux situations de communication « hors-la-classe ». Tout est réduit au contact (à la seule fonction « phatique »). Lisez en 19, ce qui est dit de l'attitude du maître dans les situations orales.

— Quant aux « exercices » d'oralité et d'oralisation, quels sont-ils ? : des exercices de diction et de récitation qui « entretiennent des habitudes de prononciation, juste et aisée, qui facilitent la communication orale ». Regardons ce qui est dit, p. 37, de l'usage de la radio ou du film : rien n'est souligné de la situation de communication propre à ces médias. Et que de

précautions suggérées pour « préparer l'élève à les recevoir » ! Si l'on regarde sous le sous-titre « entraînement à des techniques liées à des démarches intellectuelles » (32) on voit que les exercices ou comptes-rendus, exposés, résumés, doivent conduire à l'écrit. Ce qui est souligné en 75, p. 24 : « l'expression écrite est en général préparée par une activité orale ». En fait, la fonction de l'oral, c'est de préparer à l'écrit. L'oral n'est pas envisagé dans sa spécificité. Bloqué dans les limites d'exercices codifiés et finalement dirigés vers l'écrit. L'oral est un adjuvant ; un parent pauvre, non adulte !

— Les registres de langage ? en 14, une amorce d'analyse « le professeur montrera qu'il existe, selon les situations, différentes manières légitimes de s'exprimer à l'oral et à l'écrit, mais que le registre qui convient le mieux dans un groupe où les participants sont diversement munis, c'est le *registre courant* ». En fait aucune typologie. Rien n'est suggéré pour une étude, une écoute des différences. On s'en tire par un recours à la moyenne : le registre courant. De toute façon, l'écrit est intrinsèquement supérieur (p. 14) : « dans la mesure où elle obéit à des contraintes rigoureuses, l'expression écrite est particulièrement apte à transmettre l'information avec exactitude et par conséquent à affiner la pensée ».

Nous touchons là au noyau du texte ministériel : l'écrit est supérieur et meilleur. C'est une manière adroite, par un biais (l'écrit est en effet un message différé, entre interlocuteurs éloignés, et il réclame de ce fait d'autres éléments, en grammaire et vocabulaire, que l'oral ; mais cela ne conduit pas nécessairement à la précision et à la clarté !), de poser une norme qui ne peut être que la norme de l'écrit littéraire.

Le texte ministériel joue de sa propre ambiguïté : l'oral est admis, mais soumis. Les situations de communication sont réduites à la psychologie de l'échange ; l'oral que la société diffuse (la radio, la TV avec leurs diverses productions) est soigneusement occulté. On avait déjà discerné la même attitude officielle dans les Instructions pour le second cycle : ne citer l'oral que pour le réduire.

Pratiques. — Laisser parler les élèves, ériger en principe la non-intervention de l'enseignant, pour certains la pratique pédagogique de l'oral, c'est d'abord et exclusivement cela. Que pensez-vous de cette attitude ?

Jean PEYTARD. — Laisser parler les élèves ? bien sûr. Et même, parvenir à ce que le groupe-classe soit un lieu de *parole libérée*. C'est un point capital. Essentiel. Cela implique qu'il n'y ait pas de censure instaurée, présente et pressante. Mais l'assurance pour l'élève que, quelle que soit sa parole, quel que soit son discours, celle-là et celui-ci seront reçus, écoutés. Et qu'il lui sera répondu par qui veut répondre, les camarades ou le maître.

On touche ainsi au problème des registres de langage. On objecte que la classe va devenir un vaste « parloir », où l'on dit n'importe quoi, où l'on entend tout. Quelle horreur ! Et pourtant, chacun doit pouvoir parler, comme il parle. La classe est un lieu de réception. Un lieu d'écoute ouverte. C'est-à-dire, où l'on apprend à écouter. Non seulement par respect du droit à la parole pour chacun, mais par volonté de comprendre ce qu'est le discours oral, dans ses différents registres de langage et ses situations de communication. Apprendre à écouter comme on apprend à lire. L'oral, tout l'oral, ça se déchiffre, ça s'observe, ça s'analyse.

Pourquoi cette pédagogie de l'écoute ? C'est le problème de la fonction du maître qui est posé. Suffit-il d'une libération de la parole ? C'est nécessaire,

mais de mon point de vue, de parti-pris, ce n'est pas suffisant. Je crois qu'il faut décentrer le problème. Premièrement, ces registres de langage, entendus/écoutés dans la classe, qui les parle ? L'élève, certes. Mais l'élève, non pas en soi ; l'élève situé. Pour schématiser, disons l'élève situé socio-économiquement et culturellement. Par lui parlent des paroles venues d'ailleurs. De la famille, du groupe, de la classe sociale à laquelle il appartient. Cette parole libérée a sa source, et dans le locuteur, et dans le substrat logo-idéologique du lieu social. La parole spontanée de l'élève (comme celle de l'adulte) je postule qu'elle est aussi, directement, l'expression d'autre chose que de lui-même. Ecouter les paroles diverses, en classe, c'est écouter la rumeur des discours idéologiques. Pratiquer une « analyse-écoute » (technique : l'enregistrement et le magnétophone) de ces paroles, c'est, de fait, déjà situer socialement ces paroles, et diriger l'attention de la classe sur l'entour socio-culturel, même si cela se fait à l'insu des élèves et de l'enseignant. Deuxièmement, les paroles dans la classe, ce ne sont pas les seules paroles des élèves. Par la radio, la TV, la cassette, le disque, les discours variés de la société doivent être présents en classe ; ces discours doivent être écoutés. Car ce sont ceux dans lesquels, hors le groupe-classe, les élèves sont situés, par lesquels ils sont interpellés. Ecoute de l'au-delà des murs. C'est ça, l'école ouverte sur la vie : ouverte sur les langages de la société, avec ses contradictions et ses luttes.

Autrement dit, le problème est le suivant : que tout l'oral et des élèves et de la société pénètre la classe. Alors, bien sûr, chaque enseignant est confronté à autre chose qu'au problème de la spontanéité de ses élèves. Face aux discours de la société, directement reçus, ou par la parole-relais de l'élève, que fera-t-il ? Se contentera-t-il de jouir du bruissement général ? A chacun de se définir...

Pratiques. — Faire sa place à l'oral, toute sa place, demande que l'on accepte dans la classe tous les registres oraux de langage. Mais alors le problème de la norme se trouve posé. Et on ne peut pas éluder cette difficulté. Tous les enseignants s'y trouvent confrontés. Alors que faire, à votre avis ?

Jean PEYTARD. — Cette question est complémentaire de la précédente. Il faut, si l'on veut que l'oral ait sa place à l'école, que les différents registres de langage soient admis dans la classe. Je veux dire par le groupe-classe : le maître, bien sûr, mais aussi tous les élèves, qui sont autant que le maître, à leur manière, prescriptifs en matière de langage et sensibilisés à des registres variés. Que l'on rencontre le problème, immense et complexe, de la norme, cela est évident. Je pense qu'il vaut mieux dire, le problème des normes... Mais quelques mots d'abord sur les registres de langage. Nous en distinguons trois, pour adopter le découpage généralement admis : familial, courant, soutenu. En soulignant qu'ils sont utilisés, réalisés, aussi bien au scriptural qu'à l'oral, une fois définis rigoureusement, les deux ordres. C'est-à-dire, une fois que l'on a donné une définition linguistique, et non plus esthétique-stylistique de l'un et de l'autre. Un des problèmes est celui de l'articulation du registre à la situation de communication. On postule qu'il y a une relation de l'un à l'autre. Et c'est un postulat qui se vérifie à peu près bien. Disons qu'il est probable que la situation épistolaire par exemple favorisera (au scriptural) un registre familial plutôt que soutenu. Mais ce n'est vrai que très schématiquement, car la correspondance épistolaire peut fort bien se réaliser en registre soutenu ou courant. On n'écrit pas n'importe comment à n'importe

qui. Dire cela permet d'apercevoir que la relation du registre à la situation de communication n'est pas mécanique ; que les facteurs qui interviennent sont au moins de deux types : les facteurs qui relèvent du *schéma* de communication ; et ceux qui ressortissent à la *situation* de communication proprement dite. Précisons : écrire une lettre est de l'ordre du scriptural. La disposition des participants est repérable : éloignement, réponse différée. Ce sont les *paramètres du schéma*. Interviennent en outre les *paramètres situationnels* : image du récepteur située socio-culturellement. Image, pour ce qui nous concerne, dans le langage. Autrement dit, l'émetteur-scripteur (cas de la lettre) utilise le langage qui doit convenir au récepteur ; c'est dire que l'image est celle des *disponibilités langagières* du récepteur. Quel langage parle-t-il ? admet-il ? souhaite-t-il ? Ce qui implique un point de vue métalinguistique de la part de l'émetteur, qui écrit sa lettre en ménageant, en « négociant » sa route scripturale. Dans une attention réglée. On pourrait donc distinguer deux types de paramètre qui caractérisent la situation de communication : les paramètres de la forme de la situation, les paramètres de la substance. Forme : réalisation scripturale, éloignement, réponse différée. Substance : images socio-linguistiques de l'émetteur et du récepteur. On devrait apercevoir mieux les difficultés et plus précisément quelles fonctions de l'un à l'autre, de l'un sur l'autre les différents paramètres peuvent remplir. Et le problème des normes se pose un peu plus clairement...

Il n'y a pas une norme, mais des normes. Ou mieux, tout langage en situation est *normé*. Quel qu'il soit : le langage du libataire, comme celui du ministre ou de l'académicien. Qu'un professeur fasse son cours sans cravate, en jeans, avec prédilection pour les registres familiers, ne lui permet pas d'échapper aux normes du langage-en-situation. Son langage est normé. Autre exemple : quand un élève écoute, disons, le journal parlé à la radio ou à la télévision, en une vingtaine de minutes, il entendra les registres de langage les plus divers. Et quand il regarde un film, il en va de même. S'il lit un magazine ou un journal, également. L'expérience que nous avons du langage est celle de registres variés dans des situations variées. L'école, dans sa relation à la vie, doit écouter / observer / analyser tous les registres. Sensibiliser aux différentes normes dans les différentes situations de communication. L'école, sauf à mutiler les élèves, ne peut pas imposer une norme. Son rôle devrait être d'étaler la variété du langage, et de souligner la relativité de celui-ci ; c'est-à-dire, qu'il est toujours relatif aux situations socio-culturelles et linguistiques. C'est un changement profond qui ne peut être que la conséquence d'autres changements au niveau de la société. Mais sans attendre, les enseignants utilisent les contradictions de l'école, qui n'est pas un appareil idéologiquement homogène et uniforme, (parce que l'école est prise dans la tourmente des luttes), et font, comme on dit, « avancer les choses ».

Pratiques. — Quelle place occupe l'oral dans votre travail de recherche ? et depuis quand vous intéressez-vous aux problèmes posés par une étude scientifique de l'oral ? et par une application à l'enseignement du français ?

Jean PEYTARD. — C'est la pratique pédagogique qui est à l'origine. J'ai été professeur d'école normale pendant douze ans. Et c'est avec les élèves-maîtres de Formation Professionnelle que cela a commencé, aux débuts des années cinquante. Je me rendais compte que l'enseignement de la lecture, au Cours Préparatoire, exigeait une bonne connaissance du système phonolo-

gique et une capacité précise de comparer phonèmes et graphèmes. Par exemple, savoir que le digramme « on » correspond à une voyelle nasale ; par exemple, que « oi » n'est pas la transcription d'une diphtongue, ou que le mot « ton » que l'on utilise pour corriger la lecture des élèves (« tu ne mets pas le ton ! ») est impropre pour le français, etc. J'ai donc été amené à faire des exposés sur la phonologie du français en classe de F.P. Et c'est en 1955 que j'ai fait faire une enquête, par une équipe de trois normaliens (dans le cadre de l'examen du CFEN) sur la syntaxe des élèves, à l'oral et à l'écrit, du CEI au CM2. J'ai conservé ce mémoire. Mais c'est le contact avec les instituteurs des classes d'application de l'Ecole Annexe de l'E.N. qui m'a persuadé que l'enseignement du français réclamait une bonne connaissance de la linguistique. C'est au début des années soixante (en 1964) que j'ai proposé à la maison Larousse un projet qui devait se réaliser en 1971, en collaboration avec Emile Genouvrier (*Linguistique et Enseignement du français*). Il y a eu, entre-temps, ma participation à la *Grammaire Larousse du français contemporain* (1965) dans laquelle j'ai écrit la partie consacrée au « système verbal », et où j'ai distingué pour l'analyse des désinences « le point de vue graphique » du « point de vue phonétique ». Cela allait dans le sens de l'ouvrage, où vous remarquez que, sous la direction de Jean-Claude Chevalier, les auteurs soulignent autant que faire se peut les deux ordres, l'oral et le scriptural. Ensuite, j'ai écrit *Pour une typologie des messages oraux* (1967) ; puis il y a eu la publication en 1971 de *Syntagmes*, où j'ai donné des transcriptions de récits radiophoniques et télévisuels. Et dans ma thèse sur les *Problèmes de la préfixation en français contemporain* (1971), j'ai fait une large part à l'oral en dépouillant un corpus radiophonique de 45 000 mots pour analyser dans l'oral les phénomènes de préfixation. Au centre de ma recherche, il y a essentiellement, l'analyse des relations de l'oral au scriptural.

Pratiques. — Vous dirigez le CRELEF (Centre de recherches en linguistique et enseignement du français) à l'Université de Besançon. Quelle place donnez-vous à l'oral dans les travaux de recherche et d'expérimentation des équipes « enseignants-chercheurs » ? Pourriez-vous actuellement proposer une méthode d'approche de l'oral qui tienne compte des résultats de ces travaux ?

Jean PEYTARD. — Le CRELEF s'est mis en place dès l'automne 1968. Il s'est progressivement installé, passant des séminaires de recyclage aux équipes de recherches regroupant les niveaux, pré-élémentaire, élémentaire, secondaire, technique, supérieur. L'oral tient une bonne place dans nos recherches (mais l'écrit n'est jamais oublié). Une équipe travaille avec Pierre Masselot (assistant à l'UER de Lettres) sur la presse radiophonique, et plus particulièrement sur les problèmes de prosodie (voir les *Cahiers du Crelef*, édités par le CRDP de Besançon, n° 1, 2 et 3). Une autre équipe analyse les phénomènes de « pluricodicité » avec Maryvonne Masslot (assistante), essentiellement les relations de l'oral avec la graphie et le gestuel, en classe maternelle. (Voir également les *Cahiers du Crelef*, 1, 2 et 3). Un troisième groupe, avec Michel Charolles (chargé de cours à l'UER-Lettres) s'intéresse aux problèmes du récit en situation scolaire (niveau du deuxième cycle) à l'oral et à l'écrit. Avec Bernard Bouteille (chargé de cours également), nous cherchons à définir la place de la sémiologie, à base audio-visuelle, dans l'enseignement du français. Nous intéressent aussi les problèmes de l'écrit, au niveau élémentaire (travail avec Jacques Bourquin, assistant) dans les procédures de suffixation.

Evidemment, ces équipes ne fonctionnent pas de manière cloisonnée. Des réunions mensuelles communes ont lieu, en complément de celles des équipes...

— Mais vous me demandez de « proposer une méthode d'approche de l'oral ». D'abord existe-t-il une méthode? une seule? Je ne le pense pas. Selon les niveaux d'analyse, la méthode varie. On ne travaille pas de la même manière sur la prosodie du journal parlé que sur la comptine de l'école maternelle ou sur la cohérence du récit oral. Cependant on peut tracer des directions fondamentales. En premier, définir les conditions minimales pour l'enseignement du français oral, et, pour cela, réfléchir à ce que pourrait être en classe une « écoute de l'oral » : apprendre à écouter les documents de l'oral. Directement ou à partir d'enregistrements. Ensuite, s'interroger sur les relations de l'oral au scriptural. C'est-à-dire, sur cette double réalisation, en classe, du système (des systèmes) de la langue. Egalement, situer l'oral/scriptural parmi les autres codes en usage dans la classe. Apercevoir ce problème de la pluricodicité, en se demandant ce que signifie pour les élèves (et pour le maître) d'être confrontés, de multiples fois, dans une même journée, à des réalisations codiques très différentes. Et poser que l'école est un lieu de codages/décodages du(des) sens, intenses et denses. Ce qui mène à situer l'oral, et en retour, à mieux l'analyser. Enfin, mais ce n'est pas une méthode, c'est une option : faire entrer l'oral de la société de 1977 dans la classe, (en même temps que l'écrit non-littéraire).

La méthode, les méthodes, elles s'élaborent déjà en de multiples points par expérimentateurs isolés ou en groupes ; en liaison ou non avec des équipes de recherche. Ce qu'il faut souhaiter, c'est une politique de l'éducation qui s'appuie sur la masse déjà considérable de travaux et de résultats acquis pour les faire se développer, se multiplier et pour les porter à la connaissance de tous. Il y a en France un potentiel extraordinaire de recherches et d'expérimentations, sur l'oral en particulier. Qu'il se libère !

Pratiques. — Vous avez mis en place et défini le couple conceptuel, « ordre de l'oral »/ordre du scriptural ». Pourquoi ne pas se contenter de dire « français parlé/français écrit » ? à quoi cela correspond-il ? et à quoi cela conduit-il dans la pratique pédagogique ? en particulier quelle place faire à l'écrit ?

Jean PEYTARD. — C'est un problème de fond, parce que selon la solution adoptée, l'attitude, et dans la recherche, et dans la pratique pédagogique, est extrêmement différente. En schématisant, on peut dire que « français écrit/français parlé », sont des notions qui ont leur origine dans la stylistique de Bally, transformée ensuite en « stylistique de l'écart (des écarts) ». Ces notions signalent des registres de langage : le « parlé » est assimilé au familier ; l'« écrit », au soutenu littéraire. Si donc l'école se fixe pour but l'acquisition primordiale du texte littéraire, on voit l'usage que ces deux notions vont permettre. On récuse nécessairement le « parlé ». De plus, et indépendamment, si possible, de « retombées » pédagogiques, les analyses du « français parlé/français écrit » n'ont jamais conduit qu'à l'identification de niveaux stylistiques, et à la confusion. On disait, et on dit encore, le style de Céline, de Chr. Rochefort, c'est du « français parlé ». Alors que l'on est face à un document écrit d'abord et rarement oralisé par le lecteur. Inversement, dire d'un document oral que c'est du « français écrit », à cause de son registre très soutenu, c'est pareillement créer la confusion. L'acte oral a ses caractéristiques spécifiques ; dans l'oral, le locuteur articule des sons. Avec toute la prosodie, le gestuel qui appartiennent à la communication orale (et

je laisse volontairement de côté les problèmes de situation de communication). L'acte d'écrire/lire a aussi sa spécificité, et d'abord de reposer sur une construction de graphèmes, disposés selon un code spatial et orthographique, privés du paramètre prosodique et gestuel (et je n'analyse pas ici les situations de communication scripturale).

— C'est cela qui m'a conduit à proposer que l'on substitue au couple « français parlé/français écrit », le couple conceptuel, « oral/scriptural » ; et pour qu'il soit entendu qu'il ne s'agissait en aucun cas de registres de langage, je préfère dire « ordre de l'oral/ordre du scriptural ».

— Dans la conduite pédagogique, cela engage l'analyse dans plusieurs directions : considérer que dans l'oral il peut y avoir plusieurs registres, comme dans le scriptural ; qu'il y a un oral de situation, et un scriptural aussi. Et qu'il faut savoir toujours décrire la situation et corréler registres utilisés et paramètres situationnels. Typologie et caractérisation difficiles, car encore peu et mal définies. Mais c'est une direction que je crois essentielle. A partir de là, il n'y a plus à se poser le problème de la place de l'écrit. Je dirai qu'elle est dans la nature du parti-pris adopté. Tous les textes, de l'oral et du scriptural, sont bons pour la classe. Le scriptural, situé littérairement, n'est qu'un élément du grand ensemble de l'ordre scriptural, à analyser dans ses relations avec les autres éléments, et avec l'ensemble de l'ordre oral.

Pratiques. — Sur un plan théorique, comment peut-on envisager une étude de la syntaxe orale ? comment articuler les deux approches syntaxique et prosodique ?

Jean PEYTARD. — Une étude de la syntaxe de l'oral, pour être menée avec efficacité, demande avant tout d'être réalisée sur un corpus de *langage oral situé* ; et que soient pris en compte les traits spécifiques de l'oral (c'est-à-dire, par symétrie, les traits que le scriptural ne connaît jamais au niveau syntaxique). Commençons par le travail d'analyse du groupe-classe (nous viendrons aux chercheurs, ensuite) : supposons que nous devions analyser la syntaxe orale de deux phrases, (que je suis obligé, évidemment ici de vous demander de transcrire orthographiquement (dans le scriptural), alors qu'il faudrait que les lecteurs de la revue puissent les écouter), donc, de deux phrases : « ah ! Monsieur, si vous saviez ce que j'ai pris ! Je me suis fait secouer, c'est pas possible ». Bien sûr, au niveau orthographique, lexical et sémantique beaucoup de questions apparaissent. Mais elles se poseraient aussi bien si ces deux phrases étaient recueillies à l'écrit, dans un article de journal ou dans un roman. Admettons donc que ces deux phrases appartiennent à un corpus oral. Enregistré. Ce n'est que par l'écoute-analyse, avec le magnétophone, que l'analyse doit se faire. Pour détecter les faits accentuels, les pauses, les intonations qui sont des marques propres à l'oral. Autrement dit, toute analyse de la syntaxe de l'oral passe par l'écoute-analyse du prosodique. L'une ne va pas sans l'autre. Ce qui serait intéressant, ce serait de confronter deux messages synonymes sémantiquement, de registres de langage différents, et de voir ce qui se passe alors au niveau prosodique. Mais on peut aller plus loin, et se demander si la situation de communication orale n'est pas un facteur de variation syntaxique. Autrement dit, à l'oral, la situation détermine-t-elle, et comment, la syntaxe de la phrase ?... Je prends un exemple, emprunté à un travail d'étudiant, mémoire de maîtrise de lettres modernes, en 1969. Il s'agissait d'écouter le reportage du même événement sportif, à la télé et à la radio et — compte tenu des deux types de situations — de comparer la syntaxe des phrases. Schématiquement,

qu'avons-nous constaté ? à la radio, un débit extrêmement rapide (en liaison avec les phases de l'événement) alors que le débit du reporter, à la télé, était beaucoup plus ralenti. Pour le même événement, presque deux fois plus de phrases à la radio qu'à la télé, et des phrases avec beaucoup d'enchaînements par relatives, ou d'expansions adjectivales. Pourquoi ? parce que le reporter à la radio doit décrire et commenter beaucoup plus que celui de la télé, qui, lui, doit « indexer » (montrer et présenter) l'image. D'où beaucoup de phrases nominales, des pauses plus longues dans la phrase TV, en situation de reportage en direct. Syntaxe de l'oral ? oui. Mais toujours d'un oral situé. Et comment faire autrement ? On ne devrait faire analyser aux élèves (à l'oral et au scriptural) que des phrases appartenant à des discours. Et un discours ne peut être que « situé ».

Si je prends, au niveau d'une recherche plus fondamentale, quelques exemples, on apercevra mieux ce qui est en jeu dans l'analyse de la syntaxe orale : au CRELEF (Besançon), on travaille sur les phénomènes prosodiques du discours radiophonique dans les journaux « parlés ». L'analyse est centrée sur une situation très précisément définie. Il en est de même avec la thèse de Suzanne Allaire « la subordination dans le français parlé devant les micros de la radiodiffusion », (1) où est étudié un corpus de propos politiques pendant la campagne électorale des élections législatives de mars 1967. C'est aussi très circonscrit, très délimité... Petite parenthèse : cette thèse montre que les phrases de ce corpus (contrairement à une idée admise très hâtivement pour l'oral, en général) sont riches de subordonnées nombreuses et complexes. Et l'on aperçoit jusqu'où, jusqu'à quelle limite, la phrase, articulée dans cette situation radiophonique, peut se développer, pour le nombre des enchaînements de subordination.

Donc, étudier la syntaxe de l'oral exige que :

- 1 : l'on procède à l'écoute-analyse de documents.
- 2 : le prosodique soit nécessairement pris en compte.
- 3 : l'oral soit très précisément situé.

Pratiques. — « On dit qu'il y a une « mode de l'oral ». Linguistes, enseignants, pouvoirs publics, publicistes, journalistes, etc., tout un monde semble y céder. Que signifie cet « engouement » ? comment l'interpréter ?

Jean PEYTARD. — Vaste problème ! — Pour le linguiste, ce n'est pas une mode. La linguistique — pour envisager celle qui se développe à partir du Cours de Saussure — ne peut être qu'attentive à l'ordre de l'oral, puisque c'est d'abord et majoritairement à ce niveau que les hommes s'expriment. Ce qu'il y a, et ça dure !, c'est une attention de plus en plus grande aux problèmes du langage dans l'espace français, pour m'en tenir à lui, depuis le début des années soixante. Je veux dire, une attention qui s'est élargie au-delà du cercle des spécialistes. Les raisons en sont nombreuses et complexes. Pour faire vite et parler sommairement, on pourrait dire que le monde va changer de base ; que les contradictions qui permettent et accompagnent ce changement obligent les hommes de toute classe, de tout milieu à s'interroger sur le langage qu'ils reçoivent par diffusion massive de type oral (la radio, la TV) ; sur le langage qu'ils parlent ; sur l'importance de la parole, qu'ils la subissent où qu'ils cherchent à la prendre. C'est sur ce fond que l'attention à l'oral grandit.

Bibliographie :

Ouvrages et articles de Jean PEYTARD

traitant des problèmes du français oral.

- Le Système Verbal (in *Grammaire Larousse du français contemporain* — en collaboration avec I.-Cl. Chevalier/Michel Arrivé/Claire Blanche — Benveniste - Paris-Larousse - 1965).
- Pour une typologie des messages oraux (in *Le Français dans le Monde*, n° 57, 1968 — repris dans *Grammaire du français parlé* — Paris - Hachette - 1971 ; et dans *Syntagmes (linguistique française et structures du texte littéraire)* — Annales Littéraires de l'Université de Besançon — Les Belles Lettres - Paris - 1971).
- Problèmes de l'écriture du verbal dans le roman contemporain in *La Nouvelle Critique*, n° spécial du Colloque de Cluny-I, « Linguistique et littérature » - novembre 1968). Repris dans *Syntagmes*).
- Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques (in « Apprentissage du français langue maternelle », n° 6 de *Langue Française*, mai 1970 — Larousse - Paris/Repris dans *Syntagmes*).
- Linguistique et Enseignement du français (en collaboration avec Emile Genouvrier) Paris - Larousse - 1970 (traite dans de nombreux passages des problèmes de l'oral, et des relations oral/scriptural).
- Préfixation et français oral (analyse du français radiophonique) (in tome I de *Recherches sur la préfixation en français contemporain*. pp. 155-186 - Thèse de doctorat d'état - mai 1971 - Librairie H. Champion, 1975 - trois tomes - 1200 pages).
- Linguistique et pédagogie des discours (in *Littérature*, n° 19 « Enseigner le français » - septembre 1975 - Paris - Larousse).
- Textes et discours non-littéraires, *Langue Française* n° 28, décembre 1975 - co-direction avec L. Porcher - Paris-Larousse).
- De la narration orale à la narration écrite (in *Cahiers du Crelef* n° 1 - juin 1975 - Diffusion : CRDP - Besançon).
- Situations de communication et enseignement des langues (Actes - à paraître - du IX^e Séminaire brésilien de linguistique - Porto - Alegre - juillet 1976).
- Pédagogie de l'écoute et transcodage (in *Cahiers du CRELEF* - n° 3 - décembre 1976 — Diffusion : CRDP - Besançon).
- Comment enseigner le français ? (Réponses à *L'Education*, mars 1976).
- Des signes et des phrases (*Grammaire pour la 6^e* - en collaboration avec R. Cuby - Paris - Bordas - mai 1977) voir en particulier la 1^{re} partie, « séquences d'opérations » 1-15, pp. 5-40.
- Situer l'oral — (in *Le Français moderne* - juillet 1977).
- L'oral dans quelques documents officiels récents (in *Le Français Aujourd'hui* complément au n° 39 - septembre 1977).

dialectiques

N° 20

revue trimestrielle
de recherche
et d'intervention théorique

LA POLITIQUE DES LANGAGES

STRATÉGIE DE NOS DISCOURS

— Lucien SFEZ, Anne CAUQUELIN, de la communication politique aux représentations sociales.

— Danielle KAISERGRUBER, les ruses linguistiques de l'histoire (analyse de la Réponse à J. Lewis de L. Althusser).

— Françoise GADET, la sociolinguistique n'existe pas, je l'ai rencontrée.

STRATÉGIE DES PRATIQUES ARTISTIQUES

— François ALBERA, Cinéma: Eisenstein et Staline.

— Solange OUVRARD, Littérature: l'assujettissement à l'idéologie.

— Alain ARVOIS, l'architecture du Prince, Alberti, Machiavel et quelques autres.

128 p. 25 Frs. - Abonnement: 80 Frs (1 an).
77 bis, rue Legendre, 75017 PARIS.

après LIRE JARRY
(éditions COMPLEXE, collection DIALECTIQUES)

Michel Arrivé publie

LES REMEMBRANCES DU VIEILLARD IDIOT

d'Alfred Hellequin,
avec des fragments de la

BIOGRAPHIE

d'Adolphe Ripotois
et de ses

ŒUVRES INÉDITES

(éditions FLAMMARION)

Oral Approches Pédagogiques

Statut de l'oral et pédagogie

E. Bautier-Castaing

Traits spécifiques d'oralité et pédagogie

D. François

Note sur l'oral et la véridiction

R. Bautier

Aspect subjectif de la parole à l'école

D. Weil

L'oral à l'école élémentaire

H. Romian, A.-M. Houdebine, C. Nique

STATUT DE L'ORAL ET PEDAGOGIE

Elisabeth BAUTIER-CASTAING

Depuis quelques années, tous les programmes post-scolaires d'enseignement I.U.T., universités, écoles diverses, comme ceux des stages de formation continue possèdent une rubrique « (techniques d') expression écrite et/ou orale ». Plusieurs études (1) du contenu de cet « enseignement » ont montré une grande diversité entraînant souvent une perplexité certaine chez les enseignants ou animateurs. Cette diversité et la perplexité qui en découle tiennent pour une bonne part au statut spécifique de l'oral. On peut tenter de formuler quelques hypothèses quant à la nature de cette spécificité.

L'oral en formation continue

Si on analyse la demande (pour des raisons qui vont apparaître, nous ne parlerons pas ici de besoins) des participants à de tels cours, elle varie peu : dans un premier temps, il s'agit presque toujours d'acquérir des techniques : techniques de l'exposé, de la prise de parole, de la discussion... Dès lors, on se heurte à un premier écueil ; si l'on tente de répondre à une telle demande, et si celle-ci n'a pas une origine purement fonctionnelle (professionnelle par exemple), on assiste très rapidement à une sorte de blocage.

Considérons tout d'abord le cas des formés qui n'ont pas de véritable problème de langue, en d'autres termes, par ailleurs contestables (2), qui maîtrisent à peu près ce que Bernstein (3) appelle le code élaboré. Pour ceux-ci, le fait de remettre en cause leur « langage » et ce, pour des raisons d'efficacité dans la communication, est difficilement supportable, comme si leur personnalité même était alors en question. Nous touchons là une première caractéristique de l'oral par rapport à l'écrit : ce qu'il représente pour l'individu. L'oral est une des premières et principales acquisitions que l'individu peut avoir l'impression d'avoir effectuées lui-même, seul. Cette appropriation individuelle fait de celle-ci une partie intégrante et fondamentale de la personne, alors que le code écrit acquis en classe grâce à un maître apparaît sans doute davantage comme un instrument, comme un élément plus extérieur de la personnalité. A cette impression vient se greffer toute une pratique scolaire, sur laquelle nous reviendrons, qui rend évident et nécessaire un travail sur l'écrit sans jamais introduire l'équivalent sur l'oral. Retenons seulement

(1) Par exemple, F. Vanoye, « Remarques sur l'enseignement de l'expression écrite et orale », *Pratiques*, n° 9, 1976, p. 65-72 ; N. Nel, « Une problématique d'ensemble pour l'enseignement du français », *Pratiques*, n° 13, 1977, p. 7-34.

(2) Pour une critique de l'opposition code élaboré / code restreint introduite par B. Bernstein, voir, entre autres, F. François, « Classes sociales et langue de l'enfant », *La Pensée*, n° 190, 1976, p. 74-92, et J. Courtine, F. Robert-Gadet, « Classes sociales et égalité des chances linguistiques », *Les sciences de l'éducation*, 1977, 1-2, p. 51-85.

(3) B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Ed. de Minuit, Paris, 1975.

que, pour beaucoup de personnes qui n'ont pas de problèmes particuliers d'expression orale, le travail sur l'oral est ressenti très souvent comme un « viol de personnalité ». A l'explication d'ordre psychologique peut s'ajouter la croyance communément admise selon laquelle, à l'oral, « on se comprend », langage technique mis à part, alors que l'écrit est spontanément reconnu comme exigeant un certain effort de compréhension. Ceci est valable pour toutes les catégories de formés, même si les raisons en sont différentes : les « privilégiés » parce que, souvent, ils ne reconnaissent pas les différences linguistiques entre les individus ; les « défavorisés » parce que, de toutes manières, l'expression orale est « plus facile » que l'expression écrite. On peut également mentionner l'influence tenace du « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », qui laisse peser un jugement de valeur d'ordre intellectuel sur celui qui produit des énoncés non immédiatement compréhensibles. Très rapidement donc, le travail sur l'oral, qui est, d'ailleurs, la plupart du temps, ressenti comme purement formel, est compris comme une technique de manipulation qui prend généralement une connotation négative. Si l'on parle alors de refus, d'occultation ou plus simplement de méconnaissance du fait que, comme son contenu, l'agencement et l'utilisation des éléments linguistiques d'un énoncé fonctionnent comme signes de reconnaissance sociale, on peut sans doute aussi mentionner le désir de chacun d'être le seul « créateur » de son propre discours ; être un porte-parole du discours dominant peut paraître peu supportable.

Paradoxalement, si les formés ne maîtrisent guère que le code restreint (voir note 2), leur attitude envers un travail de l'oral ne sera pas fondamentalement différente, même si la demande porte moins spécifiquement sur l'acquisition de techniques et davantage sur la résolution des problèmes d'expression ou de ce qui est ressenti comme tel. Sanctionnés, parfois même censurés pour ne pas parler la langue de l'école et ce, dès le début de leur scolarité, mais sans pour autant faire l'objet d'un véritable enseignement de cette « langue », alors que dans ce domaine un effort au niveau de l'enseignement de l'écrit est certain, ils ont souvent le sentiment d'une sorte de fatalité : « je parle mal, je ne sais pas m'exprimer ; vous ne me comprendrez pas, vous avez fait des études (sic) ». Ainsi, tout en désirant « apprendre » à s'exprimer et alors qu'à l'écrit l'amélioration paraît possible, ils considèrent rarement l'oral comme susceptible de transformation ; l'existence de règles, évidente pour l'écrit, semble moins probable pour l'oral. On trouvera peut-être l'origine de ce comportement dans la pratique scolaire qui consacre un temps considérable à la description de la langue écrite sans aucune contrepartie sur l'oral. Une telle description serait utile même si l'on sait aujourd'hui que la seule description linguistique de la langue ne rend pas compte du fonctionnement de celle-ci dans une pratique discursive et, de ce fait, ne permet guère son amélioration (c'est d'ailleurs cette pratique et non la connaissance de règles qui est, la plupart du temps, en cause dans ce qui est jugé comme difficulté d'expression (4).

Remarquons que le « mythe » de la non-communication est également à l'origine d'une demande souvent mal définie de la part de la première catégorie de formés et liée à ce statut spécifique de l'oral comme expression de la personnalité. Le cours d'expression doit alors être le lieu d'une pratique débloquante où la parole spontanée permettrait l'expression de moi véritable (5) ; cette pratique est informelle et n'est pas considérée comme un travail.

S'il est donc indéniable que, depuis quelques années, l'oral est réhabilité, ou plutôt habilité (l'existence de cours ou de séances d'expression orale est là pour le prouver), il ne faut cependant pas se leurrer sur la réalité pédagogique de tels cours. On rencontre deux extrêmes : d'une part un enseignement de techniques pour bien conduire une réunion, pour persuader... (de telles techniques s'adressent évidemment aux tenants des rôles correspondants), d'autre part une pratique que l'on veut débloquante et qui s'adresse à toutes les catégories de formés, mais qui,

la plupart du temps échoue, au moins pour la catégorie de formés la moins favorisée. C'est, sans doute, tout à la fois, accorder une importance bien grande au langage et le considérer avec peu de réalisme que de croire qu'une communication établie avec quelque succès dans le stage, lieu souvent artificiel et coupé de la réalité sociale, pourrait rendre la parole à ceux qui ne l'ont parfois jamais eue. Entre ces deux extrêmes, un panachage. Dans ces conditions, on peut dire que l'oral est loin d'avoir acquis droit de cité dans l'enseignement, au même titre que l'écrit. Trop rares encore sont, dans le cadre même de l'enseignement, les analyses portant spécifiquement sur le code oral, sur son fonctionnement, sur les processus idéologiques qui s'y actualisent (dans ce domaine particulier, les analyses du code écrit sont d'ailleurs, également, peu nombreuses). L'oral est encore la plupart du temps dévalorisé par rapport à l'écrit, mais nous ne retrouvons peut-être là qu'une attitude plus généralement répandue : le respect de la page écrite et l'indifférence relative devant l'énoncé oral « qui ne reflète pas toujours ce que l'on a voulu dire et qui est si vite oublié ».

L'oral dans l'enseignement secondaire

A considérer l'ensemble des cours et stages d'expression proposés aux étudiants et aux travailleurs dès leur sortie du cycle scolaire, alors même que nous faisons partie des pays qui consacrent un grand nombre d'heures à l'enseignement de la langue maternelle, on peut se demander s'il n'existe pas un problème de contenu de l'enseignement. A quoi sert-il, si après des centaines d'heures, un élève moyen n'est souvent guère capable de communiquer (parler, lire, écrire) dans la vie quotidienne, en dehors d'un cadre scolaire ?

Une analyse, même rapide, des énoncés produits par les élèves dans le cadre de la classe permet peut-être de répondre à la question. La langue parlée est-elle bien utilisée comme le moyen de communication privilégié en situation de face à face ? Il semble bien que non. Sans même poser le problème de la norme linguistique imposée dans la classe, deux obstacles s'opposent à ce que celle-ci soit le lieu d'une communication véritable : d'une part, le caractère unilatéral de cette communication, le plus souvent descendant, parfois ascendant (l'enseignant parle aux/à l'élève(s), ceux-ci/celui-ci lui répond(ent)), au détriment d'une communication horizontale qui permettrait aux élèves de s'adresser les uns aux autres sans passer par l'enseignant ; d'autre part, le caractère artificiel des actes de parole (6) produits (on pourrait ici, utiliser « ne fonctionnant qu'à l'intérieur de la classe » comme synonyme d'artificiel) : par exemple, les « fausses » questions de l'enseignant — il possède la réponse — et les « fausses » réponses des élèves — elles doivent correspondre à celles qui sont attendues par l'enseignant. Et si, même, on considérait ce caractère artificiel des actes de parole dans la classe comme une simple « règle du jeu », il suffirait alors de faire le recensement des différents types d'actes de parole produits en situation de communication scolaire pour vérifier que l'utilisation de la langue est là très éloignée de la pratique langagière quotidienne, de ce qui porte généralement le nom de communication (où sont les plaintes, les expressions de sentiments, les souhaits, les protestations... ?), sans même donner à ce terme le sens idéal qu'on lui attribue souvent.

Il est, dans de telles conditions, normal de proposer, sans crainte de redite, à l'adulte qui travaille comme à l'étudiant, un cours d'expression orale. Qu'a-t-il appris du fonctionnement de l'oral durant sa scolarité ? Combien de fois a-t-il pu utiliser ce code avec toute sa valeur et sans que celui-ci ne serve simplement à l'approche ou au commentaire de l'autre code, l'écrit, pour beaucoup encore seul objet d'un véritable enseignement ?

Pourtant, on ne peut nier une évolution allant dans le sens d'une reconnaissance de l'oral dans la classe ; mais que recouvre-t-elle ? Certes, les élèves ont le droit,

(4) D. Bourgain, F. Lapeyre, A. Peifère, « Apprendre le français à des adultes francophones », *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, p. 105-128.

(5) N. Nel (voir note 1).

(6) Pour une analyse de discours en actes de parole, voir M. Martin-Baltar, *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1977.

et même le devoir, de faire des exposés, des récits, des compte-rendus, des débats, parfois même de la dramatisation et de l'expression théâtrale, mais, dans ces exercices, que s'agit-il d'acquérir ou de faire acquérir? On peut, semble-t-il, émettre des réserves quant à la fonction de communication de ces exercices (ces réserves sont généralement tout aussi valables pour les exercices écrits); il s'agit moins, en effet, pour l'élève qui parle d'informer la classe sur tel ou tel sujet de son choix que de satisfaire à la norme scolaire de l'exposé ou du compte-rendu. Il n'est pas question de dénier tout intérêt à ces exercices, au contraire, mais de les considérer exactement pour ce qu'ils sont: des exercices scolaires et non une utilisation qui pourrait être plus ou moins spontanée de l'oral et qui prendrait en compte tous les paramètres d'une situation de communication. En supposant donc que la raison d'être de ces exercices n'est pas seulement une passation momentanée du droit de parole, on peut les considérer comme un moyen de contrôle et/ou d'acquisition de la norme scolaire du code oral et des caractéristiques formelles de l'exercice. En ce qui concerne l'aspect formel, si acquisition il y a, on peut regretter que la plupart de ces exercices n'aient guère de place en dehors du cadre scolaire. Quant à l'acquisition de la norme scolaire, on rencontre, comme dans la formation des adultes, deux attitudes opposées: soit l'enseignant considère que le plus important est que l'élève puisse prendre la parole, auquel cas il se gardera de toute correction, soit l'enseignant exige que l'élève parle « bien », ce qui entraîne, à l'inverse, reprises, reformulations et censures mais pas nécessairement acquisition. En effet, l'expérience montre que l'acquisition ne se fait pas, pour la plupart des enfants, par le seul biais d'une correction suivie d'une imitation; cependant, avant de poser le problème en termes pédagogiques, peut-être faudrait-il poser celui des contenus mêmes de l'enseignement.

Pour un « enseignement » du code oral

Quelle doit donc être la place de l'oral dans la pratique scolaire? Le choix est relativement clair: ou l'oral est utilisé comme instrument d'approche de l'écrit, qui reste le centre des activités, et, en ce cas, l'oral peut également représenter la base d'activités diverses, mais celles-ci sont, la plupart du temps, « hors programme » et n'ont que très rarement la même valeur, pour l'enseignant, que les exercices écrits; ou l'oral est sujet d'enseignement à part entière (nous ne nous étendrons pas sur le paradoxe, qui prend son origine dans la structure même de notre société, qui conduit à enseigner l'oral alors que c'est une des premières acquisitions de l'enfant). Il semble, bien évidemment, que la seconde solution soit celle qui puisse rendre l'individu capable de faire face aux différentes situations de communication de la vie quotidienne. On peut alors envisager l'enseignement du code oral selon une triple perspective. La première serait celle de l'étude de l'oral comme instrument de communication: étude des problèmes de communication orale (interprétation, non-compréhension, implicite et explicite...) à l'aide, par exemple, d'analyses d'enregistrements de productions authentiques de « non-élèves » et d'élèves dans des situations de communication que l'on s'efforcerait de rendre les plus vraies possibles. La seconde orientation étudierait les différences d'ordre linguistique mais aussi, et peut-être surtout, d'ordre discursif qui caractérisent les productions des différents groupes socio-culturels. Là encore, l'analyse de productions authentiques permettrait de sensibiliser les enfants à la perception des phénomènes idéologiques présents dans tout discours. La troisième orientation se situerait au niveau de l'acquisition de certaines techniques, celles qui, à l'heure actuelle, font l'objet des stages pour adultes.

Un tel programme, dont l'ambition — on aimerait pouvoir ne pas parler d'utopie — ne peut échapper, permettrait pourtant, non seulement de combler une lacune que la demande des adultes a fait apparaître, mais également d'aborder, peut-être de résoudre, dès le jeune âge, des problèmes qui, à l'âge adulte, atteignent la personnalité sociale et individuelle toute entière et ne sont donc plus guère

TRAITS SPÉCIFIQUES D'ORALITÉ ET PÉDAGOGIE

Denise FRANÇOIS

Considérations préliminaires

La priorité de l'oral a, depuis longtemps, été affirmée et réaffirmée par les linguistes, tant dans la phylo que dans l'ontogénèse: sauf cas pathologiques, les enfants parlent avant d'écrire et bien des communautés humaines, aujourd'hui encore, ne disposent pas d'une écriture alors que toutes utilisent le langage oral. En outre, le rôle prédominant de la langue orale dans la dynamique linguistique, c'est-à-dire dans l'équilibre sans cesse en mouvement qui se crée entre le système-en-fonctionnement et son (inéluçtable) évolution, a pu être démontré même dans le cas de langues, comme le français, qui connaissent depuis des siècles une forte codification fondée, principalement, sur l'écrit. A quoi il faut ajouter que, dans la pratique de la langue, l'écrit tient une place minime pour beaucoup d'utilisateurs peu scolarisés dont ce n'est pas l'outil de travail: sans que cela aboutisse nécessairement à un « analphabétisme de retour », on constate une utilisation très sporadique de la langue écrite (cartes de vœux, condoléances, papiers administratifs, listes de courses...) (1) alors que le maniement de la langue orale — en dépit des conditions de travail, de la fatigue... — demeure, tout de même, pour la plupart, un fait quotidien. A l'école, l'importance de l'oral est désormais bien connue des pédagogues — tant dans l'apprentissage proprement linguistique que pour le développement général de l'enfant et, — quelle que soit la diversité des solutions préconisées — on peut relever les incidences pédagogiques de cette prise de conscience. Nous sommes loin des conceptions qui réduisaient les problèmes de l'oral à la lecture, la diction ou l'éloquence.

Toutefois la réflexion sur « qu'est-ce que l'oral? » demeure souvent masquée, chez les spécialistes de linguistique appliquée à l'enseignement comme chez les pédagogues, par des approches périphériques. Deux d'entre elles nous paraissent prédominer. La première consiste en une théorisation — souvent étiquetée « socio-linguistique » ou « psycho-linguistique » — des comportements oraux qui vise à classer les emplois, les différents usages de l'oral: l'enfant cherche-t-il à communiquer et/ou à s'exprimer et/ou...? le

(1) Nous menons actuellement une enquête sur cette question.

cadre est-il permissif ou directif ? Où les enfants parlent-ils (en classe ? en récréation ?...). La seconde s'attache à la seule pragmatique de l'enseignement de l'oral : faut-il utiliser les comptines ? les bandes dessinées ? les supports livresques ? (livres « pour enfants », lesquels ? textes littéraires, lesquels ?), les débats ? les moyens audio-visuels ?... Chacune de ces approches a, de toute évidence, son intérêt et ses mérites mais aucune d'elles ne nous paraît pouvoir se substituer, d'emblée, au fondement nécessaire de telles recherches, à savoir la connaissance de l'oral lui-même, sans quoi l'on risque de s'enliser dans un behaviorisme impressionniste ou dans l'univers des gadgets pédagogiques. Un préalable, en somme, nous paraît devoir être posé : l'étude de l'oral en soi.

C'est pourquoi nous voudrions, ici, aborder un aspect du problème qui, à l'exception de quelques études ponctuelles, a été très négligé : la recherche de ce qui peut être intrinsèquement, spécifiquement oral. Cette recherche peut permettre, nous semble-t-il, de distinguer, à travers des cribles successifs, l'oral de l'écrit (et notamment, de caractériser l'« écrit oralisé » (2) ou pseudo-oral de certains exercices scolaires), puis, une fois dégagés les traits de l'oral, de moduler l'appréciation de l'oralité en fonction des différents usages oraux (en quoi l'on retrouve les composantes psycho- et socio-linguistiques du problème), modulation qui nous paraît devoir et pouvoir être prise en compte dans l'enseignement.

Recherche des traits spécifiques d'oralité : quel corpus ?

Lorsqu'on travaille sur l'oral (3) à des fins pédagogiques, il est une tentation à laquelle il ne semble pas souhaitable de céder, celle qui consiste à n'inventorier que des corpus de langage enfantin. S'il faut, en effet, lorsqu'on aborde la langue des enfants, éviter l'adultomorphisme — c'est-à-dire la projection des critères applicables à nos performances linguistiques comme ce serait le cas si nous apprécions, par exemple, des analogies morphologiques (ex. : « il faut vous taire ») à l'aune des adultes —, il faut également se garder de considérer le langage des enfants en soi, serait-ce avec les meilleures intentions du monde et, notamment, celle du respect de ses productions. Il est indéniable, en effet, que la langue-cible de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue première est, pour l'enfant comme pour l'éducateur, la langue (nous reviendrons sur ce singulier) des adultes de sa communauté. Dans ces conditions, comme la linguistique contrastive nous l'a bien enseigné, il est indispensable de tenir compte de cette langue-cible, c'est-à-dire de procéder constamment à des comparaisons entre langue des enfants et langue des adultes. On évitera ainsi 1) d'isoler ou même de fossiliser une « langue des enfants » qui doit être conçue comme un instrument temporaire soumis, à travers un rythme rapide d'acquisitions, à un remodelage incessant ; 2) d'isoler les difficultés linguistiques des adultes — qui ne cessent eux-mêmes d'être et d'apprendre — des problèmes de pédagogie (et l'on se doit d'évoquer, ici, les « blocages » qu'on observe en formation permanente dont l'origine est, bien souvent, à chercher dans l'enfance, dans la formation initiale) ; 3) de postuler, enfin, qu'on pourrait opposer brutalement un langage « construit », « dominé », un modèle, en quelque sorte, à un langage en gestation, en ignorant toutes les convergences qu'on peut relever (cf. *infra*).

Nous estimons donc que toute étude de l'oral à des fins pédagogiques implique la prise en considération, au moins à titre de corpus-témoin, de productions d'adultes. Ce qui ne signifie pas que la comparaison soit aisée surtout si l'on tient dûment compte de la diversité des variables qui entrent en jeu (un « débat » en classe et un « débat » télévisé n'obéissent pas aux mêmes règles). Mais le principe demeure valable même s'il exige des affinements dans la caractérisation des matériaux comparés.

Oral/écrit

La recherche des traits spécifiques d'oralité implique également, de toute évidence, une comparaison entre l'oral et l'écrit, chez les enfants comme chez les adultes, étant entendu qu'on ne peut impulsivement, imprudemment, se rallier à la thèse selon laquelle l'oral serait un reflet de l'écrit ou, surtout, un reflet pauvre de l'écrit.

Restent à déterminer les niveaux d'analyse linguistique, tous les niveaux auxquels il convient de pratiquer cette comparaison, ces niveaux d'analyse correspondant à des types d'unités linguistiques différents et aux différentes contributions de ces unités et de leur assemblage à l'élaboration du message. (Il est clair qu'à cette heure, il n'y a pas d'unification théorique chez les linguistes quant à la définition des unités et de leur(s) rôle(s), mais cette diversité, inévitable — et, pourquoi pas ? souhaitable — dans une science jeune (et même moins jeune) ne doit pas servir d'alibi pour couper l'activité de recherche scientifique de la recherche pédagogique).

Il nous paraît regrettable, en premier lieu, qu'on ait trop souvent assimilé oral à phonique (4), c'est-à-dire ramené l'étude de l'oral à des problèmes de « prononciation » et, plus particulièrement encore, à des problèmes de prosodie (intonation, accent). Ce qui n'est pas sans évoquer l'assimilation parallèle courante, même chez certains spécialistes, entre écrit, graphie et orthographe... Certes, la phonation est un caractère important du langage sous sa forme première, *i. e.* orale, mais, si elle les conditionne, elle n'en résume pas tous les mécanismes.

En second lieu, on ne peut davantage accepter que la comparaison soit limitée, comme c'est souvent le cas, à des faits de lexique ou de « phraséologie ». Or, ces faits sont certainement ceux qui sont le plus fréquemment invoqués lorsqu'on compare l'oral et l'écrit et dont les déviations sont, dans une certaine mesure, admises ou tolérées. Certes, les adultes, comme les enfants, disposent à l'oral d'un vocabulaire, de « tournures » — comme on dit —, de « phatèmes » (éléments comme *dis donc* qui servent à maintenir le contact, à garder la parole, à meubler les temps d'hésitation...) qui sont caractérisables et admissibles, dans une certaine mesure, comme des traits non écrits, liés aux situations de communication orale. L'« argot des écoles » nous en fournit de nombreux exemples : on y relève des signifiants proscrits à l'écrit comme *récré, prof* (avec une troncation formelle de type argotique) mais aussi des limitations de sens situationnelles (par exemple, *l'élastique* y désigne un élastique qui sert de matériel pour un jeu de saut, cf. *jouer à l'élastique*) et diverses formules figées comme *n'empêche* (ex. : *n'empêche, la dictée, elle était fastoche*), *l'autre !* (avec intonation montante, aigüé pour indiquer un vif étonnement devant un comportement d'autrui), *hein* déclen-

(2) Selon l'expression de Jean PEYTARD.

(3) Voir, par exemple, les exemples sur le français.

(4) A titre d'anecdote illustrative, signalons qu'une grande partie des comptes rendus de Français parlé (cf. bibliogr.) a été confiée à des phonéticiens, même dans des revues non spécialisées en phonétique, alors que le texte traite, pour une large part, de grammaire.

chant « deux, mange la coque et moi, les œufs » (avec un ludisme proche de celui des comptines), etc. Tous ces phénomènes, dont les enfants n'ont pas le monopole (nous partageons avec eux l'emploi de *ras le bol*, *y a qu'à...* et avons nos propres stéréotypes comme, par exemple, *n'est-ce pas?*), s'ils font partie des traits d'oralité, ne sauraient être considérés comme leur somme.

En revanche, les niveaux grammaticaux — morphologie et syntaxe — ont été mal explorés.

Contrairement à une opinion répandue, la distance oral/écrit des faits morphologiques — c'est-à-dire des variations non-pertinentes car contraintes comme celle des radicaux verbaux dans *je peux* [ʒ pø], *nous pouvons* [nu puv -v] — n'est pas très importante. On a beaucoup surévalué la fréquence des « cuirs » (**vous disez* « pour » *vous dites*) à l'oral si l'on en croit nos études sur corpus (cf. bibliogr.).

Beaucoup plus intéressante, sans doute, et particulièrement négligée, est la syntaxe qui traite des relations (ou fonctions) qui s'établissent, dans la linéarité, entre les unités de l'énoncé pour que puissent être reconstitués par le récepteur les rapports qui existent entre les éléments de l'expérience transmise : ex. 1 : *La chaise se trouve sur*

sous
à côté de... la table

où la préposition permet de préciser un rapport de localisation entre « chaise » et « table »

ex. 2 : *Le tigre tue le lion*
Le lion tue le tigre

où l'ordre des syntagmes nominaux indique leur fonction (sujet ou expansion) et leur valeur (agent ou patient).

C'est en raison de cette lacune que, cherchant à dégager les traits d'oralité à tous les niveaux, nous avons centré une recherche sur certains traits d'oralité syntaxiques, ce qui nous a, au reste, entraîné à considérer divers phénomènes inter-phrastiques, énonciatifs, c'est-à-dire d'agencements discursifs qui concernent des ensembles plus vastes que celui de l'énoncé, lieu privilégié de la structuration proprement syntaxique. En cela, nous rejoignons, dans une certaine mesure, les nombreuses recherches récentes qui, sous le nom d'« analyse du discours » ou encore d'analyse de l'« énonciation », tentent d'approcher des « textes » mais tout en persistant, pour notre part, à estimer qu'il faut soigneusement distinguer les faits de structuration syntaxique et ceux d'agencement discursif.

Traits spécifiques d'oralité en syntaxe : recherches.

Depuis 1974, sur crédits ministériels, une petite équipe composée de Marguerite Descamps, Chantal Girardin et Michelle Pansanel travaille, à Paris V, avec l'auteur de cet article, pour essayer de cerner des faits d'oralité en syntaxe. C'est sur ce travail que se fondent, pour l'essentiel, nos réflexions et conclusions.

Au cours des deux premières années, nous avons étudié l'utilisation de *c'est* et (*il*) *y a*. Il s'agissait de vérifier l'hypothèse de travail (induite d'une analyse théorique de ces instruments et de résultats acquis. Cf., notamment, bibliogr. nos 1, 3, 16), qui nous paraissait bien hasardeuse au départ, selon laquelle l'emploi de ces outils serait un trait d'oralité et non la caractéristique de certains parlars (dits négligés) ou de la langue des enfants.

Il s'agit, en effet, d'auxiliaires de prédication (5), c'est-à-dire d'outils qui permettent dans une langue à opposition verbo-nominale comme le français où le prédicat (centre syntaxique de l'énoncé) est généralement un verbe, de transgresser cette pré-spécialisation syntaxique des unités significatives de façon à pouvoir conférer une vocation prédictive à des unités non-verbales. *C'est beau*, *il y a du pain*, ne doivent pas, ne doivent plus, en effet, être analysés comme une succession sujet, même « apparent » (*c'*, *il*) + verbe (*est*, *a*) + attribut ou complément d'objet direct — ce que démontre bien l'incomplétude d'énoncés comme *c'est ≠*, *il y a ≠* qui devraient se suffire à eux-mêmes s'ils étaient composés de sujet + prédicat — mais bien comme des outils figés, [s ε], [ja] (qui a, au reste, perdu son *il* à l'oral), permettant de donner une participation à la fonction prédictive à l'élément qui suit, selon le schéma :

[s ε] + [æ lap æ] (*c'est un lapin*)

[ja] + [æ lap æ] (*y a un lapin*)

auxiliaire de
prédication + élément prédié (ou quasi-prédicat)
= prédicat complexe (6)

chacun de ces outils (7) ayant ses valences propres, c'est-à-dire admettant certains types de prédiés et non d'autres (ex. : *il y a des gens / c'est* (ou *ce sont*) *des gens*, *il y a longtemps*, *c'est joli*, *c'est tard...* mais **il y a joli*, **il y a tard*, **c'est longtemps...*). On pouvait supposer que de tels outils répondraient bien aux besoins de la communication orale.

Conformément à notre propos, nous avons inventorié des corpus très divers, encore que nos sondages, faute de moyens suffisants, n'aient pas été établis sur la base d'un véritable échantillonnage mais avec le seul souci de réunir des matériaux aussi contrastés, « typés » que possible à savoir :

a) pour l'oral : en 1974 : des adultes peu scolarisés (C.E.P. au maximum), une interview de médecin, des dialogues scientifiques diffusés sur France-Culture, deux conférences à la Faculté de Droit de Nice, des extraits du débat télévisé diffusé le 10 mai 1974 qui opposait les candidats au deuxième tour des élections présidentielles (MM. Valéry Giscard d'Estaing et François Mitterrand), des élèves de 5^e au Lycée Paul Valéry à Paris.

en 1975 : des enregistrements de langage « spontané » dans un CM2 du 19^e arrondissement de Paris, un dialogue en 6^e (Lycée Paul Valéry, Paris)

et en 1976 (8) : CM2 (cf. 1975), 5^e (Lycée Paul Valéry, Paris), adultes peu scolarisés et dialogues France-Culture (cf. 1974).

b) pour l'écrit : en 1975 : CM2, 5^e (devoirs)

en 1976 (8) : CM2 (rédaction de « bulles » pour des bandes dessinées), 5^e (compte rendu de débat), adultes peu scolarisés (correspondance) (pour les adultes longuement ou moyennement scolarisés, l'équipe pouvait se référer à divers travaux disponibles sur l'écrit).

(5) Ou encore actualisateurs, présentatifs... Pour plus de détails, cf. bibliogr. n° 8.
(6) Le français connaît d'autres types de prédiés complexes tels que *je veux partir*, *j'ai besoin de...*
(7) Il y a d'autres outils de prédication, moins fréquents, comme *voilà*, *voici* dans lesquels le figement est particulièrement net (cf. *vois là*, *vois (l)ci*).
(8) Dans le cadre d'une enquête plus vaste, cf. *Infra*, nous avons repris le problème des auxiliaires de prédication.

Ce corpus (oral + écrit) comporte environ 107.500 unités significatives au total (1974 : 69.997, 1975 : 18.129, 1976 : 19.362).

Cet ensemble nous a permis de distinguer les variables suivantes :

- adultes / enfants (et, pour ceux-ci, CM2 / 6^e et 5^e)
- adultes peu scolarisés / adultes très scolarisés (sans que l'identification socio-professionnelle ait fait, ici, l'objet d'une étude approfondie)
- tâches différentes dans lesquelles l'oral est plus ou moins « soutenu » (ce terme traditionnel est excellent qui évoque le soutien de l'oral par l'écrit comme c'est le cas, par exemple, généralement, pour une conférence universitaire) / plus ou moins « spontané » (en revanche, ce terme est très impressif et critiquable), tant pour les adultes que pour les enfants.
- écrit / oral (adultes, enfants).

Nous ne pouvons résumer ici toutes les modalités d'enquête et de dépouillement, ni le détail des résultats obtenus (9). On observe, en effet, des variations, selon les corpus, dans l'emploi des temps et modes ([ja], [javə], [jora], [jorə]...), des accords en nombre ([sə], [səʒ]...), des types d'éléments non-verbaux prédiqués (noms, adjectifs, adverbes...), de la position des auxiliaires de prédication dans l'énoncé (ainsi [sə], en CM2, à l'écrit, n'apparaît qu'en début d'énoncé), dans l'utilisation de ces outils à des fins de mise en valeur, dans l'usage d'un *c'est* « conclusif » (introduisant, à l'intérieur de l'énoncé, une conclusion qui peut rompre la construction de la phrase, comme, par exemple, dans : « Lorsque vous êtes allé à Toulouse l'autre jour, vous avez dit... qu'il fallait aider l'aviation civile et comme à Toulouse, on construit... c'est le Concorde, vous avez dit qu'il fallait aider le Concorde », alloc. de V. Giscard d'Estaing), dans la distance entre l'auxiliaire de prédication et l'élément prédiqué, c'est-à-dire les insertions possibles entre ces deux parties du prédicat complexe, dans l'utilisation variable de [sə] et [ja], selon les corpus, à l'écrit et à l'oral...

Nous retiendrons seulement la principale conclusion : quels que soient le locuteur, son âge, sa classe sociale, sa tâche, nous relevons dans tous les matériaux examinés environ 25 % (pour le corpus 1974, la moyenne exacte s'établit à 24,37 %) de prédication avec auxiliaire de prédication à l'oral — soit un énoncé sur quatre environ — avec des écarts relativement minimes qui ne se distribuent pas selon les idées reçues (cf. données ci-dessous) alors qu'à l'écrit, ce même type de prédication ne se rencontre que dans environ 5 % des énoncés (environ un prédicat sur vingt).

Notons, à titre d'illustration, les chiffres suivants :

A) pour l'oral :

1) Pourcentages établis en 1974, 1975 et 1976 de *c'est* et (*il y a*) par rapport au nombre total d'unités significatives du corpus (les formes prédicatives verbales représentant environ 10 % du corpus : 7.206 en 1974 sur 69.997 unités significatives) :

		<i>c'est</i>	<i>il y a</i>
adultes peu scolarisés	1974	2,2 %	0,7 %
	1976	2,95 %	1,71 %
dialogues F-Culture		1,9 %	0,60 %

langue « soutenue »

(conférences et allocutions télévisées)			
enfants de 5 ^e	1974	1,8 %	0,7 %
	1976	2,39 %	0,65 %
enfants de CM2		2,65 %	0,91 %

2) Pourcentages établis en 1974 de *c'est* et *il y a* par rapport aux syntagmes prédicatifs constitués d'un sujet + verbe :

adultes peu scolarisés	21,53 %
interview d'un médecin + dialogues F-Culture	32,58 %
langue « soutenue »	
(conférences et allocutions télévisées)	17,22 %
enfants de 5 ^e	33,90 %

3) Pourcentages établis en 1974 de *c'est* et *il y a* par rapport aux seules formes verbales simples (ex. : *j'aimais*), celles-ci étant distinguées des prédicats complexes (tel *vouloir* + infinitif, synthèmes verbaux comme *avoir envie de...*), des utilisations de *être* avec sujet et des utilisations de *c'est* dans des reprises :

	<i>c'est</i>	<i>il y a</i>
adultes peu scolarisés	22,66 %	7,42 %
interview d'un médecin	24,36 %	11,82 %
Dialogue F-Culture I (R. Maheu / J. d'Ormesson)	30,50 %	11,93 %
Dialogue F-Culture II (J. Trémolières / J.-C. Bringuier)	30,71 %	11,06 %
allocution V.G.E.	26,6 %	4,2 %
allocution F.M.	29,6 %	3 %
enfants de 5 ^e	27,01 %	17,39 %

B) alors que pour l'écrit, nous notons, par exemple, (par rapport au nombre total d'unités significatives) :

	<i>c'est</i>	<i>il y a</i>
adultes peu scolarisés	0,76 %	0,30 %
enfants de 5 ^e	0,52 %	0,31 %
enfants de CM2	0,59 %	0,74 %

(ces derniers chiffres correspondant à l'épreuve de rédaction de « bulles » dont les particularités peuvent expliquer qu'ici *c'est* + *il y a* représentent 7,43 % de l'ensemble des prédicats).

(Nous n'avons pas encore pu vérifier l'hypothèse d'une relative rareté des auxiliaires de prédication dans la langue écrite « soignée » et, notamment, littéraire, mais, compte tenu des indications d'ores et déjà disponibles, nous n'estimons pas cette lacune très préjudiciable à notre démonstration).

Cette recherche sur *c'est* et *il y a* — que corroborent d'autres résultats comme ceux de *Français parlé* où, pour environ 10.000 unités significatives, on relève, face à environ 1.700 formes verbales, 245 [sə] et 116 [ja], (cf. bibliogr. nos 1, 3) — nous permet déjà de dégager quelques conclusions, même si les résultats chiffrés ne sont pas parfaitement homogènes et laissent apparaître, ici et là, quelques disparates qui peuvent généralement être expliqués par un examen approfondi des caractérisations du corpus (c'est-à-dire en fonction de l'interlocuteur, de la tâche à accomplir, etc... ; cf. *infra* : ainsi, évi-

(9) On peut se procurer les *Rapports* de cette recherche pédagogique (1974, 1975, 1976) et le fascicule d'extraits de corpus (1974-76) à l'U.E.R. de Linguistique générale et appliquée de l'Université René-Descartes, 12, rue Cujas, 75005 Paris.

demment, à l'écrit, les résultats peuvent varier selon qu'il s'agit d'une rédaction, d'un compte rendu de discussion, d'invention de « bulles... » et qui tiennent également au fait que l'isolement de l'emploi des auxiliaires de prédication dans la recherche est, en un certain sens, artificiel comme le montre bien la comparaison des résultats des relevés 1), 2) et 3) pour l'oral dans lesquels les diverses structures prédicatives sont prises en considération dans des ensembles différents.

On note, tout d'abord, que l'abondance des *c'est* et (*il*) *y a* à l'oral ne peut pas être imputée, tout uniment, au langage de l'enfant : certains chiffres montrent que les adultes « cultivés » peuvent, dans certaines situations d'élocution, utiliser davantage d'auxiliaires de prédication que des enfants de 5^e ou de CM2.

Ensuite, il faut remarquer que l'emploi de ces auxiliaires de prédication n'est nullement un trait propre au langage populaire (ou encore vulgaire, négligé, relâché, avancé...). Il apparaît clairement, au contraire, que les pourcentages sont relativement bas dans les corpus recueillis auprès de Français peu scolarisés, tant à l'oral qu'à l'écrit. Le clivage ne se fait donc pas, en l'occurrence, en fonction du degré d'acculturation du locuteur mais bien, essentiellement, en fonction de la distinction oral/écrit comme le montre à l'inverse, la rareté des occurrences dans les textes lus, préparés sous une forme écrite (conférences, allocutions télévisées). On aurait donc tort d'assimiler, sur ce point comme sur bien d'autres, français parlé et français populaire (cf. bibliogr. n° 5). Ce qui ne signifie pas, bien entendu, que cette conjonction des différents corpus pour l'utilisation de *c'est* et *il y a* abolisse d'autres traits (phonétiques, grammaticaux, lexicaux...) qui sont indicateurs de différences sociales : notons que, dans nos corpus, un seul *il est bon de...* (*il* et non *c'*) — voire des *ce sont* + pluriel — classe son locuteur.

Reste que la démarcation première se confirme être celle entre l'écrit et l'oral et qu'elle concerne des mécanismes linguistiques aussi fondamentaux que les modes de prédication, ce qui met en cause la validité, pour l'oral, des schémas canoniques de structuration syntaxique postulés à l'écrit.

Nous avons, en 1976, procédé à un élargissement de l'enquête : partant, à nouveau, des données d'analyse disponibles et des hypothèses théoriques qu'elles suggèrent, nous avons établi des comparaisons sur 14 points dans des corpus différents. Nous avons, ici encore, retenu des matériaux qui permettent de comparer le langage des enfants et celui des adultes, ainsi que l'écrit et l'oral (cf. *supra*, la présentation des corpus). Nos investigations ont porté sur : *c'est*, *il y a*, *est* (pour vérification), *on*, *ça* (*cela*, *ceci*), les reprises pronominales du sujet nominal (SN + pronom + Verbe, ex. : *le chien*, *il a déjà mordu*) et du sujet pronominal (ex. : *moi*, *je...*), (*il*) *faut*, les phatèmes (cf. définition, *supra*), les répétitions non délibérées, les ruptures de construction, les énoncés inachevés, les modes d'interrogation et les formes de la négation : (*ne*)... *pas* (phénomène morphologique). A quoi s'ajoutait une première phase d'enquête sur les temps et modes verbaux.

La diversité des entrées a, cela va de soi, engendré des résultats plus hétérogènes et, en un certain sens, plus riches d'enseignements, que ceux enregistrés pour les seuls auxiliaires de prédication. Elle a, en particulier, amené à poser ou, plutôt, à préciser la notion de *spécificité*.

Celle-ci peut être fondée, à partir des données quantitatives, sur des écarts significatifs de fréquence : tel est le cas pour *c'est* et *il y a* pour

lesquels se confirment les résultats antérieurs (ils représentent env. 1/4 des prédicats à l'oral et 1/20 à l'écrit), pour *on*, pour *ça*, pour la négation à un terme (*pas*). Ainsi, on relève :

		<i>on</i>	<i>ça</i>
CM2	oral	1,34 %	1,18 %
	écrit	aucune occurrence	
5 ^e	oral	2,12 %	2,93 %
	écrit	0,81 %	0,15 %
adultes peu scolarisés	oral	1,90 %	1,52 %
	écrit	aucune occurrence	
France-Culture		2,25 %	1,75 %

et pour la négation (en nombre d'occurrences) :

		<i>pas</i>	<i>ne... pas</i>
CM2	oral	55	0
	écrit	0	4
5 ^e	oral	88	4
	écrit	0	19
adultes peu scolarisés	oral	29	3
	écrit	1	23
France-Culture		4	13

(On notera que l'oral des locuteurs « cultivés » ne suit pas, sur ce dernier point, la régulation qu'on observe dans les autres matériaux).

Dans tous ces cas, ce qui est spécifique de l'oral, c'est la haute fréquence de certains traits par rapport à ce que l'on observe à l'écrit.

D'autres structures sont spécifiques de l'oral en ce sens qu'elles apparaissent exclusivement à l'oral dans nos corpus (et l'on pourrait, à l'inverse, rechercher les traits exclusifs de l'écrit) : les phatèmes, les répétitions équivalant à des ratés du message, les phrases inachevées, les ruptures d'énoncés, les reprises pronominales. Ainsi, on relève :

(par rapport au nombre total d'unités significatives du corpus oral 1976)

phatèmes	3,15 %
répétitions	1 %
phrases inachevées	0,55 %
ruptures de construction	0,55 %
reprises pronominales d'un SN	0,32 %

Ces phénomènes n'apparaissent jamais ou presque dans nos corpus à l'écrit (on note 1 substantif + reprise pronominale en CM2, 2 *moi*, *je...* en 5^e).

A ces résultats — qui se passent de commentaires — on pourrait ajouter bien d'autres remarques qui amorcent l'affinement de ces analyses, comme celles qui incitent à mieux distinguer l'agencement discursif, l'élaboration discursive du discours et la structuration syntaxique à travers l'examen des emplois, par exemple, de *on* et de *ça* comme déictiques (définis par la seule situation, ex. : *ça enregistre*, où, *ça*, en situation, = le magnétophone) et anaphoriques (ayant dans le contexte antérieur un antécédent lexicalisé, ex. : *les robes, ça s soulève*) ou encore, à préciser les diverses valeurs de *on* par rapport aux autres personnes, compte tenu de sa spécialisation dans la fonction sujet.

Les enquêtes menées jusqu'ici ont sélectionné quelques indices d'oralité prévisibles en fonction des informations disponibles. Elles ont, parmi ceux-ci, laissé de côté bien des faits dont nous pouvons postuler l'importance à l'oral (par exemple, les pauses et leur incidence dans la syntaxe de *mais*, *malgré tout*, *malgré que...*, *encore que...* + indicatif ou subjonctif ex. : *malgré que*, (pause) *s'il fait beau, on partira quand même*, ou des faits de répartition dans le discours, comme celle de *la veille/hier*, etc.). Dans la suite de notre travail, nous comptons mener une enquête inductive afin de dégager, sans tri préalable, à partir de quelques corpus, les traits différenciateurs d'oralité, tant en syntaxe proprement dite que dans l'analyse discursive. Cela devrait permettre d'établir un catalogue (incluant, si possible, les variations régionales) que des questionnaires permettraient, ultérieurement, de mettre à l'épreuve.

Economie de l'oral / économie de l'écrit. Pourquoi ?

Qu'il s'agisse de faits à proprement parler spécifiques (exclusifs) de l'oral ou d'écarts fréquentiels significatifs, les données quantitatives ne sont, en la matière, que le reflet de faits qualitatifs : elles traduisent l'existence d'une *économie* propre à l'oral, distincte de celle de l'écrit. Autrement dit, dans des conditions (ou situations) différentes de communication, avec des objectifs le plus souvent différents, on constate qu'on répond par des moyens différents.

Cela implique qu'on approfondisse la réflexion sur les *causes* profondes de différenciation entre écrit et oral, en conjuguant les apports de diverses disciplines (psychologie, sociologie...). Nous ne ferons ici, en rassemblant quelques considérations triviales, qu'esquisser un bilan.

On sait bien, certes, que la distinction entre langage en-situation et langage hors-situation est fondamentale. Encore faut-il que ces termes « en/hors situation » ne deviennent pas des outils passe-partout qui permettraient d'éluder l'analyse.

« Parler en situation » recouvre, en effet, un faisceau de composantes qui sont plus ou moins nécessaires, en corrélation plus ou moins étroite et l'on peut se demander ce qu'est, finalement, l'« apport situationnel ».

Dans un acte de communication orale véritable (nous excluons ici, par exemple, les émissions radiodiffusées ou télévisées, les conférences devant plusieurs centaines de personnes...), l'émetteur et le récepteur (ou les émetteurs et les récepteurs (10)), entrent « en direct » dans le circuit de la communication. Cela implique un *feed-back* immédiat qui se traduit, par exemple, par l'interruption d'une émission de message dès que la compréhension de ce message a été manifestée, d'une façon ou d'une autre, par l'interlocuteur ou, encore, par la coopération des interlocuteurs pour l'élaboration d'un message en duo, trio... Cela signifie également qu'à travers des traits qui restent à déterminer et à ordonner (prosodiques, lexicaux, grammaticaux... para- ou extra-linguistiques), les interlocuteurs s'identifient — de façon souvent imprécise — dans l'échelle sociale, ce qui influe sur leurs performances langagières comme sur leur attente réciproque. Dans ce vis-à-vis du message oral, on comprend bien le rôle que peuvent jouer, d'une part, tous les mé-

canismes de prise en charge, de rejet, de pression... que le locuteur exerce tant dans son propre discours qu'en réaction à celui d'autrui et qui rendent compte, par exemple, des phénomènes dits d'expressivité (cf. bibliogr. n° 9) et, d'autre part, tous les apports para-linguistiques (sémiotiques) à la communication tels les gestes, les mimiques... et même toute une expression corporelle, apports qu'on ne saurait gommer dans le cours d'une analyse proprement linguistique car ils collaborent à l'acte de communication globale et y interviennent, même si, telles les appoggiatures, on n'est guère tenté de les noter. Pourtant, un sourire, une toux d'embarras, un geste de dénégation, une attitude de lassitude peuvent « terminer » un énoncé comme le ferait une cascade de subordonnées.

Il faut ajouter que, dans ce cadre d'oralité, les visées de l'émetteur et du récepteur peuvent différer de celles qu'on observe à l'écrit : par exemple, on cherche souvent, à l'oral, surtout en présence de tiers, à rallier immédiatement l'opinion de l'interlocuteur alors qu'à l'écrit, on usera d'argumentations plus sophistiquées, capables de résister à plusieurs re-lectures critiques. Ce qui explique, par exemple, qu'on écrive à quelqu'un avec qui on a aisément l'occasion de s'entretenir ou, à l'inverse, qu'on préfère provoquer un entretien. Un boniment de camelot, pour donner une illustration grossière, n'a pas les mêmes objectifs, n'est pas construit selon les mêmes règles qu'un dépliant bancaire.

Emetteur et récepteur disposent, par ailleurs, d'un environnement référentiel commun et, notamment, de coordonnées spatio-temporelles quasiment identiques (quasiment seulement, bien sûr : qu'on songe à tout ce qu'entraîne la situation de face à face pour chaque interlocuteur dans le repérage et le transcodage du spatial), ce qui permet de ne pas spécifier certaines informations dans le message linguistique (par exemple dans : *donne-moi ça, pose-le ici, prends la chaise...*). En ce sens, l'information situationnelle extra-linguistique peut se substituer (suppléer) à l'information linguistique.

Au-delà de cette base référentielle, il faut noter l'importance d'une connivence culturelle commune ou de son absence. Nous ne pensons pas ici, seulement, à la connivence littéraire, artistique... qui permet des références, des clins d'œil allusifs (ex. : on parle de « lys » et quelqu'un glisse « dans la vallée ») mais bien à la communauté de culture, sous ses formes les plus diverses, qu'il s'agisse de technologie, d'habitat, de rites et croyances..., qui peuvent constituer la trame implicite d'un discours en situation, c'est-à-dire expliquer pourquoi, *hic et nunc*, tout n'est pas et n'a pas à être explicite. Qu'on compare, par exemple, un dialogue « sur le tas » (traduction approximative de *hic et nunc*) entre deux viticulteurs à propos des traitements de différents cépages et un exposé « en chambre » des mêmes problèmes à un profane.

Tout cela — et bien d'autres choses encore car nous ne saurions, ici, viser à être exhaustif — peut déjà largement contribuer à expliquer combien le langage oral « en situation » diffère nécessairement du langage écrit, surtout si l'on ne sous-estime pas les aspects de code institutionnalisé de ce dernier. Ce qui transparaît bien dans les œuvres des écrivains qui ont tenté de restituer l'oral (par exemple : Barbusse, Céline, Queneau) chez qui quelques procédés-cautions d'oralité plus ou moins authentiques, au moins dans leur dosage (ex. : reprises de sujets nominaux par des pronoms, répétitions-hésitations...) sont, inévitablement, insérés dans un *contexte* qui vise à recréer la situation (cf. bibliogr. n° 20). Une étude sur la contextualisation des

(10) Cette remarque sur l'éventuelle pluralité vaudra dans la suite du texte.

dialogues oraux (pseudo-oraux, plutôt) chez Queneau, par exemple, montrerait bien que l'écrit ne peut que s'efforcer de reconstituer l'apport situationnel. (Voir, en guise d'illustration, le début du premier chapitre de *Le Dimanche de la vie* où une longue description du soldat Brû (22 lignes) est nécessaire pour en arriver à :

« Julia pinça le bras de sa sœur Chantal et dit :
— Le vlà »).

Ce qui transparaît bien, également, au niveau scolaire dans les difficultés qu'on observe pour le passage de l'en-situation à l'hors-situation, c'est-à-dire, très *grosso modo*, de l'oral à l'écrit, passage qui est censé justifier la plupart des contraintes sur-normatives sur lesquelles nous reviendrons. *Grosso modo* seulement, au reste, car il ne faut pas oublier que l'oral peut également s'exercer hors-situation, ne serait-ce que lorsqu'il ne s'appuie pas sur un environnement référentiel immédiat (ce qui est le cas des récits, par exemple, auxquels l'école accorde une grande importance).

Reste que, même si l'on tente de mieux localiser les conséquences de l'en/hors-situation dans le message linguistique, cet ensemble de paramètres demeure insuffisant pour rendre compte avec précision de toutes les différences entre écrit/oral. Il faut, en effet, également considérer les conditions particulières d'élaboration du message oral, tout ce qui découle du médium de l'oralité, i.e. du caractère vocal de la langue. (Ceci vaut même si, en dernière analyse, ce n'est pas par hasard que, dans l'histoire de l'humanité, le message vocal a été privilégié parce qu'il correspondait optimalement — comme divers linguistes l'ont bien montré — aux conditions de communication non-médiate, « en situation ». Mais, remonter aux causes premières de la priorité de l'oral ou, tout au moins, à son conditionnement fondamental, ne doit pas entraîner à négliger l'étude de ses qualités intrinsèques : autrement dit, il nous paraît indispensable de ne pas diluer l'étude du fonctionnement de la langue orale dans la problématique de l'en/hors-situation, d'autant que les deux clivages, comme nous l'avons déjà dit, ne coïncident que partiellement).

L'élaboration du message oral s'inscrit dans la linéarité, conséquence fondamentale du caractère vocal : cela veut dire que, dans la succession, rapide, des unités de la double articulation (phonèmes et unités significatives), les aiguillages ne peuvent bénéficier de retours en arrière comme le sont les ratures de l'écrit et que, donc, toute une stratégie doit être élaborée qui pallie, tant bien que mal, l'impossibilité de retoucher ce qui a été émis, voire de s'y référer avec exactitude : ce que tentent de faire tous les procédés de rattrapage du flux antérieur (répétitions-reprises, répétitions-tremplins, redondances...) qui facilitent l'auto et l'hétéro-mémorisation. D'où, certes, aussi, les « ratés » (ruptures de constructions, énoncés inachevés) qu'on peut interpréter, pour l'essentiel, comme des perturbations du déroulement syntagmatique canonique (à l'écrit, s'entend). C'est également au caractère vocal du langage et à la simultanéité (ou presque) entre conception et production du message qu'il faut relier la fréquence des phénomènes qui favorisent l'invariabilité comme l'emploi des auxiliaires de prédication, de *on*, de *ça*... et, à l'inverse, tous les phénomènes d'étoffement (on ne trouve presque jamais un énoncé composé de sujet nominal + verbe + expansion nominale, sans « fioritures », à l'oral), souvent expressifs qui permettent de ménager des paliers dans la structuration du discours tout en contribuant à lui donner une certaine « épaisseur ». En outre, dans son tempo « allegro », le message

oral favorise les écrasements de signifiants, les suppressions d'unités fonctionnellement supprimables [fo pa] pour « il ne faut pas », les troncations lexicales. A quoi s'ajoutent encore les phénomènes prosodiques (notamment, en français, les pauses et les courbes intonatives), ponctuation du discours dont la ponctuation de l'écrit n'est qu'une pâle transcription, ainsi que toutes les recherches — ou contraintes — « euphoniques » qui constituent l'image sonore d'un message bien différente de l'image graphique d'un texte : à côté des Calligrammes, il y a des calliphones. Etc.

Sans même donc tenter, ici, de répertorier la totalité des traits caractéristiques de l'oral, qu'ils tiennent à l'apport situationnel, au caractère vocal ou à la conjonction des deux, on peut comprendre combien et pourquoi il diffère de l'écrit dont les exigences sont tout autres. Celui-ci présente, notamment, des modèles stricts qui doivent être respectés, qu'il s'agisse de faits fonctionnellement importants ou pas, pertinents ou pas (ex. : négation à deux termes, explicitation des relations syntaxiques par des procédés codifiés et non par des moyens « de raccroc » comme les pauses, figement de l'ordre rendant moins aisé, même dans les dialogues, les thématisations du type : *mon frère, son dossier, il l'a laissé sur le piano*, etc.). On peut donc bien postuler deux économies, celle de l'oral et celle de l'écrit qui répondent par des moyens différents à des conditions et à des visées différentes et ceci — avec des modulations, cf. *infra* — transversalement, c'est-à-dire dans tous les usages. L'oralité parvient même à s'imposer là où (dans des conférences, par exemple) la pression souterraine de l'écrit peut s'exercer, pression qui est souvent sanctionnée, au demeurant, comme le montre l'ironie d'un « tu causes comme un livre ».

Deux économies mais non deux langues ou deux codes différents. Rien ne serait plus dangereux, en effet, que de substituer à la nécessaire différenciation de l'oral et de l'écrit — au-delà même des différences de supports phonique et graphique — une hétérogénéité fondamentale qui aboutirait à fausser toute la problématique du « passage à l'écrit ». Il faut se garder de prendre trop court les virages, c'est-à-dire, en l'occurrence, de durcir l'opposition oral/écrit au point d'inciter à dissocier les deux apprentissages. A vouloir trop prouver, on oblitérerait qu'une « même » langue — par exemple, le français — se manifeste légitimement et sous sa forme prioritaire (orale) et dans des (trans)criptions (graphiques), l'une et l'autre gardant des bases communes. A sa façon, quelque peu paradoxale, la recherche des traits spécifiques (exclusifs ou fréquents), des divergences, postule des convergences entre les deux outils.

Oral / oraux

Une fois qu'on a admis et démontré la relative autonomie de l'économie de l'oral, on peut dégager la variété des usages oraux, passer d'oralité à oraux. Ce qui ne peut se faire, répétons-le, sans un premier temps d'étude intrinsèque de l'oralité, sans un premier crible oral/écrit. Car, s'il y a des traits spécifiques de l'économie orale, cela ne veut certes pas dire que les différenciations disparaissent dans les messages oraux. Reste, donc, à se poser les questions désormais classiques de la « sociolinguistique » (nous allons revenir sur ce terme) : *qui parle à qui, de quoi, où, quand, comment, pourquoi*...? ce qui ouvre un immense champ d'études qui implique la mise en chantier rapide de travaux d'enquêtes.

Ce qui est clair, c'est que, pas plus qu'on n'a UN écrit, UNE norme écrite, UNE langue « standard », on n'a UNE norme orale (cf. bibliogr. n° 12) et, notamment, pas UNE norme orale qui se référerait à LA norme de l'écrit. Dans l'un comme dans l'autre cas, il faut distinguer ce qui est *normal* (c'est-à-dire conforme aux données observables déterminées par les objectifs fonctionnels centraux, i.e. ce qu'on peut appeler, sans présupposés ni *a priori*, norme) (cf. bibliogr. n° 4), ce qui est *normatif* ou *prescriptif* et ce qui est *sur-normatif* (cf. bibliogr., n°s 14, 15), c'est-à-dire tout ce qui relève non de nécessités fonctionnelles mais d'exigences parasitaires, de surenchères — souvent scolaires, il est vrai — par rapport aux besoins de communication et qui, en dernière analyse, font office de filtres sociaux comme, par exemple, la prédilection pour l'usage de formes désuètes (passé-simple, à l'oral, sauf dans certaines régions où il demeure vivant) et/ou non-pertinentes (ex. : variation *je puis / je peux*).

Certes, l'oral est beaucoup moins strictement codifié que l'écrit et l'on y admet plus librement des modulations, mais il ne faudrait pas néanmoins se leurrer quant au libéralisme de l'« expression orale », pseudo-libéralisme, pour une large part, qui ne doit pas faire oublier qu'interviennent, à l'oral aussi, des jugements de valeur. (On l'a bien vu quand, après 1968, ont été privilégiées, ici et là, des formes orales de contrôle des connaissances, lesquelles ont pu jouer, de façon optimale, un rôle de sélection).

La spécification des variétés d'orales se fait selon divers paramètres plus ou moins combinables. Il peut être dangereux de les étiqueter, en vrac, sous le terme de « sociolinguistique », premièrement parce que certains d'entre eux sont, en fait, des données inaliénables de tout acte linguistique et, donc, doivent entrer en ligne de compte dans tout traitement scientifique de ces actes linguistiques (ainsi, dans tout message, il faut considérer la situation socio-professionnelle, l'âge, le sexe... du locuteur), deuxièmement parce que les termes de *sociolinguistique* et de *psycholinguistique* favorisent souvent une certaine paresse dans l'analyse, analogue à celle que favorise l'emploi de *situation*, qui aboutit à éluder le tri des critères.

Il nous semble que, parmi les phénomènes dits sociolinguistiques, on peut distinguer trois grands ensembles de faits dont les combinaisons on à une (et les causalités en réseau) demeurent à étudier ou, tout au moins, à préciser : I) les variations constantes, inaliénables, de tout message linguistique telles que sont, à un moment d'émission α , les caractérisations diastriques (sociologiques, socio-professionnelles...? on en peut discuter) et dia-topiques (géographiques, régionales : où le locuteur est-il né ? et sa mère ? et son père ? et ses grand-parents?... les mêmes questions se posant pour le récepteur). De nombreuses études ont déjà illustré l'importance de ces variations. II) les différences également inaliénables entre contenus (tâches) des messages, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes : on n'organise pas un récit comme un débat, un débat comme une interview ou une table ronde... avec ou sans *media*... et, ici, par exemple, la différence entre monologue, dialogue, polylogue est, sans doute, fondamentale ; il faut tenir compte, aussi, du destinataire...

Sur ce point, encore mal exploré, il est peut-être utile de s'arrêter davantage et, pour cela, nous avons fait appel à Frédéric François qui a dirigé plusieurs recherches sur ce sujet et qui nous propose notamment les réflexions suivantes.

Toute mesure d'une qualité linguistique supposerait qu'on puisse décider de ce qui doit être dit et de quelle manière. Il serait excessif de croire qu'aucune évaluation de ce type n'est possible. Il est possible de déterminer, par exemple, des exigences minimales : participants et déroulement d'une action s'il s'agit de récit, présence d'arguments opposés s'il s'agit de discussion, etc. En revanche, ce qui est impossible, c'est de poser des exigences maximales : il n'y a pas de récit ou de discussion exhaustifs.

Pour une large part, les normes, en particulier scolaires, sont fictives, dans la mesure où elles supposent une et une seule façon de dire ce qui est à dire. Or, bien souvent, les normes du discours ne constituent que des comportements facultatifs par rapport à un contenu donné : le discours hors situation doit localiser dans le temps et l'espace, mais on ne peut que supposer que cela doit se faire par des propositions séparées : *C'était hier. Je me promenais* ou par subordination : *Hier, je me promenais*, par un autonome anaphorique (i.e. renvoyant au contexte antérieur) : *J'avais un panier, il y avait des œufs dedans* ou par un syntagme comportant un monème fonctionnel : *J'avais des œufs dans un panier*. L'étude empirique doit ici l'emporter sur la norme *a priori*. Cependant, ce qu'enseigne cette étude empirique et qu'on ne pourrait pas déduire, c'est que si, effectivement, les enfants (comme les adultes) ont toujours plusieurs comportements linguistiques à leur disposition dans une situation donnée, ils adoptent des comportements réputés complexes lorsque le besoin s'en fait sentir et dont on aurait pu penser, au vu de leurs performances dans une situation donnée, qu'ils ne les dominaient pas.

Quelques exemples dans des études en cours :

Eric Espéret (cf. bibliogr., n° 2) étudie le comportement linguistique de 468 enfants de milieux ouvriers, appartenant à une 6^e-1 et à une 6^e-3, dans trois situations : T1 : explication par les enfants de la façon dont ils ont trouvé la solution d'un problème du type « matrices », T2 : récit à partir d'une bande dessinée, T3 : rédaction sur « la vie dans quinze ans ». Voici quelques-uns des résultats auxquels il est parvenu :

proportions de propositions indépendantes	T1 > T2 = T3
proportions de subordonnées infinitives	T2 > T1 > T3
proportions de subordonnées circonstancielles	T3 > T1 > T2
proportions de subordonnées complétives	T3 > T1 > T2

La tâche la plus « abstraite » est codée avec le plus grand nombre de propositions indépendantes ; c'est la bande dessinée qui comporte le plus de modalisations des verbes (ex. *veut aller...*) ; c'est, enfin, la situation de discussion qui entraîne le plus grand nombre de subordonnées.

En comparant le comportement oral comme écrit d'enfants de CM1 de deux milieux contrastés, appartenant à la même école (cf. bibliogr., n° 19), on trouve, dans une situation de récit de bande dessinée et d'expression de règle de jeu, les résultats suivants :

	bandes dessinées		règle du jeu	
	oral	écrit	oral	écrit
expansions pronominales	26	28	132	66
prédicatoïdes (i. e. verbes en propos. subordonnées)	158	136	345	239
adjectifs	37	71	163	115

verbes	404	437	395	349
relatifs	36	18	102	58
circonstants	14	18	68	61

autrement dit, pour un nombre donné de centres verbaux, prédicatifs ou prédicatoïdes, la description du jeu entraîne un accroissement très élevé des anaphoriques, des adjectifs et des prédicatoïdes qu'ils soient circonstants ou relatifs.

On voit que, dans le premier cas, une tâche réputée plus complexe entraîne une simplification syntaxique à l'opposé de ce qui se passe dans le second cas.

De telles analyses — applicables également aux adultes — permettent de pondérer utilement les appréciations sur les performances des locuteurs. III) Certains emplois ou sous-emplois marginaux du langage — souvent confondus avec II) — doivent être caractérisés comme tels dans la mesure où ils correspondent à des usages circonscrits qui peuvent être linguistiquement « marqués » par rapport à l'usage commun. Ex. : jeux de mots, télégrammes, recettes de cuisine, formules didactiques, textes publicitaires, slogans, tracts... Des études en cours s'efforcent de dégager les caractéristiques de ces textes.

Les aspects I) et II) sont proprement « sociolinguistiques » (traitent de variables inaliénables) alors que III) doit faire l'objet éventuellement d'une étude particulière. Ainsi, Monsieur N. peut être ingénieur, employé dans la firme X avec le salaire de ..., 40 ans, formé à l'école Y, né dans le Gard, de parents pharmaciens, élevé à Paris par ses parents et une domestique landaise, marié, 2 enfants... (I), avoir à faire un rapport sur... ou préparer une intervention à telle association professionnelle (II), rédiger un télégramme à sa famille pour annoncer, par exemple, un décès (« Tante Laura décédée. Obsèques lundi. Affections ») (III). Ce qui revient à dire que, dans le jeu des fonctions et des usages du langage, il n'y a pas de communication « pure » mais qu'interfèrent, à des degrés divers, les variables I) et II) — traits variables mais inhérents à tout acte de communication — et, éventuellement, III), traits occasionnels. Ce qui vaut, tout particulièrement, pour l'oral et signifie qu'au-delà de la spécificité de certains traits d'oralité, on observe — ce qui n'a rien de contradictoire — des différences linguistiques liées à des variations d'emploi.

Ces variations ne sont évidemment pas les mêmes à l'oral et à l'écrit, ce qui introduit une nouvelle spécificité de l'oral, celle de ses gammes sociolinguistiques ou, si l'on veut, de conditions d'emploi propres. Qu'on compare, pour I), II), III), l'attitude corporelle d'élocution et son « équivalent » dans le graphisme (I), un débat et une dissertation (II), une séance de psychothérapie de groupe et un poème (III) et l'on verra combien les modulations orales et écrites peuvent différer. Ce qui ne doit pas aboutir, faut-il le redire, à postuler un hiatus entre oral et écrit puisque l'explication des données linguistiques, pour l'écrit comme pour l'oral, se situe à la croisée de toutes les entrées (I, II, III) qui peuvent servir à les caractériser. Ni à nier les interférences écrit/oral, non seulement dans les traits proprement linguistiques, mais aussi dans les traits socio-langagiers différenciateurs (ainsi, une conférence rédigée puis lue peut « oraliser » les marques de culture du rédacteur).

Résumons-nous : si l'on distingue dûment l'oral de l'écrit, on est armé pour aborder les différents oraux (qu'il faudrait, au reste, comparer aux différents écrits, de la correspondance familiale au texte destiné à être

imprimé et diffusé), pour tenir compte, dans l'approche des faits linguistiques des facteurs de différenciation sans se laisser leurrer par une « norme orale » ou, pire encore, par les thèses fallacieuses mais souvent opportunes pour d'aucuns sur l'« incommunicabilité » entre locuteurs, thèses qui permettent d'incriminer la langue de façon privilégiée dans l'analyse des conflits sociaux.

Incidences pédagogiques

Nous ne sommes pas des donneurs de conseils qui dicteraient des solutions aux praticiens. En revanche, il nous paraît souhaitable que la formation et la pratique professionnelle des maîtres soient telles qu'elles n'aboutissent pas à couper l'enseignement de la recherche et, notamment, que les maîtres aient accès aux recherches en cours (avec le droit de se tromper y affèrent) afin d'en dégager, dans une démarche active, les incidences pédagogiques et afin aussi de pouvoir y collaborer. Cela se fonde sur le fait que tout approfondissement de la connaissance d'un objet dans sa réalité, non maquillé, tout apport scientifique à la connaissance d'un objet contribue, à court ou moyen terme, à une amélioration de la pédagogie. Si l'on n'enseigne bien que ce que l'on connaît très bien, comment pourrait-on, en la matière, se passer d'une approche de la langue dans toute sa complexité, avec toutes ses variations ?

Question préalable : faut-il enseigner l'oral ? (tel est le thème du Congrès de l'Association Française des Enseignants de Français de 1977).

Certes, il est séduisant, au premier abord, de préconiser la spontanéité (enfin quelque chose de spontané !) de l'oral à l'école, d'où les « laissez-les parler ».

On peut également comprendre que, sous l'emprise d'une surévaluation du modèle écrit, de la codification écrite, l'oral puisse être présenté comme le domaine de l'anarchie dans lequel nulle action pédagogique ne saurait être efficace, d'où les scepticismes sur la « pédagogie de l'oral ». Ou encore que, considéré comme parent pauvre de l'écrit, l'oral soit censé (qui peut le plus peut le moins) être maîtrisé si l'écrit l'est. Positions que confortent souvent des arguments sur le « rôle social » de l'écrit.

Mais ces positions pourraient bien équivaloir à des défections si l'on prend dûment en considération et la réalité de fonctionnement de l'oral et ses spécificités linguistiques.

On constate, tout d'abord, que l'« expression orale » est loin d'être spontanément spontanée. Elle présente — comme l'écrit — des difficultés et, qui plus est, ses propres difficultés. On en a maints témoignages, qu'il s'agisse des « blocages » en formation permanente, des réactions de trac lors de lectures à haute voix par tel élève qui manque d'« aisance », lors d'examens oraux, d'enregistrements sur dictaphone, d'émissions radiodiffusées ou télévisées...

Bien plus, on sait désormais que la peur de l'oral de type scolaire, c'est-à-dire exercé en public (très différent des conversations) est particulièrement forte chez ceux auxquels a été inculquée l'image d'un oral-reflet de l'écrit et pour qui tout « écart » de langage est objet de reproches et non, comme chez d'autres, susceptible d'être, indulgemment, interprété comme une manifestation de désinvolture (cf. bibliogr. n° 11). On est en effet, souvent plus tolérant (voire plus sourd) pour les « fautes » langagières d'un locuteur cultivé que pour celles de l'« homme de la rue ». Sous prétexte de liberté, on risque donc de renforcer les « handicaps » (cf. *infra*) existants.

D'autant que le « laissez faire » à l'oral est fréquemment doublé d'un hyper-correctivisme pour l'écrit de telle sorte que peut se creuser le fossé entre un apprentissage essentiellement scolaire (celui de l'écrit), très dirigé et un apprentissage qui, par nature, est à la fois scolaire (ou devrait l'être) et para- ou extra-scolaire, celui de l'oral.

Ne pas se contenter de « laisser faire » implique, certes, que, d'une façon ou d'une autre, le maître intervienne dans les exercices oraux. Nous n'entrerons pas ici dans la querelle du permissif / directif mais tenons néanmoins à souligner qu'il nous paraît excessif de considérer toute correction comme répressive ; ce serait un manque de confiance à l'égard du discernement des enfants.

On constate ensuite que ce n'est pas en enseignant l'écrit qu'on enseigne l'oral et cela qu'il s'agisse de communication journalistique ou, au plus haut niveau, de la formation d'un orateur. C'est que, comme nous venons de le voir, la norme écrite et la norme orale, ou, mieux, l'économie écrite et l'économie orale diffèrent. C'est pourquoi on ne peut se contenter d'espérer que l'enseignement de l'écrit se projettera sur l'oral — au reste, le passage de l'oral à l'écrit, de son côté, ne va pas de soi — et qu'il faut même se garder d'une pédagogie en calque : les traits spécifiques d'oralité, l'économie de l'oral dans son ensemble, méritent d'être étudiés en eux-mêmes.

Précisons que tout cela ne représente pas, bien entendu, une diatribe contre l'écrit auquel tout un chacun doit pouvoir accéder mais bien un plaidoyer pour un véritable enseignement de l'oral, celui-ci ne pouvant se concevoir qu'à travers une formation des maîtres qui puisse tenir compte des derniers acquis de la recherche.

Pour une pédagogie différentielle

Ce que nous venons d'exposer suppose qu'on programme une pédagogie différentielle oral / écrit et oral / oraux.

En termes négatifs, il s'agit de ne pas exiger des enfants un oral calqué sur l'écrit (ou pire, reflet d'un écrit lui-même fossilisé) que les adultes eux-mêmes ne pratiquent pas. Il est inutile de revenir sur les emplois de *c'est* et *il y a* qui illustrent bien ce propos : comment oser priver l'enfant de structures dont usent les locuteurs cultivés ? Seuls les excès seraient à blâmer (du type, dans un récit, [ja... ja... ja... ja...]). Mieux vaut, pour éviter l'écrit oralisé, chercher à développer les structures propres à l'oral. Ainsi, au lieu d'utiliser les critères classiques de « complexité syntaxique » (valorisation de discours comprenant un grand nombre de subordonnées, de déterminants lexicaux...), ne vaudrait-il pas mieux veiller à ce que, par exemple, l'identification des actants dans un récit soit toujours claire (or, qui ne connaît des récits de jeux collectifs, par exemple, dans lesquels, dès le deuxième énoncé, on ne sait plus qui est le *il* qui « lance le ballon », « le reçoit », etc...) ?

Plus positivement, si l'on admet la spécificité de l'oral et la diversité des oraux, il s'agit d'adopter, à tous les âges, une pédagogie de l'oralité qui en tienne compte. Loin de nous la prétention de fournir des recettes mais on peut esquisser quelques orientations.

L'important est de ne pas se limiter à certaines formes d'oral favorisées par certaines formes d'exercices scolaires (ex. : oralisation par la lecture ou par la récitation, limitation à l'oral du récit...) mais de rechercher dans la pédagogie une mobilité qui corresponde aux modulations de l'oral, l'appri-

voisement de ces modulations, cette familiarisation avec les divers oraux étant sûrement la meilleure acculturation linguistique qui soit.

Cela est, certes, difficile dans la société et l'école françaises d'aujourd'hui et nous savons bien qu'il n'est pas de solution technocratique (en l'occurrence technocrato-pédagogique) à ces problèmes. Le fossé O.S. / P.D.G. n'est pas fondamentalement affaire de langue et ne peut être comblé par des biais linguistiques. Il est clair que les enfants de milieux favorisés jouissent de contacts plus diversifiés, d'une écoute plus attentive, plus disponible de l'entourage, etc... qui rendent cette acculturation plus aisée et qui, par ricochet, diminuent les effets négatifs d'une scolarisation insatisfaisante (effectifs trop lourds, formation des maîtres inégale (11)...). Mais on ne saurait attendre des changements radicaux pour aller de l'avant : on peut dès maintenant viser à réduire les « handicaps » liés aux inégalités sociales.

Il convient donc, dès aujourd'hui, d'envisager des exercices qui non seulement admettent mais visent à enseigner les variations du langage oral.

On peut, par exemple, à partir d'un événement précis qui s'est produit en classe, faire varier, sous formes orales et écrites :

- l'émetteur (l'auteur de la découverte, le témoin, le rapporteur par récit interposé...);
- le récepteur (un autre élève, un groupe d'élèves, l'enseignant de la classe, un autre enseignant de l'école, le directeur...);
- les objectifs et les canaux de transmission, avec ou sans *media* (récit oral enregistré au magnétophone, compte rendu écrit, carte postale ou lettre aux correspondants étrangers, journal de classe, rapport officiel à l'administration, poème...);
- les supports para- ou extra-linguistiques, sémiologiques notamment (illustrations, accompagnement musical, mise en scène théâtrale...);
- le temps alloué, etc...

L'enfant peut alors prendre, par lui-même, conscience des dangers d'une pseudo-uniformisation, devenir attentif aux latitudes qui s'offrent pour l'expression d'un « même » message, apprendre la tolérance linguistique et se poser, sans *a priori*, l'importante question de la valorisation / dévalorisation des usages que nous ne nions nullement si nous en mettons en cause une certaine image pré-fabriquée.

Il importe, en l'affaire, de brancher toutes ces activités sur des thèmes qui intéressent les enfants. Cela est un truisme : la première condition d'un exercice plénier du langage est d'avoir quelque chose à dire et l'on ne parle jamais mieux que lorsqu'on est passionné, « pris » par un sujet qu'on connaît bien (ce qui ne veut pas dire convaincu de ce que l'on dit : l'exercice du mensonge peut être passionné !). Il est rare que, selon les âges, un débat sur la « télé », sur la drogue ou sur l'écologie tourne court. C'est une importante condition de socialisation et, donc, de valorisation du discours (et de l'exercice scolaire), que de ne pas lui imposer de tourner à vide.

Ce qui soulève, inévitablement, le problème de l'« ouverture de l'école sur la vie ». Qu'elle soit souhaitable, nul n'en doute — ne serait-ce qu'au niveau des débouchés — mais encore ne faudrait-il pas, à nouveau, qu'une formule devienne refuge et prétexte à rester les bras croisés. Le milieu sco-

(11) Qu'on ne s'y trompe pas : tout propos tendant à rejeter les responsabilités sur les enseignants, dans les circonstances actuelles, est suspect d'infamie.

laire présente, certes, dans son relatif isolement, une certaine artificialité mais on peut se demander s'il est juste de croire que les enfants ne sont pas capables de faire la part des choses, c'est-à-dire ne sont pas capables de transposer, à une échelle plus vaste, toutes les expériences de socialisation qu'ils vivent à l'échelle intra-scolaire. Sinon, une classe étant une classe — qu'elle soit « clôturée » ou non — on risque sans doute, quoi qu'on fasse, de rechercher un faux « naturel ». Au reste, au niveau de l'enseignement de la langue, outre les possibilités que peuvent offrir les enquêtes de milieu, le tiers temps... on peut estimer qu'à lui seul, le décloisonnement de l'enseignement proprement linguistique, la coordination avec les autres disciplines dans des équipes pédagogiques — disciplines qui sont, de fait, toutes concernées par le maniement du langage, qu'il s'agisse des mathématiques, de l'histoire, de la gymnastique... — permettrait, déjà, de réduire largement ce que peut avoir d'artificiel et de clos une « classe de français ». (Quel enseignant, quel parent n'a pas entendu un enfant déclarer qu'il se moquait bien de l'orthographe puisqu'il ne s'agissait pas d'une dictée ou d'articulation puisqu'il ne s'agissait pas d'une récitation ?).

Si on laisse les enfants et les adultes assumer leurs langages, si on en admet les variations et l'évolution (12), on arrive à mettre en question les notions et, en tout cas, les évaluations traditionnelles des « dons », des « handicaps », des « retards » (cette dernière notion étant particulièrement dangereuse lorsqu'elle s'appuie sur les critères normatifs en vigueur parce que, comme on peut le constater, elle est particulièrement récupérable à des fins de sélection). Il nous semble, en effet, que, dans une pédagogie différentielle et qui se donnerait les moyens de l'être, l'étiologie des « dons », des « handicaps », des « retards », des « échecs » et des « réussites » serait à revoir en fonction d'une diversification des objectifs et des moyens alors que la hiérarchisation actuelle des objectifs et moyens ne peut servir que de passoire sélective. (Que la performance des enfants appartenant à des milieux très différents soit variable selon les tâches et les contenus, étant entendu que ceux-ci sont, eux-mêmes, socialement marqués, est une incitation à pondérer, dans nos analyses, le rôle des différents facteurs qui interviennent dans l'apprentissage et à affiner nos critères d'évaluation). Alors, en particulier, les « handicaps » socio-culturels — qu'il n'est pas question de nier mais qu'il ne faut pas interpréter, de façon mécanique, en termes de fatalité — pourraient, sans doute, être plus largement surmontés.

Conclusions

Que ceux qui craignent une baisse de la qualité de l'enseignement si l'on tient compte des usages réels de la langue, se rassurent. Loin d'être une pédagogie du pauvre et un nivellement par le bas, une pédagogie différentielle est source d'enrichissement dans la mesure où simplifier un objet complexe (langue) pour l'enseigner, c'est le trahir et trahir la fonction enseignante. Surtout quand la simplification, loin d'être innocente, favorisant certaines classes sociales avec leurs conditions de vie, se fait instrument de

(12) Il faut, notamment, reconnaître au langage de l'enfant le droit d'exister avec sa relative autonomie (son économie propre). Dans une rédaction proposée en classe de 6^e sur le thème « racontez une promenade avec de jeunes enfants » — ces thèmes seuls mériteraient de nouvelles études — pourquoi donc biffer des énoncés tels que « y a tout plein de bateaux » ?

sélection. Il faut se libérer du mythe des pédagogies « carrées » (ou « rondes ») qui sont séduisantes et sécurisantes parce qu'elles proposent des règles simplificatrices et une progression linéaire, pour en venir à des méthodes qui abordent les problèmes dans leur complexité et qui admettent que chaque progrès, chaque acquisition implique de nouvelles fautes, de nouvelles virtualités de fautes, elles-mêmes tremplins de nouveaux progrès.



NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1) C. BINA et D. CUXAC, Français parlé en population scolaire ; les présentatifs. *Annales de l'Université de Toulouse-le-Mirail*, nouvelle série, Tome IX, 1973, fascicule 4, p. 103-107.
- 2) E. ESPERET, Langage écrit et sélection scolaire, un exemple : l'orientation en sixième, *La Pensée*, n° 190, déc. 1976, p. 96-113.
- 3) Denise FRANCOIS, Français parlé, analyse des unités phoniques et significatives d'un corpus recueilli dans la région parisienne, Paris, éd. S.E.L.A.F., 1974, 842 p.
- 4) Denise FRANCOIS, La notion de norme en linguistique, attitude descriptive, attitude prescriptive, p. 153-168 in Jeanne MARTINET, *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, P.U.F., 1972, 247 p.
- 5) Denise FRANCOIS, Français parlé ou français populaire, *Revue d'ethnologie française*, Tome III, 1973, 3-4, p. 265-270.
- 6) Denise FRANCOIS, Les auxiliaires de prédication, in *Mélanges Georges MOUNIN*, *La linguistique*, 1975, I, p. 31-40.
- 7) Denise FRANCOIS, en collaboration avec Daniel FAITA, Trop tard pour apprendre, *Le Monde de l'éducation*, n° 10, octobre 1975, p. 47-48.
- 8) Denise FRANCOIS, en collaboration avec Daniel FAITA, Formation permanente et qualification, *L'Ecole et la Nation*, avril 1976, p. 22-25.
- 9) Denise FRANCOIS, Expressivité et syntaxe, *Journal de psychologie*, n° spécial consacré à l'expressivité, juillet-décembre 1976, 3-4, p. 325-344.
- 10) Denise FRANCOIS, L'enseignement du français aux adultes : quel(s) français ? pour quels adultes ?, *Dossiers de Sèvres*, E.L.P., n° 57, été 1976, p. 73-93.
- 11) Denise FRANCOIS, Notes sur la variété des usages linguistiques chez les adultes et sur les relations entre langage et classes sociales, *La Pensée*, décembre 1976, n° 190, p. 63-73.
- 12) Denise FRANCOIS, Norme orale et norme écrite, *Actes du Colloque du G.A.L.*, Trèves, 1976 (sous presse).
- 13) Denise FRANCOIS, direction de trois émissions Ofratème programmées en nov.-déc. 1976, sur le thème « à l'écoute du français parlé ».
- 14) Frédéric FRANCOIS, *L'enseignement et la diversité des grammaires*, Paris, Hachette, 1974, 219 p.
- 15) Frédéric FRANCOIS, norme et surnorme, *Dialogue*, G.F.E.N., n° 23, mars 1977, p. 9-13.

- 16) Henri FREI, *La grammaire des fautes*, Paris, Genève, Leipzig, éd. Geuthner, Kundig, Harrassowitz, 1929, 317 p.
- 17) Geneviève GOLDBERG, *Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique*, *La linguistique*, 1976, I, p. 3-34.
- 18) GROUPE de Recherche pédagogique de l'U.E.R. de Linguistique générale et appliquée de l'Université René-Descartes (Paris):
 i) *Rapports* : 1974 et 1975 : l'emploi de *c'est* et *il y a*
 ii) *Rapport* 1976 : quelques traits d'oralité.
 (Dans le *Rapport* 1974 on pourra consulter une bibliographie sur les « présentatifs »).
 iii) Extraits des corpus (1974-1976).
- 19) Marie-Joelle HEINZER et Michèle SCHNAIDT, *Influence du contenu de la tâche dans les performances orales et écrites d'enfants de CM1 appartenant à des milieux socio-culturels différents*, Mémoire d'Orthophonie, Pitié - Salpêtrière, Paris, 1975-76.
- 20) André MARTINET, *Guide alphabétique de la linguistique*, Paris, Denoel, 1969, 490 p., article n° 8, notamment.

NOTE SUR L'ORAL ET LA VERIDICITION

Roger BAUTIER

On trouve, dans la *Rhétorique* d'Aristote, l'idée que le contenu même du discours peut ne pas être l'élément le plus important dans la communication « persuasive » et qu'il faut considérer comme essentiel, pour l'impact sur l'allocutaire, l'ensemble des éléments non réductibles au contenu ; mais, ni dans la *Rhétorique*, ni dans les traités se situant dans la tradition aristotélicienne, ne figure le développement de cette idée : ce qui est considéré, avant tout, c'est une relation de cause à effet entre le contenu du discours et les réactions à celui-ci. Les études expérimentales entreprises dans le cadre de la psychologie sociale semblent s'opposer à cette tradition, dans la mesure où elles prennent en compte largement le rôle de l'image donnée par le locuteur à l'allocutaire. On remarquera, cependant, que, même dans ce cas, il s'agit moins d'examiner les effets directs de cette image que ses effets indirects, c'est-à-dire les modifications qu'elle entraîne dans la perception du discours et, par là-même, dans son « acceptation ».

En fait, la thèse suivant laquelle le contenu du discours peut ne pas constituer l'essentiel du facteur de son impact a été introduite par l'intermédiaire d'une réflexion pluri-disciplinaire où les disciplines majeures en jeu ont été la linguistique, l'anthropologie, la sociologie et la psychiatrie. L'objet de cette réflexion, c'est l'interaction des individus dans la conversation (1). On conçoit, dès lors, que cette réflexion intéresse au premier chef une étude de la communication orale en général.

Pour résumer les préoccupations qui sont ainsi mises en évidence, on formulera deux questions fondamentales : quelle est l'information échangée au cours de l'interaction ? quels sont les moyens de communication utilisés pour réaliser cet échange ? A la première question, on peut répondre en distinguant trois types d'information échangée. Le premier type serait constitué par ce qu'on appelle quelquefois l'information cognitive, c'est-à-dire le contenu du discours. Le deuxième type correspondrait à l'information que les participants à une conversation échangent en vue d'organiser le déroulement de l'interaction (elle permet un certain commencement et une certaine fin, elle détermine les changements de sujet et les tours de parole...). Enfin, le troisième type serait constitué par l'information portant sur les interlocuteurs eux-mêmes (celle qui permet d'en avoir un portrait). La seconde question, quant à elle, appelle une classification des moyens de communication. On peut se fonder, pour établir cette classification, sur l'opposition entre vocal et non-vocal et sur celle entre verbal et non-verbal, ce qui permet de distinguer trois catégories de moyens pour la communication orale. Les unités linguistiques du

(1) Pour une vue d'ensemble des études traitant de la conversation, J. Laver, S. Hutchesson (eds.), *Communication In face to face Interaction*, Penguin Books, Harmondsworth, 1972.

langage oral forment les moyens vocaux verbaux, l'intonation, la force de la voix, le registre utilisé, etc..., forment les moyens vocaux non-verbaux; les éléments tels que les expressions du visage ou les gestes forment les moyens non-vocaux non-verbaux. Il est, d'ailleurs, possible de proposer une autre classification, qui opposerait les moyens de communication susceptibles d'être manipulés au cours d'une même interaction (les moyens purement linguistiques, l'intonation, le débit, les postures, la distance entre les participants, les gestes, les expressions du visage, les regards) et les moyens qui ne peuvent pas l'être (les caractéristiques de la voix, les vêtements).

On peut faire l'hypothèse que les moyens non-verbaux qui viennent d'être évoqués, et qui constituent ce qu'on peut appeler un para-discours, jouent un rôle essentiel dans la communication orale, dans la mesure où ils contribuent à former l'image que se fait l'allocutaire du locuteur, que celui-ci les utilise volontairement ou involontairement: c'est à travers eux que le locuteur apparaîtra plus ou moins crédible ou plus ou moins sympathique. Cela ne veut pas dire qu'il ne peut exister un para-discours que dans le cas de la communication orale. Il est bien évident qu'il faut envisager aussi l'existence d'un para-discours à l'écrit: celui-ci serait constitué, avant tout, par la composition (au sens technique du terme) du texte et par sa mise en pages. D'autre part, il faut, sans doute, considérer qu'il y a un autre para-discours qui n'est spécifique ni de l'oral ni de l'écrit mais qui les affecte l'un et l'autre; en effet, le « style » du discours (plus ou moins grande maîtrise du discours, tours syntaxiques, etc...) joue manifestement un rôle important dans la formation de l'image que le locuteur donne à l'allocutaire (2). Cependant, il semble nécessaire de souligner que la communication orale fait intervenir un tel nombre d'éléments para-discursifs qu'elle est, par rapport à la communication écrite, une communication où, de façon évidente, la vérédiction du discours peut, dans de nombreux cas, se réaliser d'abord par l'intermédiaire de ces éléments para-discursifs et secondairement seulement par l'intermédiaire du contenu du discours (3).

Ne peut-on trouver dans les conditions mêmes de la communication orale une explication de l'importance que ce mode de vérédiction semble capable de prendre? Autrement dit, n'y a-t-il pas, dans la communication orale, un facteur déterminant qui serait responsable de la relégation aisée du contenu du discours au second plan? Ces questions sont suggérées par les résultats de différentes études sur les rôles respectifs de l'écrit et de l'audio-visuel (4): en particulier, il semblerait que des argumentations présentées à la télévision ou à la radio soient jugées de manière plus radicales (plus mauvaises ou meilleures, suivant l'opinion du spectateur ou de l'auditeur) que dans le cas où elles sont présentées par écrit; il semblerait également qu'un discours facile ait le maximum d'impact lorsqu'il est transmis par la télévision et que l'écrit soit plus « efficace » dans le cas où le discours est relativement difficile. Ces résultats, même s'ils n'ont pas la généralité que peuvent leur prêter leurs auteurs, amènent à prendre en considération une notion introduite par R. Escarpit: celle de document (5). Selon R. Escarpit, le document est la forme matérielle d'une « mémoire de données »; en d'autres termes, le document est constitué d'un ensemble de traces qui « restent disponibles pour une lecture, c'est-à-dire pour une exploration libre de toute contrainte événementielle ou chronologique ». Au contraire du discours écrit, le discours oral ne constitue pas un document: il ne peut, par exemple dans le cas de la télévision, que constituer un semi-document; dans tous les cas, il ne peut être l'objet que d'une « perception ».

Peut-être trouve-t-on là la clef du mode de vérédiction que le discours oral semble privilégier. En effet, le discours écrit peut être interrogé suivant un pro-

(2) Ces questions sont abordées plus spécialement par P.-I. Rosenthal dans « The concept of the parameassage in persuasive communication », Quarterly Journal of Speech, 1972, 58, p. 15-30.

(3) On désigne par « vérédiction » la constitution d'une apparence de vérité.

(4) Voir, par exemple, H. Brandstätter, « Medieneffekte in der Bewertung der Argumente einer Wahlkampfdebatte », Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1975, 6, p. 43-50.

(5) R. Escarpit, Théorie générale de l'information et de la communication, Hachette, Paris, 1976.

gramme, c'est-à-dire un enchaînement d'opérations logiques, dont le lecteur est le maître, alors que le discours oral (dans une conversation aussi bien qu'à la radio ou à la télévision) impose lui-même un programme qui doit être suivi par celui qui l'écoute (6).

Mais, justement, le programme imposé par le discours oral est-il automatiquement suivi? On peut se demander si, très souvent, l'auditeur ne « décroche » pas très rapidement. Si c'est le cas, on comprend alors que ce « décrochage » entraîne la mise au premier plan des éléments para-discursifs dans le mode de vérédiction du discours. Au lieu de considérer, comme on le fait le plus souvent que les éléments para-discursifs affectent la perception du contenu du discours, on doit, sans doute, prendre en compte, tout autant, le fait que c'est la difficulté intrinsèque qu'il y a à « suivre » un discours oral (due à ce qu'il ne constitue pas un document) qui a pour conséquence l'importance accordée aux éléments para-discursifs.

Là encore, il n'existe pas une opposition absolue entre discours oral et discours écrit. De même qu'il possède un para-discours qui lui est propre, le discours écrit est susceptible de ne pas être véritablement « lu » mais seulement « perçu ». Cependant, on peut faire l'hypothèse que, lorsque le lecteur « décroche », il se trouve, le plus souvent, dans la situation suivante: soit il revient en arrière, soit il arrête purement et simplement de lire. Ce qui est peut-être une spécificité du discours oral, c'est de permettre facilement une espèce de non-implication, en particulier s'il est difficile, trop long, etc... Dans le cas du discours écrit, il y a place pour une « étude » du discours, et il semble que celle-ci, tout au moins pour un lecteur adulte qui n'abandonne pas sa lecture, puisse s'adapter aux caractéristiques du discours (7). En revanche, dans le cas du discours oral, une « étude » est impossible; en fait, les conditions de réception du discours sont caractérisées par la suppression de l'alternative propre au discours écrit: à l'oral, on peut ne plus écouter mais entendre encore. C'est probablement cette caractéristique fondamentale qui explique la vérédiction fréquente du discours oral par les éléments para-discursifs (8).

On peut remarquer, à ce propos, que l'ensemble des communications orales ne forme pas un tout homogène. Non seulement il faut distinguer les communications où ne peuvent apparaître que les moyens auditifs et celles qui mettent en jeu des moyens auditifs et visuels, mais il faut surtout considérer qu'il existe une affinité paradoxale entre la conversation et la communication écrite. Par opposition aux situations de communication où la parole est prise pour un temps relativement long ainsi qu'aux situations du type « regarder la télévision », la conversation permet, en effet, une « interrogation » du discours tenu par l'usage de la question adressée à l'interlocuteur. En fait, c'est peut-être le type de communication ayant donné lieu au plus grand nombre d'études sur les éléments para-discursifs qui est celui où ceux-ci peuvent avoir le moins d'effet.

(6) R. Escarpit, L'écrit et la communication, Presses Universitaires de France, Paris, 1973.

(7) E.-Z. Rothkopf, « Structural text features and control of processes », in R.-O. Freedle, J.-I. Carroll, Language comprehension and the acquisition of knowledge, Winston, Washington, 1977.

(8) Il va sans dire qu'on ne s'intéresse ici qu'à ce qui est spécifique de l'oral; un discours oral peut évidemment trouver sa vérédiction dans d'autres facteurs que les éléments para-discursifs: par exemple, dans le savoir reconnu au locuteur.

ASPECT SUBJECTIF DE LA PAROLE A L'ÉCOLE

Dominique WEIL

La pratique courante du langage fait apparaître le terme « subjectif » auréolé de connotations telles, qu'il me faut préciser d'emblée la visée des remarques que je voudrais formuler ici concernant la parole dans l'institution pédagogique.

« Subjectif » apporte avec lui une note de flou impressionniste et de non-scientificité propres à rejeter l'objet étudié aux confins de l'indicible. Ou bien il évoque un mode d'approche fondé sur l'introspection et ses débordements imaginaires difficilement contrôlables. Et quand il renvoie au sujet, c'est encore d'une façon ambiguë, puisqu'il peut s'agir aussi bien d'un point de vue particulier à tel sujet sur l'objet en question que d'un renvoi depuis l'objet au sujet qu'il concerne.

Dans cette note, je m'intéresserai à la parole en tant qu'elle engage et met en scène le sujet qui parle et à qui la parole s'adresse.

Mais ce sujet, comment est-il à prendre ? Non pas dans l'isolement où l'avait cantonné la psychologie classique comme « entité individualisée » opposable à d'autres individus et au contexte économique, social, idéologique dans lequel il évoluerait et qui se définirait comme « société ». Au contraire, il est à entendre ici comme inséparable des relations interpersonnelles inscrites dans un ordre de langage où il se trouve d'emblée enserré, relations qui le constituent, fondant son histoire propre et déterminant les conditions de son développement et de ses rapports aux objets et aux personnes.

Le propos ainsi centré, est-on fondé à en importuner les lecteurs d'une revue de pédagogie ? L'enseignement du français a-t-il à se préoccuper d'une dimension aussi personnelle que le rapport de chacun au langage et à sa parole ? Est-il réellement nécessaire à sa pratique et à son efficacité de s'en préoccuper ? Est-ce seulement possible ? Mais à l'inverse, peut-il éviter d'en prendre la mesure ?

Tentons d'abord d'établir la pertinence de la question qui, si étrangère qu'elle paraisse au champ propre de l'école, se trouve en fait posée par les pédagogues eux-mêmes, à travers l'analyse de l'échec si fréquent des innovations techniques dans l'enseignement ; elle rebondit ces dernières années à propos de l'intérêt porté à l'« oral » dans la classe (et plus récemment encore en ce qui concerne l'enseignement secondaire).

Rappelons brièvement que cette préoccupation s'affirme d'une façon officielle à l'occasion de la rédaction du « Plan Rouchette », puis, avec quelque

inflexibilité, dans les Instructions Officielles de 1972. L'idée qu'une pédagogie de l'oral comme tel puisse être un objectif y procède d'une double référence : à la linguistique contemporaine qui affirme la primauté de l'usage oral d'une langue sur tout usage écrit, et aux développements de la théorie de la communication sur laquelle s'appuie très fermement la linguistique jusqu'à de toutes récentes mises en garde.

Cette idée tente aussi de prendre en compte une difficulté certaine de nombreux écoliers dans leur confrontation scolaire avec l'écrit du français, difficulté ressentie de plus en plus massivement par les enseignants au fur et à mesure que l'école a élargi son accueil aux enfants de toutes les classes sociales pour une période d'au moins dix ans. Un débat est ainsi ouvert. La pédagogie de l'oral, sous la forme d'un « entraînement » si possible diversifié « à la communication », y apparaît à la fois comme un préalable et une préparation au contact avec l'écrit (textes écrits — écriture de textes) et comme un minimum à enseigner : double visage où l'on reconnaît tout à la fois, des traits scientifiques, pédagogiques et idéologiques.

Mais elle est aussi le lieu où peuvent se révéler au grand jour, les problèmes liés à la prise de parole et à la communication dans l'institution scolaire. Alors que les activités pédagogiques centrées sur l'écrit pouvaient prétendre ne se situer qu'au niveau d'une connaissance de la langue et de certains types de discours, c'est-à-dire d'un savoir, la pédagogie de l'oral rencontre nécessairement — ne peut éviter de trouver sur son chemin — la question des rapports de chacun à l'institution scolaire où s'institue l'acte de communication, et plus radicalement celle des rapports de chacun à sa parole, c'est-à-dire de ce qui se trouve engagé de lui et pour lui — maître ou élève, au même titre — dans chaque acte de parole.

Décomposer le problème de l'oral — de la parole en milieu scolaire — selon ces différents aspects, de l'institution, du sujet parlant, du projet pédagogique, des acquisitions, c'est poser l'impossibilité de cantonner l'analyse de ce problème dans le contexte étroit des techniques pédagogiques et d'une programmation des acquisitions ; c'est refuser le schéma simpliste de l'intervention pédagogique comme ensemble d'apprentissages aseptisés qui traverseraient la personne du maître pour s'adresser à des enfants anonymes, conçus comme faisceaux d'aptitudes cognitives et psychologiques en développement, et dont l'impact serait modulé en fonction des qualités du milieu sociologique dans lequel ils seraient élevés en dehors de l'école.

Tout apprentissage scolaire s'inscrit en réalité dans un cadre qui, bien que rarement explicité, ne peut être neutre, et que l'enseignant supporte pour l'élève, comme « figure » de maître et comme personne engagée d'une façon particulière dans cette fonction et le travail qu'elle implique. En regard, l'enfant qui entre à l'école n'est pas simple récepteur de savoir et de modes de penser et d'agir nouveaux. Il apporte avec lui une manière de relations au savoir et à l'école qui découle des représentations, des attentes et des impossibilités quant à son avenir personnel et social, dont l'école et le savoir ont été l'enjeu pour son entourage familial. Concernant le langage, il débute sa scolarité, lourd d'une certaine pratique de la mise en mot et des relations avec autrui qu'elle instaure, pratique qui marque son ancrage dans une communauté humaine, dont le milieu sociologique et culturel, et la valeur que la société lui prête, sont certains des aspects.

Les débuts de la scolarité impliquent une confrontation entre cette organisation familiale et la visée sociale ainsi que les objectifs pédagogiques

de l'école, confrontation dans laquelle l'enfant aura à charge de se trouver des repères et de surmonter les contradictions éventuelles entre les divers éléments en présence. Sa réussite scolaire est pour une part importante à ce prix.

Mais quelle que soit l'issue, l'introduction dans le champ d'expérience de l'enfant des exigences et des fondements institutionnels de l'école quant au langage, complique et remodèle le jeu des déterminations d'ordre sociologique et psychologique qui pesaient déjà sur ses manières de dire, d'entrer en communication avec autrui et d'apprendre. Différents types d'approche se proposent aujourd'hui d'éclairer l'un ou l'autre de ces aspects :

— L'approche institutionnelle de l'école

Les analyses diverses dont l'institution scolaire et les pratiques pédagogiques ont été l'objet ces quinze dernières années, permettent de dégager d'une façon convergente certains éléments de la parole et du langage en milieu scolaire, susceptibles de cristalliser les difficultés d'adaptation à l'école et de réussite dans les acquisitions fondamentales liées au langage ; on peut citer :

— *l'anonymat* de l'enfant dans la classe où il figure d'abord et essentiellement comme élève parmi d'autres, et où il n'est guère connu et reconnu pour ce qu'il est en dehors des activités d'apprentissage scolaire.

— *les normes* de la langue et de la communication pratiquées et enseignées à l'école, dans une référence ni explicitée ni située parmi d'autres existantes dans le champ social. (1)

— *l'enjeu* spécifique de la parole dans la communication pédagogique où les interlocuteurs sont interchangeable en tant que sujets et où le message a d'abord à témoigner d'une recherche de conformité à une norme implicite, et se constitue ainsi en savoir sur la communication, sur la langue, sur les types de discours.

— *le langage* pris à la fois comme *support* d'un enseignement et comme *objet* d'enseignement au point de se confondre avec la lecture, l'écriture, l'orthographe ou la composition d'un texte.

Il est important de souligner que ces éléments qui soutiennent radicalement l'échange de parole à l'école ne constituent pas des absolus mais sont eux-mêmes dépendants de la place que tient l'école dans l'édifice social et de la fonction complexe qu'elle y assume. C'est bien en cela qu'ils sont susceptibles d'être l'enjeu d'une réflexion, de débats, de changements. Par ailleurs, pour les déterminations qui pèsent hors du contexte scolaire sur l'élaboration de la parole et de l'échange verbal, ils constituent une butée obligatoirement présente pour chaque enfant devenant écolier. (2)

(1) S. Monsonego et D. Weil in *Le Français aujourd'hui* oct. 74 :

— Retour sur la place de la norme dans l'enseignement du français pp. 49-56.

— Conception du langage de l'enfant, et conséquences pédagogiques dans les Instructions officielles de décembre 1972 relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire. pp. 40-47.

(2) J'ai montré dans un travail antérieur à quel point les formes et la nature de l'échange verbal se trouvaient marquées par le cadre institutionnel où il se produit, et par le jeu de places qu'il autorise au niveau des interlocuteurs engagés, pour une population homogène du point de vue de l'adaptation scolaire et des caractéristiques sociologiques du milieu d'origine : *L'enfant d'âge scolaire et le langage — Etude différentielle du discours de l'enfant à l'école et dans sa vie privée — Thèse de 3^e Cycle — Strasbourg, 1972.*

— L'approche sociologique

Essentiellement en référence aux travaux de B. Bernstein, de D. Lawton et de W. Labov, de nombreuses études comparatives ont tenté de rendre compte des déterminations sociales de la parole, en s'attachant à mettre en relation des données sociologiques objectives (notamment celle de classe sociale et de statut social d'une classe donnée) et des formes et contenus d'énoncés linguistiques analysés en termes de niveaux, de registres, de variété de langue, voire de codes différents d'une même langue. Elles ont cru pouvoir proposer des éléments d'*explication* de la variété linguistique, de la diversité des attitudes vis-à-vis de la prise de parole, de son enjeu et de ses formes discursives, et de l'échec scolaire de nombreux enfants issus de groupes sociaux non dominants. Leurs auteurs ont cru pouvoir conclure à une sorte de déficit culturel et de handicap linguistique des classes sociales dites défavorisées. Comme le soulignent remarquablement les critiques actuelles de ce type de démarche (3), les auteurs de ces travaux n'ont pas su éviter l'écueil qui consiste à prendre implicitement comme point de comparaison les pratiques langagières et les formes linguistiques propres à un groupe social particulier (groupe dominant), et à considérer à priori les données sociologiques comme des déterminants isolables, voire comme des causes directes de la diversité linguistique et, pour ce qui concerne l'enfant, du heurt douloureux avec l'institution scolaire ainsi que de l'échec de la pédagogie qu'elle met en œuvre.

En dégageant la notion de déficit ou de handicap culturel et linguistique, ces travaux ne permettent pas de comprendre *comment* des facteurs sociologiques (dont il ne s'agit pas, au reste, de nier ici l'importance) peuvent avoir une incidence marquante sur le devenir d'un enfant au point d'apparaître d'une façon si tentante comme sa cause, alors que tel autre, issu pourtant du même milieu et confronté aux mêmes exigences pédagogiques, semble échapper totalement à leur emprise.

— L'approche psychologique

Voici apparue la diversité individuelle en relation complexe avec des facteurs sociologiques de caractère général et des facteurs institutionnels ; et la tentation est forte, là aussi, de rapporter les causes des difficultés d'adaptation scolaire et d'acquisition à une équation personnelle conçue en termes d'aptitudes cognitives et de prédispositions psychologiques qui enrayeraient le développement global ou plus spécifiquement celui des activités verbales. Dans le domaine de la psychologie scientifique comme dans celui de la socio-linguistique, les conditions et les méthodes d'investigation ainsi que leurs présupposés théoriques (4) doivent être sérieusement examinés avant de souscrire à des conclusions qui tendraient à interpréter des comportements dont il est difficile de cerner la signification hors du contexte dans lequel ils ont été sollicités et décrits.

(3) Cf. par exemple :

— Classes sociales, langage, éducation — N° spécial de *La Pensée* N° 190 — déc. 1976.
— M. Brossard et J.C. et M. Gayoux : « Quelques réflexions sur la notion de « handicap culturel » » in *Psychologie Française* 1977 — T. 22, N° 1 - 2.

(4) M. Hardy, F. Platone, Cl. Dannequin.
Langage et classes sociales : quelques problèmes méthodologiques in *Psychologie française*, 1977 T. 22 n° 1/2.

Comment concevoir la nature du facteur personnel, comment situer son importance par rapport à l'appartenance à un groupe socio-économique et culturel et aux contextes institutionnels que sont la famille et l'école, sans céder au réductionnisme ? Et comment l'école, à travers ses enseignants et ses administrateurs, pourrait-elle favoriser un dépassement des disparités et des inégalités initiales devant la scolarisation, sans obliger à un effacement de la spécificité et de la particularité de chacun ?

C'est ce que je voudrais indiquer à partir de deux exemples cliniques extraits d'un ensemble d'entretiens approfondis auprès d'enseignants, d'enfants du Cours Préparatoire et de leurs familles dans un grand ensemble de Strasbourg, sur les problèmes liés pour l'enfant au fait de vivre une situation de contact de langues et de cultures. Il s'agit d'abord d'un enfant d'immigrants espagnols vivant en France depuis cinq ans, puis d'un enfant alsacien dialectophone.

José m'est indiqué comme enfant bilingue par le directeur de l'école, sur la base de la nationalité de ses parents et du fait que son frère aîné avait été inscrit dans une « classe d'initiation » et a posé des problèmes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français.

Il m'est ensuite présenté par son institutrice au cours d'un entretien préalable à ma rencontre avec lui, dont la visée était de recueillir des informations sur la situation linguistique des écoliers et sur leur rapport au langage dans la classe, et de cerner l'attitude de l'institutrice devant les situations de contact de langues et sa conception de leur retentissement pédagogique.

Sur le fond de remarques générales d'où il se dégage que les échanges entre l'institutrice et les élèves concernent exclusivement les activités d'apprentissage qui les occasionnent, et par ailleurs que la situation linguistique des élèves n'est pas connue mais inférée à mon intention à partir d'une appréciation sur leur adaptation générale à la classe et sur leur réussite dans les acquisitions liées au français, José m'est présenté comme un garçon intelligent et discipliné qui « travaille très bien, s'exprime beaucoup, en français assez correct ». L'institutrice ne sait rien d'autre de lui ni de sa famille qu'elle n'a jamais rencontrée.

Au cours de l'entretien que j'ai avec lui, et où la seule question que je lui pose est comment c'est pour lui d'aller dans une école où tout se passe en français, José m'apparaît en effet d'une extrême réserve. S'il parle volontiers de sa réussite à l'école et des copains avec lesquels il dit avoir « appris le français en jouant dehors », il est plus hésitant quant à tout ce qui dévoilerait, sous le masque de son intégration parfaite au quartier et à l'école, des éléments plus personnels de sa vie. Il se dit fils d'une famille espagnole dont il précise que les trois générations sont venues en France ensemble ; il ajoute qu'il « parle toujours le français à l'école et dehors » mais qu'« il doit parler l'espagnol à ses grands-parents ». A ma remarque « et avec ton père et ta mère ? », il a cette phrase : « avec papa et maman... c'est l'espagnol et le français mélangés... c'est les deux », mais il se rétracte aussitôt et, à partir de là, l'entretien ne laisse plus rien filtrer de ses relations avec sa famille.

Lors de mon entretien avec Madame F., je lui demande de me parler de sa vie actuelle et de celle de sa famille en lui ayant indiqué que j'ai rencontré son fils José à l'école du quartier, dans le cadre d'un travail

sur l'acquisition du langage chez de jeunes écoliers. Certains éléments de la vie familiale apparaissent alors, ainsi que la part qu'y prennent Monsieur et Madame F. ainsi que José. Et ils donnent un éclairage tout particulier aux remarques lisses et un peu énigmatiques qui caractérisaient dans leur sécheresse-même ce qu'avaient dit José et son institutrice.

M. et Mme F. vivaient dans un village de Castille dans la famille de Mme F., son mari travaillant comme ouvrier tapissier. Ils sont venus en France lorsque leur deuxième enfant, José, avait quatorze mois, à l'initiative de M. F. qui espérait réunir le pécule nécessaire à son établissement en Espagne, comme artisan tapissier. Cet exil, imaginé comme temporaire, est marqué par les événements suivants :

M. F. est obligé d'accepter un emploi de plâtrier, ne peut réaliser d'économies compte tenu du coût de la vie en France et de la naissance de deux autres enfants. De plus, M. F. semble séduit par ses nouvelles conditions d'existence et songe de moins en moins à retourner dans son pays. Le séjour se transforme en installation, le retour est continuellement promis et différé, et M. F. marque beaucoup d'insistance à favoriser l'intégration de ses enfants à la société française et si possible, celle de son épouse. Mme F. qui me parle un français appris au sein de la famille, vit tout ceci d'une façon dramatique et accablée. Elle redoute l'intégration de ses enfants qui ont beaucoup de camarades français et qui « pourraient même se marier en France s'ils ne sont pas rentrés en Espagne assez vite... », qui « resteront en France s'ils commencent à y travailler ». Et s'il ne tenait qu'à elle, elle laisserait bien son mari à Strasbourg pour assurer l'insertion de ses enfants dans son pays d'origine. En attendant, elle refuse tout contact avec les Français de l'immeuble, et ne fréquente pas non plus la communauté espagnole, pourtant nombreuse dans le quartier. Elle ne parle le français qu'à l'insistance de son mari, et dit y répugner. Ne recevant personne, elle ne sort que pour faire un minimum de courses et pour se rendre chez le médecin. Mme F. souffre, en effet, de malaises divers qui disparaissent, d'après elle, tout l'été, lorsqu'elle retourne avec ses quatre enfants, chez ses parents demeurés en Espagne, son mari restant à Strasbourg pour travailler. Elle oublie alors son déchirement ; et son bonheur serait complet si elle n'était obligée de constater que ses enfants savent peu l'espagnol, deviennent différents des petits villageois castillans, étrangers à la forme de religiosité propre à cette communauté et s'y intègrent avec de relatives difficultés.

José, en particulier, est régulièrement malade pendant tout le séjour en Espagne, « comme moi en France » précise-t-elle, et lui réclame souvent de revenir à Strasbourg, tout en lui assurant qu'il souhaite vivre auprès d'elle.

Ce fils, qu'elle appelle pendant tout l'entretien Joseph ([Jozɛf]) alors qu'il se nomme lui-même José ([ʒoze]) et est appelé comme cela à l'école, semble lui être particulièrement cher ; confirmant sa facilité à apprendre le français à l'école maternelle, elle évoque avec admiration son attachement et sa réussite à l'école, et le soin tout particulier qu'il porte à ses affaires de classe au point que les frères et sœurs n'ont ni le droit d'y toucher ni même celui de les voir, alors qu'il est plutôt négligeant par ailleurs ; et elle souligne tout aussitôt, et comme en contrepoint, l'attachement qu'il lui proclame et les soins qu'il lui réclame lorsqu'il vit seul avec elle pendant les vacances.

Sans aller plus loin dans le détail de cette observation et sans s'engager dans un commentaire approfondi, on peut remarquer que l'attitude que

développe Mme F. par rapport à son statut d'immigrante en France, à la pratique du français, à la scolarisation de ses enfants et à leur devenir culturel et social, est étroitement intriquée à sa situation ambiguë et déchirée entre la famille de ses parents comme fille et la famille qu'elle fonde avec son mari comme épouse ; au point que les aspects linguistiques, culturels, sociaux évoqués dans l'entretien, semblent exprimer une problématique qui aurait pu se développer aussi bien hors de ce contexte social particulier.

Ce déchirement, énoncé par Mme F. à son propos et qu'elle retrouve dans l'alternance réussite/maladie chez son fils, est à rapprocher de la présentation unifiante que José m'avait faite de sa famille : grands-parents, parents et enfants étaient réunis en France, dans un tableau qui « réalisait » ainsi, à la fois, le désir du père et celui de la mère, et annulait les contradictions qu'il vit quotidiennement dans un équilibre en réalité assez précaire.

Le comportement scolaire actuel de José ne peut, dès lors, être considéré hors du contexte de son histoire propre où il prend place.

Son histoire s'inscrit dans le contexte sociologique bien précis de l'émigration économique en milieu ouvrier, avec le cortège des difficultés linguistiques, culturelles, sociales qui s'associent aux données économiques. Elle s'y inscrit, mais c'est une histoire qui résulte, à un niveau plus radical, des relations inter-personnelles qui unissent sa mère à ses propres parents, de la place qu'est venu occuper là, l'époux qu'elle prend ou qu'elle accepte et de ce que chacun de leurs enfants viennent alors à représenter et supporter de projets et de réalisation pour eux-deux. Les éléments du contexte sociologique ont assurément un poids mais moins comme facteurs externes autonomes qu'en tant qu'ils sont repris, remodelés à l'intérieur de cette famille particulière où ils contribuent à concrétiser une certaine structure relationnelle.

José apparaît dans l'institution scolaire comme l'enfant d'immigrants intelligent et travailleur qui semble échapper au poids des déterminations sociologiques habituellement reconnues à son milieu d'origine. Son avenir scolaire ne semble ne faire ni doute ni difficulté. C'est que sa réserve extrême, la rigidité de sa personnalité et sa détermination à se faire reconnaître dans une conformité au groupe ambiant, qui ne manquent pas de frapper, ont été comprises comme discipline et attitude consciencieuse face aux activités de la classe, c'est-à-dire comme des qualités personnelles en relation avec des valeurs morales très privilégiées par l'institution scolaire, sans souci de ce que ces composantes de comportement pourraient signifier par rapport à lui. On voit au contraire qu'elles sont étroitement liées à ce qu'il peut percevoir du drame familial dans lequel il occupe une place importante entre ses deux parents, et qu'elles sont un versant de sa manière actuelle de le vivre, exprimant en fait un désarroi extrême. Paradoxalement, son acquisition rapide et correcte de la langue française, sa réussite dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français qui ont tant fait problème à son frère aîné se révèlent comme des garde-fous fragiles contre des difficultés psychologiques qui percent au premier entretien avec la mère, garde-fous fragiles puisque les vacances vécues avec sa mère le retrouvent à chaque fois « souffrant ».

En contraste dans cette même classe, Staella est remarquablement à l'écart, silencieuse, et incapable du moindre apprentissage en rapport avec le français. Cela est dû, m'expliqua-t-on, au fait qu'« on doit lui parler alsacien à la maison ». A l'entretien, je découvris une fillette littéralement bilingue entre le français et l'alsacien : fille de jeunes parents nouvellement ins-

tallés en ville comme employés dans le secteur tertiaire, originaires d'un village dialectophone, Staella a été confiée dès sa naissance à sa grand-mère maternelle, paysanne exclusivement dialectophone, pour permettre à ses parents de poursuivre plus facilement leur vie citadine. Ses parents allaient la voir là tous les dimanches, et s'empressaient de revenir à Strasbourg reprendre leurs activités professionnelles et rejoindre leurs relations sociales où la pratique du français marquait pour eux la différence d'avec leur milieu d'origine. Quand Staella est enfin accueillie chez ses parents à l'âge de quatre ans, au moment où sa mère attend un second enfant et accepte de suspendre son activité professionnelle, elle découvre dans une séparation abrupte d'avec sa grand-mère dialectophone et le contexte villageois où elle avait vécu jusque là, le couple de ses parents, le français qu'on entreprend de lui apprendre, l'école maternelle, un quartier de grand ensemble urbain. Elle entre à l'école primaire après une longue période de pleurs, de repli sur elle-même et de difficultés de contact. Nous sommes loin d'un effet « mécanique » de perturbation d'une langue par l'autre, qui entraverait la participation de Staella aux activités scolaires. Car si le contact entre ces deux langues a bien un effet confusionnant pour elle, c'est en tant que chacune de ces langues a supporté jusqu'à les symboliser, ses relations problématiques à ses parents et à ses grand-parents, lui posant la question même de son identité et de sa filiation. Au cœur de l'histoire de Staella, on retrouve la difficile relation de sa mère avec sa propre mère d'abord quittée « pour ne pas être une paysanne » puis gratifiée d'une petite fille à élever ; mais cette problématique s'imbrique étroitement à des aspects sociologiques d'abandon de la vie rurale, de changement de classe sociale et d'élaboration d'un système de valeurs et d'aspirations propres aux classes moyennes, qui ont occupé tout au long le devant de la scène.

Ces deux observations évoquées succinctement font apparaître, dans un contexte scolaire centré sur les acquisitions instrumentales et apparemment peu sensibilisé à la dimension personnelle des écoliers, l'écart entre les modes de compréhension des conduites de l'enfant accessibles à l'enseignant et la complexité des processus sociologiques et psychologiques qui, intriqués les uns aux autres selon une modalité à chaque fois unique, sous-tendent en fait les comportements manifestes et déterminent les possibilités d'apprentissage.

L'enfant présent en classe, dont on attend qu'il apprenne quelque chose sur le plan du discours et de la langue, c'est cet être pris dans une problématique complexe qui se développe selon une trajectoire accidentée, dont José ou Staella sont des exemples poignants mais non pas isolés. Lorsque l'objet de l'activité scolaire — communication ou apprentissage instrumental — est précisément en rapport avec le langage, il est important que l'enfant puisse marquer et dépasser la différence entre la dimension d'apprentissage de ces activités et celle d'engagement personnel que comprend toute parole, et en situation de contact de langues, l'emploi de tout idiome. Sans quoi ce qui ne manque jamais de se jouer pour lui dans son rapport langagier à l'autre (et José et Staella témoignent de ce qu'il peut avoir de dramatique) le submerge au point de ne lui laisser aucune possibilité de connaissance.

Comment favoriser à l'école cette désintringation des composantes du langage et permettre des acquisitions dans ce domaine ? Un travail d'innovation et de réflexion pédagogiques poursuivi pendant plusieurs années avec des instituteurs, nous a convaincus de la nécessité première de reconnaître,

dans l'écolier, pleine valeur à l'enfant en tant qu'il témoigne de manières de penser et de dire propres à son milieu social, en tant qu'il manifeste qu'il est pris dans une histoire et des relations interpersonnelles qui le dépassent et peuvent le soumettre à de fortes tensions, en tant qu'il est, comme tout être humain, agité des questions les plus fondamentales — celles des origines, de la mort, de la violence, de l'amour, du sexe —, questions qu'il se pose dans les termes propres à son statut et à son expérience.

Sans chercher à tout connaître des enfants que l'on enseigne ni à régler ou régler pour eux leurs problèmes personnels, c'est à partir d'une tolérance et d'une disponibilité à ce qui n'est pas l'image d'Épinal de l'écolier mais qui lui donne en réalité son épaisseur, qu'un maître peut *permettre* à des enfants qui n'ont pas déjà fait tout seul cette démarche ou que leur famille n'a pas pu conduire là, de comprendre le sens et la visée du projet pédagogique et de situer les acquisitions qu'il promet dans un ensemble où eux-mêmes puissent s'en servir. Car alors, dans la « figure » du maître se profile une personne qui peut à l'occasion entendre quelque chose de ce que l'enfant a à dire de ses questions par rapport à son milieu ou par rapport à l'école et à ce qu'elle vise, et qui peut y répondre en son nom propre. C'est ainsi que des écoliers en classe de perfectionnement ont demandé à apprendre à lire après toute une période où l'institutrice avait de guerre lasse renoncé au rabâchage d'exercices, et avait proposé à foison poésies et comptines qui sur le mode du burlesque et de l'absurde leur « disaient » quelque chose de leur propre révolte contre l'école et l'ordre établi, contre la famille et les adultes, et mettait en scène des thèmes moins anodins que ceux du livre de lecture, et où elle avait fait accueil à leurs diatribes et à leurs essais maladroits mais sensés de création personnelle. Ils ont demandé à lire pour découvrir tout seuls d'autres textes ; à apprendre à écrire pour garder une trace de tout cela et la retrouver plus tard. Ils n'en étaient pas encore à vouloir dire quelque chose à quelqu'un, à « communiquer », mais ayant découvert en leur institutrice un interlocuteur possible, ils étaient préoccupés *de dire*, et s'intéressaient aux moyens qu'offre le langage pour le faire. Ils entrevoyaient que ces traces qu'ils garderaient de cette entreprise pourraient être des points d'ancrage pour s'y retrouver et poursuivre. A partir de ce « possible d'apprendre » se découvrent toutes les difficultés techniques de l'apprentissage.

Dans une autre classe, Cours Élémentaire II, les enfants ont composé, à la demande de leur instituteur, des histoires mettant en scène un renard et un autre animal de leur choix. Cet exercice traditionnel a donné lieu à des imitations banales de fables et d'historiettes connues mais aussi à des confrontations d'animaux et à des aventures plus inattendues. Lorsqu'ils ont été invités à lire leurs textes à leurs camarades, de façon à en discuter ensemble, seules sont restées sur le devant de la scène, les compositions où les personnages-animaux, s'échappant des stéréotypes propres à nos contes servaient de prétexte à mettre en scène des relations de rivalité violente, de mise à mort, ou d'amitié tenace. Presque tout de suite la discussion entre enfants négligea les personnages et les circonstances de fiction qui avaient permis ce jour-là une première « mise en mot » des questions qui les intéressaient et elle s'orienta vers un échange où la violence avait les formes de celle, quotidienne pour eux, de la rue, de leur famille, du travail de leur père, de l'école, des bandes rivales. Les formes linguistiques y gagnèrent en vigueur en même temps qu'elles se rapprochaient par les métaphores et les

articulations de discours, de celles de la langue telle qu'elle est parlée dans le milieu ambiant (français régional, langue parlée, argot propre aux groupes d'enfants, etc...). Là encore un groupe d'écolier avait pu passer, grâce à une certaine présence du maître dans la classe, d'un exercice de style à l'expression d'une expérience qui constituait l'enjeu d'une élaboration enrichissante, parce que dire leur permettait aux uns et aux autres d'explorer ses composantes, d'en prendre la mesure, et de se situer par rapport à elles. Cette expression peut sans doute donner lieu à une élaboration formelle, mais le problème à partir de là est de pouvoir la justifier au niveau des possibilités de sens et non pas du bon usage. La solution envisagée dans le groupe de recherche pédagogique fut dans ce cas de faire connaître à ces écoliers quelques textes — prose et vers — où des écrivains avaient évoqué les mêmes thèmes, textes offerts en écho à leur propre recherche, comme parole adressée par des écrivains à eux lecteurs, et non comme modèle du « bien dire ».

L'intervention pédagogique dans ces deux exemples se donne quelques chances d'être utilisable par les enfants auxquels elle s'adresse, en ce qu'elle pose au départ les écoliers comme capables d'entendre et de dire quelque chose qui vaille (et non simplement d'apprendre des contenus et des formes élaborés ailleurs), en ce qu'elle n'établit pas de hiérarchie à priori, entre les formes langagières propres à leur milieu social d'origine ou à leur communauté d'enfants et les formes privilégiées dans les manuels et la littérature pédagogique, en ce qu'elle offre la possibilité d'un contact avec d'autres façons encore de vivre et d'humaniser les relations au monde et aux autres, à travers d'autres manières d'en symboliser quelque chose dans un texte ou une parole. Les instituteurs tentent là d'être des interlocuteurs de l'enfant dans son cheminement propre en l'écoutant dans ce qu'il a effectivement à dire (et qui est souvent fort éloigné des pensées et des intérêts prêtés à l'enfance dans notre culture) et en assumant le fait que des choses non prévues se disent en classe et les interpellent sur des problèmes par rapport auxquels ils sont tout aussi dépourvus que l'enfant ; mais leur fonction est pleinement pédagogique en ce qu'ils s'emploient à étayer la recherche de l'enfant, si fragmentaire qu'elle soit et quel qu'en soit l'objet, de l'apport d'éléments de la culture propres à faire écho à sa curiosité et à élargir et transformer sa manière de formuler et de résoudre ses questions ; et en ce qu'ils lui apprennent à partir de là à connaître plus de l'instrument — la langue, le discours — qui façonne l'homme avant que celui-ci ne l'utilise.

Mai 1977.

L'ORAL A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Entretien de :

Christian Nique (ENF - Amiens
et INRP)

avec

Hélène Romian (INRP)

et

Anne-Marie Houdebine (UER de
linguistique de Poitiers).

Pour remplir le projet impliqué par le titre ci-dessus, nous aurions pu esquisser une étude des pratiques actuelles en matière de pédagogie de l'oral à l'Ecole Elémentaire, et des représentations (des « idées ») que les instituteurs, les professeurs d'Ecole Normale, et les Inspecteurs Départementaux de l'Education se font de ces pratiques. De telles études ont été faites ou sont en cours, et l'on se reportera entre autres à l'ouvrage de Frank Marchand (*Le Français tel qu'on l'enseigne*, Larousse, 1970). On n'aurait pu alors faire qu'un constat négatif, qui a été empiriquement fait depuis longtemps maintenant, puisque le *Plan de Rénovation pour l'Enseignement du français à l'Ecole Elémentaire* (Cf la brochure de la FEN « La réforme du français vue par ceux qui l'enseignent, et à sa suite les travaux de la Commission Pierre Emmanuel (Cf la brochure de l'INRDP, SEVPEN, 1975) insistaient déjà sur la priorité à donner à l'oral à l'école.

Une autre direction pour approcher le problème posé aurait pu consister à nous interroger sur le(s) parler(s) des enfants de 6/11 ans dans et hors l'école, et sur les objectifs que l'on peut donner à la pédagogie de l'oral, étant donnés les objectifs généraux qui sous-tendent notre action de rénovation à l'école élémentaire. Il est vrai que nous savons peu de choses claires sur les parlars réels des enfants (Cf les travaux de Laurence Lentin). Mais autant dire que notre étude n'aurait pu être qu'un « bricolage empirique », dans l'état présent des connaissances et le cadre qui nous est imparti.

Pourtant, ces quatre points que nous venons de mentionner :

1) nécessité de connaître les pratiques pédagogiques existantes ;

- 2) nécessité de connaître les représentations que les enseignants se font de ces pratiques ;
- 3) nécessité de connaître la langue des enfants dans et hors de l'école ;
- 4) nécessité de définir des objectifs « clairs » pour une pédagogie « rénovée » de l'oral ;

nous paraissent fondamentaux et de toute façon indispensables pour maîtriser les conditions d'une innovation sérieuse, non — « sauvage », dans ce domaine. C'est dire à quel point il est nécessaire de promouvoir des actions de recherche pédagogique — recherches-descriptions, recherches-innovations, et recherches-validations —. Pour les raisons que l'on sait, la recherche pédagogique n'est pas florissante en France. A l'INRP, une opération est engagée depuis plusieurs années (1), coordonnée par Hélène Romian, sur l'enseignement du français à l'Ecole Elémentaire, et associe des psychologues, des sociologues, des linguistes et des enseignants. C'est dans ce cadre que fonctionne un « Groupe Langue Orale », qu'anime Anne-Marie Houdebine, et qui travaille, entre autres choses, sur l'élaboration d'un sondage phonologique des parlars des enfants, et sur la définition d'une pédagogie de l'oral dont les options fondamentales sont exprimées dans le *Plan de Rénovation* (Cf note 1 ci-dessus).

Dans la mesure où — comme nous l'avons rappelé précédemment — le problème de l'oral à l'école élémentaire est dans un état tel qu'il nécessite de nombreuses recherches de longue haleine, nous avons demandé à Hélène Romian et à Anne-Marie Houdebine de nous parler de ce problème, par rapport à leurs recherches, à leurs objectifs, à leurs présupposés, aux pratiques quotidiennes des maîtres qui travaillent dans le cadre du *Plan de Rénovation*, et en les interrogeant là où se posent des questions auxquelles tous les instituteurs doivent, bon gré mal gré, implicitement ou explicitement, répondre pour faire classe*.

C. N.

C.N. — Dans le cadre du PLAN DE RÉNOVATION, vous travaillez, l'une comme linguiste, et l'autre comme pédagogue, sur l'oral à l'école élémentaire. L'un des objectifs traditionnels du CP est l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire l'accès à l'écrit. Comment situez-vous la pédagogie de l'oral par rapport à cet objectif ?

A.M.H. — Le caractère premier de la langue, c'est l'oral. L'écrit est historiquement second. Il est donc nécessaire d'inclure à toute pédagogie de la langue (ou des langues) une dimension orale.

H.R. — Il est intéressant de remarquer que l'on commence à poser la question de l'oral par rapport à l'écrit. Cela montre la mauvaise conscience que l'on a à parler de l'oral. Il est nécessaire, plutôt, de se demander quelle

* (H.R. signifiera Hélène Romian, A.M.H. Anne-Marie Houdebine, et C.N. Christian Nique. On vaudra bien ne pas perdre de vue qu'il s'agit d'un dialogue enregistré et rapporté sur le papier : ce n'est plus de l'oral, mais ce n'est pas davantage de l'écrit...).

(1) Le *Plan de Rénovation* mentionné ci-dessus représente une étape de cette recherche. Des commentaires de ce *Plan*, à paraître, sont rédigés ou en cours de rédaction. Le travail continue, comme le dira ci-après H.R.

est la fonction spécifique de l'oral, dans la vie d'une part, et à l'école d'autre part. Il faut élaborer une pédagogie de l'oral dans et pour l'oral.

A.M.H. — On est alors amené à redonner la possibilité de, l'envie de, le pouvoir, le vouloir parler...

H.R. — ou plutôt « donner » : les gens sont bloqués devant l'oral.

A.M.H. — Oui, les gens ne parlent pas, mais lisent ou oralisent en eux le texte bien souvent. Il faut donc construire une pédagogie de l'oral qui ne soit pas simple « défoulement », mais qui soit aussi « structuration ».

C.N. — Mais alors, est-ce que promouvoir une pédagogie de l'oral à l'école élémentaire, cela signifie que l'enfant de six ans ne saurait pas encore parler sa langue maternelle ?

A.M.H. — Non, cela veut dire qu'il sait parler des langues orales, mais pas toutes celles qu'il peut et pourra parler. Car tous les milieux sociaux n'ont pas les mêmes possibilités — non pas en termes de pauvreté et de richesse, mais en termes de diversité. En outre, il ne maîtrise pas LES langues écrites, ni l'oralisation de l'écrit. Notre problème est double : aider à un développement qualitatif de ce qu'il possède déjà, et aider à des acquisitions nouvelles. Enfin, s'il est vrai que le regard sur la langue, l'attitude métalinguistique, aide à développer la langue, dans la mesure où l'enfant n'aurait pas cette attitude, il faudrait la lui faire acquérir. Mais il reste à prouver que cette prise de conscience aide réellement.

H.R. — « Sa » langue maternelle, dit-on. Mais celle-ci n'est certainement pas la même pour le fils d'un vigneron de la Drôme, et pour le fils d'un mineur du Nord. Je ne parle même pas des travailleurs immigrés. L'école part du principe qu'il y a « une » langue, un « fond commun de traditions et de conventions » comme disent les Instructions Officielles de 1972. Mais ce fond existe-t-il ? Est-il commun à tous les Français ? Il serait important de savoir comment parlent les enfants de six ans et on ne le sait que partiellement. C'est ce sur quoi travaille le Groupe Langue Orale à l'INRP. On n'a là-dessus, que des intuitions et des descriptions parcellaires, et, à l'école, on bâtit sur du sable. En outre, et le Groupe Langue Orale y travaille aussi, il faut expliciter les objectifs implicites de la pédagogie de l'oral (son statut d'infra-culture en particulier). Par exemple, la notion de « registre adapté à la situation » a besoin d'être élucidée. Par exemple, l'objectif « être capable de prendre la parole » a besoin d'être élucidé. Par exemple l'objectif « être capable de contrôler son discours en toute situation » a besoin d'être élucidé. Actuellement l'oral n'existe guère à l'école élémentaire, que ce soit comme moyen de communication ou comme objet d'étude à part entière. On ne s'interroge guère non plus sur ce que les attentes du récepteur impliquent au niveau oral du locuteur. Pourtant, on peut constater que cela joue, même hors de l'école. Une anecdote : au Conseil Supérieur de l'Education Nationale, il y a de la part de l'Administration des attentes à l'égard de la langue parlée des représentants de la C.G.T., et quand ces représentants s'expriment d'une façon tout à fait académique, ce qui montre qu'ils contrôlent leur discours, celle-ci en est fort étonnée, et manifeste son étonnement. On attend que les représentants de la C.G.T. s'expriment dans un parler populaire.

A.M.H. — Je suis « en gros » d'accord sur tes positions. Mais je ne pense pas qu'à l'école on puisse jamais apprendre à un individu à se situer totalement dans le discours. Il n'y a pas de maîtrise TOTALE de la langue ; il y a toujours du subjectif qui échappe au sujet qui parle.

H.R. — Dans certains types d'interventions (prises de parole en public, par exemple), il faut être capable de ne pas se laisser aller à ce côté subjectif. Dans une relation duelle, c'est différent.

A.M.H. — En parlant, on parle toujours de soi ; mais il faut savoir en parler de façon à parler des autres et pour les autres. Il faut dépasser le subjectif pour le collectif. Le problème est donc d'aider l'enfant à saisir la situation pour que, d'un point de vue linguistique, il s'y reconnaisse à la fois comme sujet et comme individu social. Il faut qu'il « s'adapte », ou qu'il soit en rupture...

H.R. — Et en rupture efficace !

C.N. — Nous tournons autour de la notion de norme sans l'aborder de front. Quelles que soient les représentations que les enseignants s'en font, et quelles que soient vos positions théoriques à ce sujet, accepteriez-vous de dire que le maître doit « nécessairement » être normatif ?

A.M.H. — Je dis non en tant que linguiste. En tant qu'individu travaillant dans un groupe de recherche pédagogique, et essentiellement en tant qu'être social, je dis « oui » ; car je pense que l'institution scolaire oblige l'enseignant à être « reproducteur », et à diffuser le regard social que la société a sur la langue. La seule chose possible, c'est de déplacer ce regard, et par là même de le transformer. Le linguiste dit qu'il y a la norme qui peut être la pertinence dans la communication (et encore...), et les normes qui sont les communications dans des situations différentes. Il y a aussi des prescriptions sociales (du type « on ne dit pas... mais on dit »), qui sont plus idéologiques que linguistiques. Il est en effet faux de dire « on ne dit pas ON, mais on dit NOUS ; on ne dit pas PAS, mais on dit NE PAS ». Tout le monde dit ON, et tout le monde dit PAS. Il faut se questionner sur la surnorme des enseignants, et des autres.

H.R. — Et se demander si elle est la même pour un instituteur du Nord issu des corons, et un instituteur issu d'une famille de vignerons du Midi.

A.M.H. — Il faut dire aussi que — j'ai fait une enquête à ce sujet — un instituteur n'a plus le même regard sur sa langue, ni la même prononciation, après un stage de recyclage pendant lequel on a discuté de ce problème. La prise de conscience produirait une libération.

H.R. — Ce qui est une hypothèse du Plan de Renovation.

A.M.H. — Mais il faut que l'individu accepte cette prise de conscience. Les enfants de C.P. acceptent ce regard non-normatif. Pour les normaliennes, c'est différent. Il s'est donc passé quelque chose entre le moment où l'on était enfant et celui où l'on est adulte. Il s'est installé un écran entre les pratiques linguistiques et ce qu'on croit qu'elles sont.

H.R. — D'un point de vue pédagogique, le problème est celui du rôle du maître. Il était traditionnellement le censeur qui corrigeait des « fautes », celui qui corrigeait les parlers familiers — c'est-à-dire ceux du milieu familial — et l'on devine les blocages que l'on risque lorsque l'on frappe d'interdits la langue de la mère. Le rôle du maître devrait donc être d'aider les enfants à observer pour mieux pratiquer, car la langue est une pratique sociale qu'il faut contrôler. Pour nous résumer : là aussi la rénovation suppose que l'on déplace le regard, que l'on transforme les attentes et les interventions. L'enseignement, c'est aussi une pratique sociale à contrôler.

C.N. — En tant que linguiste, A.M.H., que penses-tu du concept de « niveau de langue », et penses-tu que, d'une part, on puisse réellement respecter les parlers différents dans l'école, et d'autre part, que l'on puisse les observer, les comprendre et les classer ?

A.M.H. — Observer, comprendre, situer : oui. Mais les termes de « respecter » et de « classer » sont gênants. Car peut-il y avoir classement sans hiérarchisation ? On entre alors dans le cadre d'une sorte de sociologie des usages, et le problème est politique.

H.R. — C'est bien parce qu'il est politique que, parmi les détracteurs du Plan de Rénovation, il y a eu des gens qui nous ont accusés de mettre à mort la langue française ! Par ailleurs, quand le Plan a été censuré, la censure a porté, entre autres choses, sur des phrases où nous disions en substance qu'il ne devait plus y avoir de tabous linguistiques, notamment en matière de parlers régionaux.

A.M.H. — Cependant, en ces temps de régionalisme, nous n'avons pas à « défendre » sans réflexion les parlers régionaux. Il faut les accepter, en parler ; mais il faut que tout français soit un francophone : pas de régression avant la Révolution. Il y a dans les régionalismes un renouveau intéressant, mais lorsque nous parlons de différents usages, nous pensons aussi aux usages sociaux. Par ailleurs, il faut aussi prendre en considération les parlers suisses, belges, québécois. Il faut passer d'un français régional à un français international accepté. On en est encore loin à l'école.

H.R. — A l'école, il faut que l'on admette les différences. Mais il ne faut pas s'arrêter là, ce n'est pas suffisant. Il faut apprendre aux enfants à situer leurs pratiques, et leur en apprendre d'autres. Le terme de « niveau de langue » n'est pas satisfaisant. Dans le Plan de Rénovation, nous avons parlé de « registres ». Peut-être devrait-on garder « niveau » pour des études génétiques...

A.M.H. — Il faut ajouter que les différences sont dues moins à l'origine sociale du locuteur qu'à la situation sociale dans laquelle il est placé. Il y a des situations sociales plus hétérogènes que d'autres, qui amènent à rencontrer des gens plus ou moins différents, ou qui amènent à avoir des déplacements géographiques plus ou moins fréquents.

H.R. — Mais l'appartenance à ces milieux est liée à l'appartenance à des classes sociales ; et la mobilité en ce sens est peut-être moins importante qu'on ne croit. Si on est né dans le caron on y est « misé ».

C.N. — Le PLAN DE RÉNOVATION propose comme objectif de donner aux enfants les moyens de s'exprimer à l'oral de manière adaptée aux diverses situations de communication. Cependant, on peut se demander si l'école, en tant qu'elle est une institution rigide, nous permet d'atteindre cet objectif ?

H.R. — Non et oui. Le premier blocage de l'institution est dû à la norme : on en a parlé. Autre blocage, d'ordre idéologique : le poids des dons (2). Beaucoup de maîtres sont persuadés que l'on naît doué ou non-doué pour parler. Le langage courant a une formule pour cela : « c'est un orateur-né » ! Autre blocage encore, l'idée que toute culture orale est une infra-culture, du « folklore » (Cf l'évolution de l'adjectif « folklorique »). A l'école élémentaire, les maîtres sont convaincus que le travail écrit est seul payant. S'il n'y a pas de trace écrite, on se sent coupable. C'est lié au statut de l'oral. Mais c'est aussi lié au statut du maître dépendant d'un inspecteur qui a besoin de traces écrites pour pouvoir contrôler ce qu'il estime devoir contrôler. Autre blocage encore, l'architecture scolaire. Ce que nous avons dit sur l'oral suppose des groupes très diversifiés, et donc une architecture qui permette aussi bien de s'isoler à deux ou trois dans un coin tranquille que de donner un spectacle de marionnettes à toute l'école.

C.N. — Je voudrais reparler un peu de l'écrit... On a souvent répété (mais je ne le crois pas) que l'oral et l'écrit relèvent de deux codes différents. Paradoxalement peut-être, on a dit aussi qu'un bon langage oral favorise l'accès à l'écrit. Qu'en pensent la linguiste et la pédagogue, et quelles propositions pratiques faites-vous pour dépasser ce problème oral/écrit du CP au CM2 ?

H.R. — C'est peut-être une question qui vient trop tôt. Actuellement, on vit dans un état de confusion : quand il existe un semblant de pédagogie de l'oral, il est tout de suite récupéré par l'écrit. Car le faux dialogue avec le maître qui pose une question dont il connaît la réponse n'est pas de l'oral. Le problème actuel est de travailler sur les différences oral/écrit. Par exemple, au cours des activités d'éveil, on parle : pourquoi ? On écrit : pourquoi ? On parle comment ? On écrit comment ? Les choses ne vont pas de soi, mais on ne dit là-dessus que des banalités. Il serait par exemple utile de connaître la fonction de la verbalisation aux différents moments de la progression de la pensée scientifique de l'enfant (Une telle recherche est en cours à l'INRP).

A.M.H. — Je poserai une question à la question : un bon langage oral, qu'est-ce que c'est ? Il y a des gens dont on dit qu'ils parlent bien alors qu'ils ne font que lire un texte. Par ailleurs, une fois posées les différences entre l'oral et l'écrit, il y a entre les deux une convergence, et l'on peut, à l'école, travailler cette convergence.

(2) Cf l'article de H.R. « Comment peut-on être nul en français ? » dans Doué/non-doué, ouvrage collectif du GFEN, publié aux Editions Sociales.

C. N. — Et les exercices structuraux : c'est de l'oral ? C'est de l'écrit ? C'est de l'acquisition ?...

H. R. — C'est une question sérieuse. Les instituteurs s'interrogent là-dessus. Avant de se demander si c'est de l'oral, il faut se demander ce que sont les exercices structuraux. Car ce terme recouvre des pratiques très différentes, des exercices d'analyse traditionnels à ceux que le Plan définit comme des exercices de renforcement de la pratique, basés sur l'emploi intensif rapide d'une structure syntaxique donnée et excluant absolument la réflexion. L'objectif n'est pas du tout de frapper d'interdit tel ou tel parler, mais d'établir des connexions syntaxiques, et élargir la gamme de structures utilisées. Essentiellement à l'oral, mais il n'est pas exclu qu'il y ait des transferts à l'écrit.

Est-ce de l'acquisition ? Le Plan de rénovation pose en hypothèse — en hypothèse — que c'est un mode possible d'acquisition entre 6 et 11 ans de la langue maternelle, et un mode possible d'approche de la grammaire. J'ai vu, dans un CM, des enfants qui, sans consigne de personne, se sont mis à jouer et à créer sur la structure des contenus sémantiques absurdes, et avec un plaisir extraordinaire. Un tel jeu implique une activité d'appropriation de la langue en tant qu'objet d'étude.

Il est vrai que la théorisation psychologique et linguistique pose problème sur certains points. Mais lorsque l'on attaque les exercices structuraux comme cela est fait dans la revue *Linguistique Appliquée* (3), il faut dire à quelle pratique on se réfère. Et si nous n'avons pu faire aucune validation expérimentale de nos hypothèses, c'est que nous n'en n'avons pas eu les moyens budgétaires. Empiriquement, les instituteurs constatent l'utilisation de certaines structures travaillées dans nos exercices structuraux. Mais y a-t-il « transfert » dans le discours en situation de communication ? Ces acquisitions sont-elles durables ?

A.M. H. — Ce sont des exercices de structuration, qui rappellent des structures que les enfants ne connaissent pas, ou emploient peu. Ils ont une valeur ponctuelle, et l'on ne sait pas s'ils ont une valeur durable. Mais on pourrait dire la même chose de toutes les pratiques scolaires. De telles critiques impressionnistes n'aboutiraient qu'à la destruction de toute l'institution.

H. R. — Il est vrai que ce n'est pas parce que l'on a répété pendant cinq minutes telle ou telle structure qu'on l'aura acquise. Pour nous, les exercices structuraux s'inscrivent dans toute une dynamique, une démarche d'ensemble de « libération/structuration » du langage. Tout au moins tels qu'ils ont été définis dans le Plan de Rénovation. Les exercices structuraux seuls ne suffisent pas à faire le printemps. Tout dépend de la démarche d'ensemble.

C. N. — Pourriez-vous nous dire quelques mots de vos projets de recherche ?

A.M. H. — Il faudrait beaucoup de temps. Tout ce que nous venons de dire doit laisser entendre au lecteur...

H. R. — que des projets de recherche sont nécessaires...

A.M. H. — et qu'on n'en manque pas !!! Nous essayons d'avoir une écoute non-prescriptive des parlars oraux, et cela pose des problèmes descriptifs, sur le plan théorique et sur le plan pratique.

H. R. — On ne sait pas ce qu'est une pédagogie efficace de l'oral. Il y a bien entendu les propositions du Plan de Rénovation, mais nous admettons honnêtement n'avoir fait qu'ébaucher quelques perspectives. La discussion que nous venons d'avoir montre que les problèmes fondamentaux ne sont pas résolus. Nous manquons de moyens, alors que nous faisons une recherche qui est — j'emploie de grands mots — d'intérêt national, parce que les objectifs que nous avons définis (contrôler son discours...) ne sont pas seulement linguistiques. Cela veut dire des choses sur le plan de la vie personnelle, de la vie sociale et de la vie linguistique. On sait qu'il y a des inégalités d'origine sociale devant la langue. Mais s'agit-il d'un handicap ? Où se situent exactement ces inégalités ? Doit-on intervenir et comment ? En tous cas il ne suffit pas simplement de respecter les différences constatées et de permettre à tous de s'exprimer. Il faut aussi élargir la gamme des possibles, des pouvoirs effectifs.

C. N. — Un dernier problème, et fondamental. Vos réflexions, vos travaux, vos propositions suggèrent une transformation de la formation des maîtres...

H. R. — Nous sommes entrés dans cette question à propos des précédentes. On pourrait ajouter que ce que nous avons dit pour les enfants de 6/11 ans est valable pour les maîtres en formation. Pour enseigner quelque chose, il faut aussi savoir le faire. Pour enseigner à parler, il faut aussi savoir parler. Beaucoup d'enseignants ne savent pas parler, en ce sens qu'ils ne contrôlent pas leur discours pédagogique. Voilà encore un thème de recherche. Car dans le domaine de la formation, il ne se fait aujourd'hui rien de systématisé ; l'empirisme est encore la règle.

(Novembre 1976).

(3) Décembre 1975, article de Hélène Huot. On lira aussi l'article de H.R. à paraître dans le numéro consacré à l'oral de la revue *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI*, et dans lequel elle

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

Revue trimestrielle
de l'Association Française des Enseignants de Français (A.F.E.F.)
N° 40

LECTURES DE TEXTES CONTEMPORAINS

- Jean VERRIER : Présentation.
Lucette CHAMBARD : Ne nous terrorisez pas !
Limoges (Groupe de travail) : *L'Inquisiteur* de R. Pinget.
M. SCHMIDT et VIALA : *Les petits enfants du siècle* de Ch. Rochefort.
J.-P. WEILL : *La jalousie* de Robbe-Grillet.
J.-Y. DEBREUILLE : « *Fastes* » de René Char.
C. COMBOROURE : Le traducteur invisible.

Et les **CHRONIQUES** et **RUBRIQUES** habituelles : ● Linguistique (A. FRIEDMAN) ● Les livres de français pour l'école élémentaire (Ch. NIQUE) ● Revue des revues (M. MOUGENOT) ● Littérature enfantine (P. LIDSKY) ● Anthologie permanente de la poésie (G. JEAN) ● Tel que (M.-Th. LEGALL).

Pour tous renseignements, demande de specimen, commande de numéros :
Secrétariat administratif de l'A.F.E.F. — 1, rue Léon Journault - 92310 SÈVRES.

Le récit oral en situation scolaire

« Il les a dit devant lui il n'avait pas peur »
Analyse de conversation
Christian BACHMANN

« Alors cet événement s'est passé »
Les éléments organisateurs du récit oral
François FILLOL, Jean MOUCHON

« Il les a dit devant lui
il n'avait pas peur... »
ANALYSE DE CONVERSATION

Christian BACHMANN

PRÉFACE

Le texte présenté dans les pages qui suivent requiert sans doute quelques mots d'explication. Il risque en effet de paraître étrange à qui s'attend à une description de l'« oral » menée en termes linguistiques, structuralistes ou générativistes. Tout aussi bien, il pourra étonner qui est habitué aux « analyses de contenu » telle que la sociologie les a développées. Des propos liminaires s'imposent si l'on veut éviter les malentendus.

Précisons dès l'abord la genèse et la place de ce texte. Bien que publié, dans le cadre du C.N.R.S., en mai 1975, il témoigne, dans sa rédaction comme dans les préoccupations qui s'y font jour, du premier stade d'une réflexion entreprise, à l'origine, par quelques linguistes de l'Université Paris-Nord.

En 1971, quelques enseignants de l'Université Paris-Nord, à Villetaneuse, dont deux signataires de cette préface, créèrent un institut d'université, l'I.F.R.E.F. (Institut de Formation et de Recherche pour l'Enseignement du Français). La formation fut un plein succès : plusieurs milliers d'enseignants ont aujourd'hui suivi les cours, décentralisés dans les écoles de plusieurs départements, que les enseignants de l'I.F.R.E.F. assurent, le soir ou le mercredi, depuis six ans. La recherche connut davantage de difficultés : l'I.F.R.E.F., entreprise « sauvage », ne bénéficiant d'aucun autre appui que celui que lui accordait l'université, les moyens matériels lui faisaient cruellement défaut. Mais les axes de recherches eux-mêmes

n'étaient pas évidents : l'I.F.R.E.F. s'était donc comme projet de rendre la linguistique au plus quotidiennement possible, à des enseignants comme ceux de la banlieue de Paris. Elle devait les aider à résoudre les problèmes qu'ils rencontraient chaque jour dans leurs classes, en particulier avec les élèves les plus défavorisés du point de vue social et culturel. Un *Manuel de Linguistique Appliquée* (Delagrave éd.), publié en 1974 et auquel participèrent majoritairement les enseignants de l'I.F.R.E.F., est l'écho des préoccupations d'alors. Le principe d'un tel projet était simple, et son inspiration générale, mais lorsqu'il s'est agi de le concrétiser d'un des travaux de recherche, de singulières difficultés ont surgi...

L'histoire de l'I.F.R.E.F. renvoie, en effet, aux aléas de la linguistique appliquée à l'enseignement du français, langue maternelle. De grandes attentes, dont le succès de cet ouvrage comme celui de Peytard et Genouvrier constituait l'indice, ne purent être comblées. Les retombées de la linguistique dans les classes ne furent que lentes, et indirectes. Comment aurait-on pu jeter immédiatement un pont entre des modèles mathématiques sophistiqués nés dans des univers américains et la vie quotidienne d'une classe de transition, à Pontoise ? Certains, tels Genouvrier, L. Lentin ou F. Marchand, sont essayés. Aujourd'hui pourtant, on parle de plus en plus souvent d'« espoirs déçus » chez les enseignants, les administrateurs et les chercheurs. Les blocages institutionnels et politiques ont certes joué un rôle dé-

minant pour créer cette impression de piétinement.

La linguistique a certes revêtu une importance fondamentale : elle a jeté irrévocablement le doute sur les pratiques traditionnelles de l'enseignement de la langue, et a sapé les bases mêmes de la bonne conscience normative des enseignants. Elle a imposé avec force l'idée qu'une théorie scientifique de la langue devait guider son enseignement. Elle a également eu tendance à privilégier les méthodes actives, fondées sur l'observation de la langue des enfants, le respect de leur rythme de développement, la mise au premier plan du travail de groupe et des processus de découverte. Pour beaucoup d'enseignants cependant, il n'est demeuré que quelques exercices nouveaux, des représentations plus formalisées de la syntaxe, des directions de travail à peine ébauchées (celle des niveaux de langue, par exemple) et le désenchantement des pionniers.

La démarche de l'I.F.R.E.F. l'a conduit à vivre cette histoire un peu différemment. Son option de masse l'avait poussé à s'immerger complètement dans la pratique des enseignants, et des enseignants de l'élémentaire en particulier.

La manière dont l'I.F.R.E.F. posait les problèmes était différente de celle des universitaires dûment labellisés, et décalée de celle dont les instituteurs eux-mêmes vivaient leurs problèmes. Ressentant les difficultés des enseignants d'une manière profonde, l'I.F.R.E.F. partait de leurs préoccupations pour chercher, dans les sciences sociales, des éléments concrets de réponse. La procédure est longue, mais elle peut être fructueuse.

De là, il n'y avait qu'un pas à franchir pour s'orienter vers les problèmes de communication à l'école, et mener une réflexion sur les fonctions sociales du langage.

L'APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE

Dans le champ linguistique, l'obstacle principal à une telle approche semblait inhérent à la conception même du langage qui s'y développait. En effet, la fonction référentielle du langage, à partir de laquelle s'est créée la linguistique classique, permet difficilement de rendre compte du langage en situation. Si l'on s'en tient à la notion de fonction telle qu'elle a été définie, classiquement, par Bühler (Bühler 1933), on peut constater, après Hymes (Hymes 1974), que les recherches

linguistiques se sont fondées, dans leur quasi-totalité, sur le rôle central et exclusif de la fonction référentielle du langage. Curieusement, la parole que décrivent les linguistes ne semble avoir pour seul but que de dire la vérité sur le monde. La position limite peut être représentée par Joos, à propos de qui Jakobson ironisait (Jakobson 1960) : « brillant expert en expériences de réduction », il « refusait de tolérer », dans la linguistique, l'étude des éléments émotifs du discours, « phénomènes vagues, protéiformes, fluctuants ».

Le fait souvent constaté que la linguistique est demeurée essentiellement une linguistique de l'écrit a renforcé ce phénomène : le langage qu'étudie le linguiste sert à transmettre des informations désintéressées sur le monde. Il ne s'agit pas de remettre en cause la fécondité méthodologique d'une telle réduction. Les possibilités de formalisation, qui ont permis à la linguistique d'acquiescer un temps le statut de « science-pilote » au sein des sciences humaines, en sont issues. De même le « démocratisme » profond de la linguistique — toutes les langues servent également d'outil de communication — a permis de rejeter les stéréotypes évolutionnistes et d'élever au rang d'objet scientifique des langues non-écrites, en voie de disparition. Mais les limites d'une telle position sont évidentes : C. Haroche (Haroche 1975) entre autres, a bien montré, dans le domaine de la syntaxe, que cette mise au premier plan de la fonction référentielle du langage, jointe à une sociologie idéaliste postulant l'homogénéité de la « communauté linguistique », a joué un rôle institutionnel de cohésion sociale.

Tenter d'aller au-delà de cet état de fait constituait un objectif de recherche pour l'I.F.R.E.F. La tradition française, marquée par la prédominance d'études littéraires ou philosophiques ne s'était que rarement préoccupée d'étudier minutieusement et concrètement le langage dans ses déterminations institutionnelles. Des travaux comme ceux de M. Cohen, quelque intéressants qu'ils soient, dépassent rarement l'accumulation positiviste de faits, semblable en cela à la perspective qui était autrefois celle de la dialectologie. Les recherches anglaises et américaines se sont révélées plus fécondes : dans ces pays, la linguistique a été étroitement mêlée aux préoccupations des ethnologues. Fréquemment, la linguistique y a été perçue comme un instrument d'investigation propre à étudier le langage dans son contexte social. Mais

si Bloomfield et Chomsky sont bien connus en France, Malinovsky ou Firth, ou bien encore Sapir, Whorf ou Hymes n'y ont trouvé que peu de traducteurs, et encore moins d'adeptes.

Il faudrait ici se situer à l'intérieur des régions nouvelles que désigne, sans doute provisoirement, le terme de « sociolinguistique ». Hymes (Hymes 1974) établit une distinction entre deux types de sociolinguistique : une sociolinguistique « socialement réaliste » qui conserve les postulats fondamentaux des linguistes de tradition, mais qui tente de vérifier la validité des données recueillies, et de mesurer les variations linguistiques internes à la communauté sociale. Une partie importante de l'œuvre de W. Labov relève d'un tel projet. L'autre approche est celle d'une linguistique « socialement intégrée », qui ne tente pas simplement d'amalgamer à une linguistique qui ne laisse aucune place à la sociologie, une sociologie qui ignore la linguistique. Une approche intégrée, voisine du courant ethnographique, s'avère possible : des travaux comme ceux de Labov sur l'utilisation du « Back English » dans les ghettos noirs, comme ceux de Blom et Gumperz sur la situation linguistique en Norvège, de G. Sankoff sur les stratégies discursives dans le Tok-Pisin, en sont la preuve.

Le fondement même de cette approche semble résider dans la mise au premier plan de la fonction pragmatique du langage, pour reprendre, en un sens toutefois un peu différent, la formule de Malinovsky. Si le langage est envisagé dans son intrication avec les faits sociaux, c'est toutes ses procédures de description qui en seront changées. Une lecture « ethnologique » de la linguistique est à l'origine du texte présenté ici. C'est à partir de ce projet qu'il convient de le juger.

Ce travail, entrepris il y a quatre ans par quelques membres de l'équipe de Ville-taneuse, témoigne, disions-nous en liminaire, d'une réflexion aujourd'hui reformulée. Depuis quatre ans, les recherches collectives menées à Paris-Nord se sont provisoirement éloignées de thèmes strictement « linguistiques ».

Cependant, tel qu'il se présente, cet essai est le fait d'un linguiste : il pose, à partir de l'étude d'un récit oral réalisé en milieu scolaire, le problème traditionnel de la coupure intra- et extra-linguistique. Cette tentative se situe, pour une part, dans la lignée des travaux nord-américains portant sur les « narratives », et bénéficie, pour l'autre part, des acquis de la micro-sociologie des conversations développée par Sacks et Schegloff

et par Goffman. De par sa situation charnelle cet article est révélateur des difficultés qu'éprouve, tant sur le plan linguistique, sociologique, à rendre compte d'une séquence orale. Ces difficultés semblent inhérentes au cadre d'analyse disponible au moment où est écrit l'article.

Trois des notions utilisées dans cet essai se sont révélées inadéquates, lors de travaux ultérieurs : celle d'« énoncé », d'« interjection » et de « narration orale » (telle qu'elle est exposée analytiquement dans les tables

La notion linguistique d'« énoncé », est murement floue, a permis et permet encore masquer les problèmes théoriques et méthodologiques que pose une analyse de l'« énoncé ». L'élasticité de ce concept lui fait correspondre toutes sortes de segments linguistiques du mot à la phrase complexe, et même parfois, de l'interjection à l'« au-delà » de la phrase. L'essai reproduit ci-dessous témoigne des difficultés, car il se réfère essentiellement à un modèle linguistique d'analyse, même s'il vise à concevoir le langage comme « construction de l'ordre social ». A titre d'exemple, si l'on met en regard la transcription de l'intervention 1^{ère} segmentée en énoncés exposée dans le tableau I, on constate qu'une série de phénomènes tels que les « heu », les onomatopées (« Fhu :: ») sont effectivement reproduits dans la transcription. Nous ne sommes cependant pas en présence, ici, de la pratique réductionniste coutumière à la linguistique traditionnelle, qui consistait à rejeter comme « non pertinents », au nom de la compétence, les phénomènes comme les hésitations, les répétitions, les reprises, etc. Il n'a pas été question d'« épilucher le texte », de « nettoyer le corpus », termes évocateurs qui recouvrent généralement une volonté de supprimer tout ce qui s'écarte par trop de « phrases bien faites », c'est-à-dire faites selon le modèle de l'énoncé. Cependant un problème demeure : les tableaux d'analyse par énoncé gomment les faits, pourtant soigneusement notés dans la transcription.

Cette dissymétrie entre une transcription attentive à retenir le maximum de phénomènes linguistiques effectivement produits et une analyse par énoncés qui se révèle incapable de les intégrer témoigne de la nécessité (de l'urgence) qu'il y a à proposer un modèle de l'analyse de l'oral qui soit — et c'est la condition première — descriptivement exact. De même que la linguistique contemporaine est née de la rupture qu'elle a

opérer avec une description des langues calquées sur la grammaire latine, de même une linguistique de l'oral pourra réellement naître le jour où les productions orales seront décrites dans leur spécificité et non selon un modèle d'analyse issu d'une étude des structures écrites.

Il en est de même de la notion d'« intervention » : une « intervention » est définie comme « une prise de parole délimitée explicitement par une amorce et une clôture de discours. Chaque intervention est constituée linguistiquement d'au moins un « énoncé ». La notion d'« énoncé » visait à jeter un pont entre langage et discours, entre compétence et performance, entre immanence du texte et énonciation. La notion d'intervention, quant à elle, fait nettement basculer la description du côté de la conversation définie en son sens général comme « système d'échanges linguistiques » (Cf. Sacks, Schegloff et Jefferson 1974, et Simonin 1976). Parler d'« intervention », c'est passer d'une définition linguistique *stricto sensu* de l'oral vers une définition micro-sociologique.

Délibérément engagée dans cette perspective, la description que livre l'essai de C. Bachmann demande cependant à être complétée sur un point. Si des onomatopées ou des interjections reçoivent dans la narration le statut d'intervention, il n'en est pas de même pour les rires qui se trouvent indiqués à plusieurs reprises (entre les interventions 1 et 2, 2 et 3, 11, et 12, 13 et 14). Cette différence de statut accordé aux onomatopées et aux rires relève d'une conception par trop linguistique de l'intervention : « le rire, ce n'est pas du langage ». Or, l'on peut se demander si rires et onomatopées n'ont pas, du point de vue conversationnel, la même fonction, celle que Goffman désigne sous le terme de « contrainte rituelle » (Goffman 1975) : ces contraintes renvoient au caractère social de cette activité qui consiste à « se parler ». La notion d'intervention, dégagée d'une conception intra-linguistique, limitée au flux strictement verbal des interactions, peut alors jouer pleinement son rôle, en retenant comme pertinents non seulement des phénomènes d'ordre linguistique, mais aussi des rires, des mimiques et des gestes qui jouent un rôle effectif dans l'étude des communications sociales.

De telles remarques mettent en cause la notion même de « narration orale », qui ne retient, comme en témoigne le tableau 1, que ce qui est conçu comme linguistiquement per-

tiennent. Aussi n'est-ce pas arbitrairement que ce tableau fait abstraction d'un côté de toutes les interventions produites par les interlocuteurs autres que Hacène (c'est-à-dire le narrateur), et d'un autre côté, à l'intérieur de chaque intervention, des phénomènes signalés précédemment (hésitations, pauses, onomatopées, etc).

Tout se passe comme si produire une narration (orale) supposait une indépendance quasi-totale entre le produit que le narrateur vise à réaliser et les conditions socio-contextuelles qui lui donnent naissance (notamment la présence physique des participants auxquels le narrateur livre son récit). Une narration orale est en fait, comme toute conversation, une *co-construction*, à laquelle participent à la fois le narrateur et le public (ici les camarades présents lors du récit d'Hacène). On peut rendre compte, dans cette perspective, de phénomènes proprement linguistiques : l'intervention 8 n'est produite et n'a de sens que par l'intervention immédiatement antérieure (7) ; nous retrouvons là, logé au cœur même de la narration, un micro-système question-réponse (J. Simonin 1976). De même, le « Eh ben hé : : » de l'intervention 11 ne peut être détaché de son contexte de production : tout le rapport de force entre les participants y est investi.

Il serait actuellement possible de compléter ce travail en utilisant le cadre d'analyse proposé récemment par E. Goffman — notamment des instruments conceptuels comme ceux d'« interaction », de « mouvement » de « tonalité », de « cadre » (Goffman 1974, Goffman 1975). C'est amorcer une autre étude, qui tente soigneusement de prendre en compte la *fonction interactionnelle du langage*.

Il n'est évidemment pas possible de détailler en quelques lignes ce cadre théorique ; il est exposé par ailleurs. Précisons simplement qu'une telle approche suppose, pour qui veut rendre compte de l'oral, de reconsidérer la nature même des données nécessaires à une description, voire à une interprétation des phénomènes de parole. Elle suppose également que soient réenvisagés les moyens de les observer et de les enregistrer : le magnétoscope, et l'enquête « ethnographique » fourniront des données que le magnétophone seul ne peut procurer.

De plus, il faut le dire clairement : l'objet de telles études n'est plus strictement linguistique. Ce qui est construit, c'est ce « non-conscient social » que construisent les interactions quotidiennes, à la fois lieu de

rencontre et enjeu des rapports de force sociaux. Comme le fait remarquer Goffman, dans une « situation » quotidienne, le langage joue un rôle, mais ce rôle n'est pas central : les situations sociales tracent les cadres où le discours tend à s'insérer. Le jeu des déterminations macro-sociales et situationnelles constitue sans doute — c'est du moins l'hypothèse que nous développons — un angle d'attaque qui permet d'éviter les écueils d'une approche corrélacionniste, qui a toujours limité ses études du « langage populaire » à quelques variables détachées de leur signification sociale.

L'étude sociolinguistique de ces interactions sociales, qu'elles se développent entre le médecin et le malade (M. Lacoste 1976), au sein d'un H.L.M. (C. Bachmann 1976), dans le cadre d'un entretien sociologique (J. Simonin 1977), dans un congrès socialiste de 1936 (Bachmann, Duro-Courdesses, Le Guennec 1976), dans un foyer du 3^e âge ou dans une bande de jeunes (trav. en cours) impose un certain nombre d'options qu'on ne peut détailler ici : le refus d'une approche positiviste des faits sociaux — traiter les faits sociaux comme des processus —, la mise au premier plan, comme instrument méthodologique, de données recueillies en situation non-expérimentale, et le rejet de spéculations qui ne peuvent prendre appui sur des données concrètes.

QUELQUES CONSÉQUENCES SUR LA « COMMUNICATION » PÉDAGOGIQUE

Si nous reprenons notre question initiale : « Qu'apporte la linguistique à la vie quotidienne de la classe ? » il peut sembler que le détour précédent nous ait éloigné de toute réponse. *Voire*. Si ce détour permet de poser autrement le problème de l'« application de la linguistique à la pédagogie », il n'est pas inutile.

L'article présenté ici traite un problème « pédagogique » : celui du « modeling », acquisition de conduites sociales par adhésion à un modèle et par imitation. Si l'on postule, avec les ethnométhodologues (Cf. par exemple Garfinkel 1967) qu'il existe un lien indissociable entre la manière dont un membre d'une société décrit l'univers social et la façon dont il agit socialement, on peut supposer qu'il existe un lien entre le système de catégorisation mis en œuvre par Hacène

et son comportement social. Le langage d'Hacène permet-il de saisir le processus qui fait se transformer en ce que notre société appelle un « délinquant » ? Peut-on établir un lien entre la manière dont Hacène déchiffre le monde et la « déviance » dont il va faire preuve, dans l'école et hors de l'école ?

Par le biais de la sociolinguistique, c'est donc un problème qui ne concerne donc pas strictement le langage qui est soulevé ici. Il s'agit plutôt d'analyser les rapports de force micro-sociaux qui s'exercent dans la salle de classe et dont le langage est un instrument privilégié — même s'il n'est pas le seul à être mis en œuvre. Cette analyse a un but : permettre aux enseignants d'aller vers une utilisation réfléchie de ces rapports de force, ce ne soit pas simplement laissée aux recettes transmises par les anciens, aux vagues « instructions » données par le corps d'inspecteurs à l'« expérience » léguée par les enseignants chevronnés.

Un seul exemple permettra d'illustrer le propos : le plan de rénovation Rouchette préconisait deux moments de langage dans la classe : celui de la liberté et celui de la contrainte. Mais l'articulation des deux moments ne pouvait être réfléchie dans le cadre théorique de ce qui serait une stratégie pédagogique. L'ambiguïté a d'ailleurs été souvent constatée : les moments de liberté servaient-ils principalement à révéler les « fautes » de l'élève, que les moments de contrainte rectifieraient ultérieurement, ou à établir un lien — d'ailleurs peu clair — entre le simple jeu verbal et la sensibilité poétique ? La mise en confiance qu'ils devaient déte- miner chez l'élève ne semblait pas intégrée à une stratégie pédagogique pensée avec rigueur et précision. On a donc pu assister dans certaines classes, à l'étonnante juxtaposition d'un discours rousseauiste sur la liberté de l'individu et d'une sermonne sévère sur la nécessité et les bienfaits d'une discipline bien comprise. En fait, l'étude des processus des stratégies d'interaction réels, tels qu'ils se développent en tant que l'enseignant peut les développer en tant que responsable d'une « définition de situation », n'est qu'esquissée. C'est pourtant un cas où elle se révélerait indispensable.

Concrètement, dans le cas d'Hacène, le problème « pédagogique » qui se trouve posé est le suivant : une fois établi le constat que présente ces pages, que peut faire l'enseignant ? Par quelle stratégie peut-il agir sur l'image sociale qu'Hacène prend comme « cadre » (pour cette terminologie, Cf. Bac

mann, Duro-Courdesse, Le Guennec 1976) ? Comment, et à quelles conditions peut-il contribuer à modifier le système de catégorisation d'Hacène, tel qu'il le présente, en acte, à ses camarades ? Il ne s'agit de se camoufler ni l'ampleur de ces questions, ni les implications politiques qu'elles recèlent néces-

sairement. Nous nous contentons de les poser, avec les moyens réduits dont nous disposons. Ce sont de vraies questions.

Christian BACHMANN,
Lucile DURO-COURDESSES,
Jacky SIMONIN.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACHMANN Christian, 1976 : Étude sociolinguistique de réunions politiques dans une H.L.M. de la banlieue parisienne. Thèse de III^e cycle.
- BACHMANN C., DURO-COURDESSES L., LE GUENNEC N., 1976 : Léon Blum en 1936 ; analyse d'un discours politique ; in Discours et Structures sociales, Cahiers du Centre de Recherches Sémiotiques, dirigés par J.-B. GRIZE, Université de Neuchâtel, Suisse.
- GARFINKEL H., 1967 : Studies in Ethnomethodology. 288 p. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New-Jersey, U.S.A.
- GOFFMAN E., 1974 : Frame Analysis, An Essay on the Organization of Experience. 586 p. Harper and Row.
- GOFFMAN E., 1975 : Replies and Responses. Working Paper, 41 p. Università di Urbino.
- HAROCHE C., 1975 : Grammaire, implicite et ambiguïté (à propos des fondements de l'ambiguïté inhérente au discours). Foundations of Language, vol. 13, n° 2, pp. 215-235. Reidel, Dordrecht, Holland.
- HYMES D., 1974 : Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach. « Language and Communication », ed. by D. HYMES and E. GOFFMAN, 245 p. Univ. of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- JAKOBSON R., 1960 : Concluding Statements : Linguistics and Poetics. In T. SEBEEK ed. Style in Language, pp. 350-373 ; M.I.T. Press, Cambridge. Mass. U.S.A.
- LACOSTE M., 1976 : Étude sociolinguistique d'interactions médecin-malade. Thèse de III^e cycle.
- Manuel de Linguistique Appliquée par A. COPPEL, C. DANNEQUIN, L. DURO-COURDESSES, C. de HEREDIA-DEPREZ, M. LACOSTE, F. MARCHAND, A. MAUFFREY, J. SIMONIN, J. VERAÏN ; 4 volumes. Ed. Delagrave, Paris.
- SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G., 1974 : A simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. Language, Vol. 30 N) 4, pp. 696-735.
- SIMONIN J., 1976 : Les systèmes Question-Réponse, in Discours et Structures sociales, Cahiers du Centre de Recherches Sémiotiques, dirigés par J.-B. GRIZE, Déc. 1976, Université de Neuchâtel, Suisse.

• IL LES A DIT DEVANT LUI IL AVAIT PAS EU PEUR • *

(Analyse de conversation)

Hacène, en 1972, a bientôt treize ans. Il vit avec son père, sa mère et ses sœurs, dans une petite localité, à une trentaine de kilomètres de Paris. Le père est ouvrier, et la famille, sans être pauvre, n'est pas dans l'aisance. Le matin, Hacène rejoint, dans un C.E.S. d'une ville voisine, la sixième de transition où il est censé « réapprendre les techniques de base selon les méthodes actives », ainsi que le préconisent les Instructions Officielles. Or, dans son établissement, Hacène n'a pas très bonne réputation. « Repéré » comme « meneur » par l'administration — et l'on sait que dans un C.E.S. un élève de transition est aisément jugé capable, a priori, de toutes les turpitudes (K. Wagner et R. Warck, 1973, p. 119) —, il est en conflit plus ou moins ouvert, et plus ou moins violent, avec l'ensemble de ses professeurs. Leader incontesté de sa classe, il fait, parfois brutalement régner sa loi sur ses camarades. Bref, Hacène est un « mauvais élève », comme le sont beaucoup de fils d'immigrés en classe de transition. Bien qu'il sache souvent se montrer sympathique et attachant, chacun s'accorde à penser qu'il aura tendance à mal tourner. Cette prédiction se réalisera. Délinquant, il est interné et pris en charge, deux ans plus tard, par les services de l'Éducation surveillée.

A douze ans donc, Hacène fait connaissance avec la police. Un jour, en fin d'après-midi, aidé d'un camarade, il vole un vélomoteur en stationnement. C'est le premier délit, le plus classique qui soit : un grand nombre de jeunes délinquants débutent ainsi dans la carrière (J. Monod, 1971 p. 24). Les deux garçons roulent vers Paris, juchés sur le même engin qu'ils abandonnent en chemin, après l'avoir détérioré, par maladresse. Sans se décourager, ils volent un autre vélomoteur et atteignent, émerveillés, la place de l'Étoile. Il fait maintenant nuit et c'est la première fois de leur vie qu'ils voient les Champs-Élysées. « Tu verrais les cinémas, mon mec, illuminés !... » rapporte Hacène à ses camarades. Au moment même où les deux garçons tentent de faire démarrer un troisième vélomoteur qu'ils comptent « emprunter », un agent siffle et les arrête. C'est la première nuit d'Hacène au commissariat.

Au cours de la nuit, Hacène est réveillé par un grand bruit. Ce qu'il va vivre à ce moment-là, il le décrit quelques mois plus tard, à un groupe d'élèves de sa classe. Le récit a été enregistré par les élèves, habitués par l'enseignant, depuis le début de l'année scolaire, à se servir eux-mêmes d'un magnétophone, parfois même en dehors de sa présence. Voici un fragment de ce récit : *

1. H : ...J'ai dormi, et puis après tout à coup j'entends un gros bruit je vois :: (1) Je vois des gens heu : (1) qui descendent et puis qui vont heu // qui les ont emmenés dans une prison m'ont dit « VIENS, je vais — on va te faire montrer quelque chose — / bon, ils m'ont fait montrer y avait exactement SIX prisons, dedans / y avait des clochards heu / tout ça et puis y en avait un il était BARAQUÉ, il avait un GROS / GROS tatouage lci
- (rires)
2. H : (2) gros tatouage, alors après il dit « Alors tu viens / me porter compagnie ? » // Fhhu :::
- (rires)
3. X : Qu'est-ce qu'il est devenu là-dedans ?
4. H : Non, ils l'ont emmené à Tu- à Suresnes là
5. X : Suresnes ?
6. H : Ouais mais après / ils l'ont rappelé / après ils l'ont rappelé, ils ont dit « Encore une bâtisse, et puis vous y allez » // là j- j'en ai recommencé deux et puis (1) je sais pas
7. X : Tu y as pas été,
8. H : Eh ben je sais pas, on sait pas, // Peut-être qu'au bout de l'année / Shoom :::
9. X : Shoom :::
10. X : Pouët-Pouët

* Document publié dans le cadre du C.N.R.S. (Centre d'Étude du Français Moderne et Contemporain — Directeur B. Quemada) et reproduit ici avec son accord. Tout lecteur intéressé par l'analyse des productions orales peut s'adresser à la revue pour obtenir les enregistrements des récits étudiés.

11. H : Eh ben hé :: (1) et des clochards y avait puis y en avait un qu'était / qu'avait heu / le cœur // je lui ai demandé « Pourquoi t'avais fait ça ? » / Oh il a pas voulu me le dire il m'a dit « Tu parles avec :: :: (1) » IL LES A DIT DEVANT LUI IL AVAIT PAS EU PEUR HEIN ?

(rires)

12. X : Hou la la

13. H : Pfu :: il était comme ça, ffu ::

(rires)

14. H : Ouais quand ils sont dans la prison tu sais / il était COMME ça oh il a- il avait il avait une :: :

15. X : ()

16. H : Une petite verrue ici, puis :: // j'ai vu quand ils apportaient leur manger (1) de la soupe avec de l'eau

17. X : Des fayots

18. H : Et puis avec du pain / alors ils lui ont donné / l'autre il lui- il l'a mangé bahh :: :: : moi je suis- j'ai après je suis rentré dans / dans le truc et puis je me suis rendormi, *

* N.B. — Le code de transcription de ce passage est le suivant :

/	indique une courte pause
//	indique une pause
(x)	indique une pause de x secondes
()	indique un énoncé qui n'a pu être déchiffré
BAraqué	indique une syllabe, un mot ou une phrase fortement accentués
une :: :	indique un allongement, dont la longueur est proportionnelle au nombre de doubles points
Tu-	indique l'interruption d'un mot
.	indique une intonation nettement descendante
?	indique une intonation ascendante

Chaque intervention d'Hacène ou d'un élève de la classe est numérotée de 1 à 18. Une intervention est définie par une prise de parole au sens où il existe des règles explicites d'amorce et de clôture de discours (H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson, 1973). A l'intérieur de chaque intervention, nous définirons ultérieurement en quoi consiste une suite d'énoncés.

D'autre part, la lettre H désigne une intervention produite par Hacène, X une intervention d'un autre élève du groupe, sans qu'il soit possible d'identifier nettement la voix.

L'enregistrement rapporté ici est le fait de J.-C. Lagouanelle, qui a fourni, en nous recevant dans sa classe et en nous procurant, avec une compétence extrême, tous les renseignements dont nous avions besoin, la base même de ce travail. Qu'il trouve ici le témoignage de toute notre gratitude.

Une simple lecture du texte permet d'en interpréter les points obscurs : au cours de la nuit, des individus, qu'Hacène décrit comme des « clochards » sont arrêtés, et arrivent au commissariat. Afin d'impressionner Hacène, un policier le mène assister au spectacle d'hommes enfermés derrière des barreaux. L'un des clochards, ou supposés tels, « baraqué » et, sans doute, tatoué d'un cœur, adresse la parole à Hacène, en plaisantant. Menacé d'être envoyé à Fresnes (c'est ce que désigne évidemment la mention du lieu : « Suresnes ») le clochard ne semble pas particulièrement effrayé par les policiers ; peut-être même les injurie-t-il ouvertement ; c'est du moins ce que suggère une phrase en suspens : « Tu parles avec :: :: (1) », qu'Hacène n'ose pas, probablement parce qu'il se trouve en présence d'un micro, répéter dans sa totalité. Après avoir assisté au repas peu appétissant du clochard, Hacène, reconduit dans la salle qu'il occupait précédemment, se rendort.

Un tel récit permet de poser une question tout à fait pratique, à propos d'une « pédagogie » qui semble avoir conservé un certain ancrage dans le sens commun. Pourquoi vouloir montrer un détenu à Hacène ? L'objectif que se fixe implicitement le policier, en mettant Hacène face au clochard, semble se formuler ainsi : il veut dissuader Hacène de s'engager dans un mauvais chemin, en lui présentant, contre-exemple repoussant, ce qu'il deviendra s'il ne s'amende pas. Devant l'absence quasi totale de connaissances certaines sur les procédés de modelage social des enfants et des adolescents (A. Morrison et D. Mac Intyre, 1972, p. 12), peut-on affirmer qu'un tel procédé pédagogique, qui met l'apprenti délinquant en présence d'individus destinés à illustrer son sort futur au cas où il persisterait dans la délinquance,

constitue une stratégie de dissuasion efficace ? On rejoint très vite la conception traditionnelle de la peine, telle que la juridiction l'envisage : « intimidatrice et exemplaire » (Cf. Chazal J., 1953). Reste à savoir si, à travers le récit que nous donne Hacène, et sans nous livrer à aucune généralisation, nous pouvons dire que la « leçon », dans ce cas concret tout au moins, porte ses fruits.

Comme éléments de réponse à cette question, le récit d'Hacène nous livre, indissolublement liés, deux types d'information. Tout d'abord, nous pouvons saisir comment Hacène rend compte de son expérience, i. e. comment il en construit la description, lorsqu'il tente de faire partager à ses camarades certains aspects de ce qu'il a vécu. Ensuite, nous pouvons analyser comment Hacène utilise son expérience, dans le cadre d'une interaction qu'il organise et qu'il contrôle, comme celles qu'il peut avoir quotidiennement, avec ses camarades de classe. Bref, quel usage social fait-il de son récit dans une « communication de face à face » particulière ? Si la manière exacte dont Hacène a vécu sa rencontre nous est, au sens strict, inconnue, nous pouvons appréhender le processus qui lui fait en bâtir un récit, destiné, comme tout acte de parole, à exercer son effet sur autrui.

Le récit oral, ses règles d'agencement

On connaît peu de choses sur les récits produits dans le contexte de la vie quotidienne, celle des discussions, des conversations et des bavardages. Plusieurs recherches de psychologie sociale ont été menées dans un cadre expérimentaliste, comme celles que cite Bernstein (B. Bernstein, 1972, p. 167) bâties à partir de séries d'images fournies comme stimuli à des enfants. D'autres études de récits, comme celle, célèbre, de Schatzmann et Strauss sur le compte-rendu d'une tornade fait par des informateurs de milieux socio-culturels divers, ont été entreprises dans le but de valider ou d'invalider des hypothèses touchant à la méthodologie sociologique ou anthropologique. Pour Schatzmann et Strauss, il s'agissait d'examiner les difficultés posées par une communication sociale avec des interlocuteurs de milieux populaires (L. Schatzmann et A. Strauss, 1955). Ces études revêtent toutes une double caractéristique : elles supposent tout d'abord connu ce qu'est un récit et tiennent pour « allant de soi » son fonctionnement quotidien ; de plus elles sont menées dans une perspective comparatiste, impliquant comme terme de comparaison « supérieur » le type de récit en œuvre dans la classe sociale du chercheur. Les récits populaires ne sont donc en général pas étudiés dans leur cohérence, mais surtout en terme d'absence, même si aucun jugement de valeur n'est ouvertement proclamé : code restreint vs code élaboré chez Bernstein, impossibilité de dépasser sa propre perspective vs possibilité d'adopter plusieurs perspectives et de se mettre à la place de l'auditeur chez Schatzmann et Strauss. De fait, les procédures qui permettent, chaque jour, de construire une foule de récits de tous ordres, n'ont été que rarement étudiées en tant que telles, et de façon systématique.

Dans l'analyse des récits de tous les jours, une constatation, de type formel, semble s'imposer dès l'abord : Labov, lors d'une analyse de narrations orales produites par de jeunes noirs américains, trouve en proportion importante, dans ces récits, des énoncés dont les structures grammaticales récurrentes sont parmi les plus simples que puisse montrer le langage quotidien (W. Labov, 1972, p. 375 suiv.). Si la moindre discussion exige une syntaxe des plus variées et met en œuvre des tournures complexes, et cela quel que soit le milieu social et culturel du locuteur, le récit, quant à lui, est un modèle de régularité syntaxique. De ce point de vue, la constatation de Labov, tirée de données américaines, peut parfaitement s'appliquer à des récits de langue française, si, bien entendu, sont prises en compte certaines caractéristiques syntaxiques du français.

Ces éléments syntaxiques fondamentaux, qui composent les énoncés de base des récits, peuvent être présentés sous la forme d'une suite :

A. Des éléments conjonctifs, conjonctions proprement dites ou adverbes : « Alors », « Ensuite », « Et puis », etc...

B. Un nom ou un pronom en fonction sujet.

* Le problème de la délimitation d'une séquence à l'intérieur d'une « rencontre » — pour utiliser un terme emprunté à Goffman (E. GOFFMAN, 1959, éd. F. p. 23) — n'est pas posé ici ; ce n'est cependant pas méconnaître son importance.

D'. Un référent personnel objet (« le », « me », « lui »...) placé entre B et C par transformation pronominale — transformation que décrit, en la simplifiant à l'extrême, J. Dubois (J. Dubois, 1970, p. 288 suiv.).

C. Un groupe verbal, dont le temps, dans l'immense majorité des cas, est le passé composé, pour reprendre la terminologie traditionnelle.

D. Un syntagme nominal en fonction d'objet, et qui peut, toujours selon les indications classiques être « direct » ou « indirect ».

E. Un circonstant, incluant, ou non, une préposition.

F. Des subordinées ou des complétives, ou toute proposition issue d'enchâssements complexes. Labov remarque cependant que, chez les enfants et les préadolescents, le nombre d'enchâssements est relativement réduit.

Ce sont les phrases qui présentent ce type de structure, et celles, voisines, dont l'examen viendra ultérieurement, que nous appelons « énoncés », ainsi que les phrases enchâssées qui peuvent être trouvées en F.

Le récit suivant, recueilli auprès d'une fillette de douze ans, originaire de la banlieue nord de Paris, est caractéristique de cette structuration syntaxique, qu'on retrouve également, et en quantité abondante, dans les narrations écrites des préadolescents :

A	B	D'	C	D	E et F
Et puis	j'		ai vu	une voiture	assez loin
Et alors	j'		ai traversé		sans faire attention
Et puis	la voiture	m'	a		
	j'		ai perdu conscience		d'abord
Puis	la voiture	m'	a renversée		
	la voiture	m'	ai été		à l'hôpital
Et puis	j'				

(F., 12 ans, orig. langue f., banlieue parisienne) *

Il serait cependant inexact de considérer que cette structure est l'apanage des récits d'enfants et d'adolescents. On trouve aisément des pans entiers de récits d'adultes organisés selon le même schéma. Voici, sur un sujet semblable, un fragment de récit d'adulte :

Donc	Moi je elle elle	j'	ai pas vu arriver elle s'est précipitée		sur ma voiture sans que je m'en rende compte
C'est à dire que	je elle elle	l'	ai renversée a fait s'est retrouvée	un bond	à 3 ou 4 m plus loin sur la chaussée naturellement
Et	j'		ai freiné		

(H., 50 ans, or. lg. f., entrepreneur de maçonnerie)

Si nous abordons l'étude du récit d'Hacène, nous constatons que ces énoncés de type :

(1) A + B + D' + C + D + E + F

sont assez fréquents (Cf. tableau 1). Ils paraissent se succéder, dans le courant du discours, et interviennent en quelque sorte par « paquets ». Regroupés au début de la première intervention et lors de la discussion sur le sort du clochard, ils reprennent de façon continue tout au long de l'intervention 11, et à la fin du récit, dans l'intervention 18. Si nous mettons à part, pour des raisons examinées plus loin, « J'en ai recommencé deux » (intervention 16), nous trouvons quatre séries d'énoncés correspondant aux critères formels que nous avons définis, énoncés répartis par pages successives sur l'ensemble du récit.

	A	B	D'	C	D	E	F
1	Et puis après	j'		ai dormi entends vois vois	un gros bruit des gens	tout à coup	(e) qui descendent (f) et puis qui vont (g) qui les ont emmenés dans une prison (h) « Viens (i) on va te faire montrer quelque chose » (b) « Alors tu viens (c) me porter compagnie ? »
2	Alors après	ils		ont dit ont fait monter		à Tu-à Suresnes là	(d) « Encore une bêtise et puis vous y allez » (e) « Pourquoi t'avais fait ça ? » (g) me le dire (i) « Tu parles avec : : : »
4	Mais après	ils		ont dit ont emmené ont rappelé		devant lui	(b) quand ils apportaient leur manger de la soupe avec de l'eau et puis du pain.
6	Après	ils		ont dit ont demandé a pas voulu a dit avait pas eu peur ai vu			
11		l'		ont rappelés ont dit ai demandé a pas voulu a dit avait pas eu peur ai vu			
16		l'		ont rappelés ont dit ai demandé a pas voulu a dit avait pas eu peur ai vu			
18		l'		ont rappelés ont dit ai demandé a pas voulu a dit avait pas eu peur ai vu			
		l'autre il		ont rappelés ont dit ai demandé a pas voulu a dit avait pas eu peur ai vu			
		Moi je		ont rappelés ont dit ai demandé a pas voulu a dit avait pas eu peur ai vu			
		j'		ont rappelés ont dit ai demandé a pas voulu a dit avait pas eu peur ai vu			
		je		ont rappelés ont dit ai demandé a pas voulu a dit avait pas eu peur ai vu			
		je		ont rappelés ont dit ai demandé a pas voulu a dit avait pas eu peur ai vu			

Tableau 1

Nous pouvons désormais avancer une définition du récit: un ensemble d'énoncés mis en relation, par le narrateur, avec un ensemble d'objets empiriques qu'il appréhende et construit comme « événements réels ». Par « événement », précisons qu'il s'agit de tout ce qui peut être analysé comme action isolable par le locuteur, indépendamment de son caractère « exceptionnel » (dans 1 (a) « dormir » ou « entendre un gros bruit » dans 1 (b) sont en ce sens des événements). « Réels », car nous excluons ici des récits qui relèvent de règles particulières, comme l'histoire drôle, ou l'« histoire » racontée aux enfants.

Corollaire de cette définition: si l'on excepte les récits du type: « Je suis allé au zoo dimanche dernier avec mon petit frère », formés d'un seul énoncé et qui constituent des sortes de « récits minimaux », proches, par leur statut, d'un type très particulier de récit: « l'annonce d'une nouvelle », nous sommes obligés de constater que ces énoncés se déroulent en une suite dont l'ordre est imposé. Dans tous les cas, l'agencement des énoncés est un fait central. Ainsi pour prendre comme exemple le récit d'une petite fille (2 ans, 9 mois) pris comme objet d'analyse par H. Sacks, dans un article souvent cité (H. Sacks, 1972):

« Le bébé a pleuré, la maman l'a pris dans ses bras ». Il est impossible, dans ce cas, d'intervertir l'ordre des énoncés sans modifier totalement le sens du récit. La fonction de chacun de ces énoncés est donc d'indiquer le déroulement de l'action, l'enchaînement des divers événements.

Sur cette série ordonnée d'énoncés, qui constitue en quelque sorte la charpente de la narration, vont venir se greffer deux autres types d'énoncés, de structure syntaxique différente. Le premier comprend les éléments suivants (Cf. tableau 2):

A. Elément conjonctif

C'. Présentatif: « C'était », « Il y avait », etc... Le temps, dans la majorité des cas, est à l'imparfait

B. Groupe nominal en fonction sujet

E. Circonstant

F. Eventuellement, proposition subordonnée ou circonstancielle

	A	C'	B	E	F
1 (l) (m) (n) 11 (a) (b)	Et puis Et puis	y avait y avait y en avait y avait y en avait	six prisons des clochards un des clochards un	exactement dedans	(c) qu'était qu'avait le cœur

Tableau 2

Ces énoncés de forme:

(2) A + C' + B + E + F

peuvent être rapprochés d'une autre série d'énoncés, structurellement voisins de (1). Ils en diffèrent cependant, tout d'abord par le temps de l'élément verbal; dans cette nouvelle structure, en C, nous rencontrons de façon privilégiée un verbe à l'imparfait. Ensuite, nous aurons fréquemment, en D, un attribut. Nous décrirons ainsi ce cadre (Cf. tableau 3):

(3) A + B + C'' + D + E + F

	A	B	C''	D	E	F
1 (o) (p)		Il Il	était avait	baraqué un gros gros tattooage	ici	
13 14 (c) (d) (e)		Il Il Il	était avait avait	une une petite verrue	comme ça comme ça ici	(a) Quand ils sont dans la prison (b) tu sais

Mais, indépendamment des différences structurelles, ce qui permet d'opposer aux énoncés de forme (1) les énoncés de forme (2) ou (3), c'est essentiellement la fonction que ces derniers assument à l'intérieur du récit. Les énoncés (2) et (3) indiqueront les spécifications temporelles, spatiales, sociales, individuelles, etc. de l'action — ce que Labov, dans un article que nous avons déjà cité nomme, en anglais, « orientations ». De plus, indépendamment de la fonction qu'ils revêtent une propriété formelle, dont l'importance est fondamentale, les oppose à (1): la latitude qui est laissée à leur intégration dans le récit. Alors que le déroulement du récit se doit d'être rigide, et obéit à des lois d'enchaînement strictes, la succession des éléments de spécification sera considérablement moins contraignante. Ainsi la description du clochard est-elle répartie entre les interventions 1, 14 et 16. Si l'endroit précis où apparaissent les éléments de spécification est loin d'être indifférent, il n'en demeure pas moins qu'aucune logique intrinsèque ne peut a priori obliger 1 (o) « Il était baraqué » à précéder 1 (p) « Il avait un gros tattooage » ou imposer que l'on dissocie 1 (o) et 1 (p) de 13 (e) « Il avait une petite verrue ». En deux mots: intervertir leur ordre d'apparition ne suffit pas à rendre le récit totalement méconnaissable, ou à créer un nouveau récit. C'est sans doute ce qui a conduit Labov et Waletzky à baptiser, peut-être un peu abusivement, ce type d'énoncé « free clause » (W. Labov et J. Waletzky, 1967).

Ainsi, pour nous résumer, dans ce que nous définissons comme récit oral nous pouvons rencontrer deux types d'énoncés qui diffèrent non seulement par la fonction qu'ils assument par rapport aux événements décrits (déroulement vs spécification), mais aussi par leurs structures syntaxiques respectives (passé composé vs imparfait, présentatif vs absence de présentatif, etc...) et leur type d'enchaînement (contrainte étroite vs liberté relative). Mais ces considérations « structurales » ne permettent pas de rendre compte de l'insertion sociale du récit, de la manière dont il doit s'insérer, en tant qu'acte de langage, dans les interactions quotidiennes. Un autre éclairage devient désormais souhaitable.

Le récit oral, son évaluation

Tout un chacun, apparemment, « sait » raconter, avec certes plus ou moins d'intérêt témoigné par ses auditeurs, ses expériences familiales, professionnelles, etc... dans les circonstances et avec les interlocuteurs les plus variés. Reste à préciser que ces récits, même s'ils ne sont que « bavardage », doivent avoir une justification évidente pour qui les écoute. En d'autres termes, le narrateur doit justifier son récit, au sens où il est forcé, dans le moment même où il l'expose, de le présenter comme « digne d'être raconté », pour une raison ou pour une autre. Parallèlement, l'interlocuteur doit percevoir le récit en tant que « digne d'intérêt » et le reconnaître comme curieux, peu banal, surprenant, cocasse, dramatique, émouvant, etc... Un récit que nous imaginons et qui correspondrait au modèle:

« Ce matin, je me suis levé et je me suis lavé les dents » tendrait sans doute à susciter une réponse telle que:

« Et après ? »

ainsi que l'a constaté Labov (W. Labov, 1972, p. 366). Dans une analyse de perspective toute différente, mais qui aboutit à des conclusions semblables, D. Sudnow montre que dans un hôpital, l'annonce de la mort d'un malade n'acquiert véritablement aux yeux des infirmières le statut de « nouvelle », suscitant donc chez le personnel soignant la question « Etes-vous au courant ? », que si les circonstances de cette mort s'avèrent exceptionnelles (D. Sudnow, 1967). Une nouvelle exige donc que certaines conditions soient remplies pour être socialement constituée en tant que nouvelle. De même, un récit n'est pas automatiquement « réussi », et tout narrateur doit faire en sorte d'éviter l'« Et après ? » qui sanctionne le récit « raté ».

Nous rencontrons ici une catégorie fondamentale, indispensable à la compréhension de ce phénomène. Tout au long du récit, et à tous ses niveaux, interviennent ce que Labov appelle des éléments d'« évaluation », qui représentent « les moyens

utilisés par le narrateur pour indiquer la raison d'être du récit » (W. Labov, 1972, p. 366).

Sur la base du premier découpage que nous avons donné du récit d'Hacène, nous pouvons avancer l'hypothèse suivante: la place relative des deux types d'énoncés (enchaînement et spécification) fournit une approche de ces éléments d'évaluation. En effet, les moments où le narrateur arrête de montrer la succession des faits et précise les cadres où l'action se déroule introduit en filigrane tout le rapport du narrateur à son récit.

Si nous examinons le récit d'Hacène, de même que nous avons regroupé quatre suites d'énoncés indiquant le déroulement du récit, nous pouvons délimiter trois ensembles d'énoncés de spécification:

(A) lors de la première description des « prisons » et du « clochard », de 1 (1) à 2

(B) après l'anticipation 3-11, suscitée par l'interruption 3, une seconde description, très brève, de 11 (a) à 11 (c)

(C) enfin, une troisième description du clochard, qui vient de tenir des propos qu'Hacène juge audacieux, description qui va de 13-14 jusqu'au début de 16. Si nous représentons par des chiffres romains (I, II, III, IV) les groupes d'énoncés narratifs définis précédemment (Tableau 1) et par des lettres les suites d'énoncés de spécification (A, B et C, mis en évidence dans les tableaux 2 et 3), nous obtenons le schéma suivant, mettant en relief l'enchaînement séquentiel du récit:

I	A	II	B	III	C	IV
/	/	/	/	/	/	/
1a	1k 11	1p 2	3 4	10 11a b c 11b	11k 13	16a
18						

Les éléments de description sont centrés sur le clochard et ne concernent que très accessoirement les prisons. Sur les « prisons », un seul détail, leur nombre, qui a marqué Hacène: il y en avait six. Chaque description du clochard apporte des spécifications nouvelles; la première le présente comme « baraqué », « avec un gros gros tatouage »; la seconde précise: « qu'avait le cœur »; la dernière complète: « il était comme ça » et « avait une petite verrue ». Comme il n'existe aucune raison propre au récit, nous l'avons vu, pour que la petite verrue intervienne en (C) plutôt qu'en (A), il faut s'interroger principalement non sur la place de chaque détail, mais sur le pourquoi de l'insertion d'un ensemble descriptif à tel ou tel point de la chaîne narrative.

Si l'on met à part (B), dont le motif d'apparition au début de 11 semble être de reprendre (A) après l'interruption 3, et de résumer ainsi, pour l'auditeur, la séquence I-(A), on peut remarquer que les suites descriptives se rencontrent à deux moments cruciaux de l'action. Ce sont deux chocs successifs, sans doute éprouvés par Hacène, et qu'il fait revivre. Le premier correspond à la première vision qu'il a du clochard, rencontre qu'Hacène dramatise par l'intonation, les gestes, les répétitions, etc... Le second, lorsque, pour utiliser une terminologie que ne renierait pas Hacène, le clochard ne « se dégonfle » pas devant la police. Hacène, en insérant ses descriptions aux temps forts du récit désigne à ses auditeurs les événements marquants et prolonge leur effet. Ce seront également les moments où l'auditoire va réagir et montrer, en manifestant, par des rires, sa compréhension et son contentement, que le récit atteint son but.

La raison d'être du récit, à un premier niveau d'analyse, devient par là évidente. Hacène présente à ses camarades un personnage qui sort de l'ordinaire et dont l'attitude brave les conventions sociales. Par leurs places, (A) et (B) mettent en scène les deux événements qui fondent, dès le premier abord, le récit d'Hacène. Hacène voit le clochard, et ensuite le voit agir. La présentation du personnage dans sa « prison » et l'attitude de défi qu'il adopte vont suffire pour montrer au groupe d'élèves que le récit d'Hacène mérite toute leur attention.

Mais il faudrait approfondir l'analyse, car relever la place des éléments de spécification par rapport aux éléments proprement narratifs ne suffit pas à rendre compte de la complexité des moyens d'évaluation. Hacène, en effet, met en œuvre une foule d'autres procédés:

a) des gestes ou des mimiques (interventions 1 et 16, où Hacène désigne l'emplacement et sans doute montre la forme du tatouage, indique la place de la verrue; interventions 2 et 13 où l'attitude du clochard est mimée)

b) des onomatopées (en 2 « Fhu :::: », en 8 « Shoom :::: », en 11 (f) l'interjection « Oh », en 13 « ffu ::: » et en 18 « bahh :::: »)

c) des modifications notables des règles habituelles d'accentuation et d'intonation (en 1 « VIENS », « SIX prisons », « BARAQUÉ », « un GROS GROS tatouage », en 11 « IL LES AVAIT DIT DEVANT LUI IL AVAIT PAS EU PEUR HEIN », ainsi que, bien entendu, de façon générale, l'ensemble des phrases au style direct qui mettent les auditeurs d'Hacène directement en contact avec le clochard)

d) des modifications syntaxiques apportées aux structures canoniques définies par les cadres (1), (2) et (3).

Il est à remarquer que les procédés d'évaluation a), b) et c) sont fréquemment et souvent avec un art consommé, utilisés par les préadolescents et les adolescents de milieux populaires. C'est, entre autres phénomènes, ce à quoi renvoie l'affirmation d'une « expressivité de la langue populaire » (P. Guiraud, 1969), qui implique, la plupart du temps, un jugement négatif sur l'absence d'élaboration intellectuelle liée à la mise en œuvre de moyens d'expression aussi « concrets ». Il n'est pas possible d'entrer dans la discussion de cet ensemble d'hypothèses. Deux remarques peuvent cependant être faites, mettant en relief deux aspects du fonctionnement des procédures d'évaluation dans le récit:

— toutes les données dont nous disposons sur les diverses sortes de récits produits par des enfants et des adolescents tendent à prouver que parallèlement à une évolution des structures syntaxiques, une évolution des modes de narration se produit. Les modes de narration successifs, lors du développement du langage ne sont que des cas particuliers de cette reconnaissance interprétative, qui évolue en fonction de la compétence de communication du sujet. S. Ervin-Tripp, par exemple a fort bien fait le point des études sur cette question (S. Ervin-Tripp, 1973 p. 262 suiv.);

— de même qu'il a été possible de mettre à jour des règles phonologiques syntaxiques, etc... propres au langage populaire, il serait utile de définir, dans la manière dont les narrateurs d'origine populaire construisent leurs récits, l'ensemble des moyens d'évaluation qu'ils adoptent, et qui se révèlent différents de ceux des locuteurs cultivés. Etude amorcée, peut-être trop sommairement: pour Schatzmann et Strauss, l'informateur de milieu populaire a perpétuellement tendance à « se perdre dans les détails » et à oublier le cadre organisateur de son récit; cependant dans le même article, les auteurs suggèrent que l'enquêteur de milieu privilégié peut fort bien ne pas percevoir les procédés stylistiques des milieux populaires. De plus, à la suite de R. Hoggart, nous pouvons présumer que l'enquêteur, émissaire des milieux privilégiés même s'il n'en fait pas lui-même partie, reproduit avec les milieux populaires le rapport que ceux-ci entretiennent avec les étrangers, rapport qui se révèle parfois des plus inhibés et des plus méfiants (R. Hoggart, 1957 éd. f. p. 117 suiv.). Aucune conclusion certaine, qui établirait les remarques de Schatzmann et Strauss ne peut être tirée: à l'opposé, Labov remarque (W. Labov 1972, p. 396) que, dans les milieux privilégiés, la prolifération de commentaires et de procédures syntaxiques d'évaluation occulte parfois le fil même de la narration. Bref, tout ce qui concerne le rapport que les différents milieux sociaux entretiennent avec le fait de raconter une histoire et l'étude précise des divers moyens d'évaluation dont ils disposent reste un domaine à explorer.

L'évaluation du narrateur se marque également (point (d) de la liste produite plus haut) par l'apparition d'éléments syntaxiques déviants par rapport à la structure canonique*. Ainsi l'emploi du présent en 1 (b) et (c), la mise en relief par

* Il est évident que seuls sont pris en considération les phénomènes syntaxiques pertinents pour les procédures d'évaluation. Des caractéristiques telles que la règle d'effacement du pronom (1(h) « m'ont dit ») après une relative — de même que la transformation du présent en imparfait: 11 (f) « Pourquoi t'aurais fait ça » — sont fréquentes dans le langage populaire mais relèvent d'une autre étude.

transformation de « tout à coup » (énoncé 1 (b), où « tout à coup » est inséré entre les colonnes A et B), la permutation C' + B = B + C' en 11 (a), l'utilisation de « avait eu » en 11 (k), tous ces éléments infléchissent les structures et font intervenir des éléments « intensifs » qui accentuent certains aspects du récit. Il en est de même pour les répétitions, soit lexicales (1 (p) « gros », 1 (j) « fait montrer » repris en 1 (k), 6 (a) « après », soit phrastiques (1 (c) « je vois » repris en 1 (d), 6 (a) « Après ils l'ont rappelé » repris en 6 (b), 6 (f) « Je sais pas » repris en 8 (a) et une autre fois, sous la forme « on sait pas » en 8 (b), 11 (h) « Il a dit » repris en 11 (j), 13 « Il était comme ça » repris en 14 (c)).

Si nous reprenons, en les synthétisant, pour les fragments I (A) et III (C), posés comme fondamentaux, les éléments d'évaluation que nous venons d'énumérer, nous obtenons le tableau suivant :

Accentuation	Onomatopées	Répétitions	Particularités syntaxiques
Interventions 1 et 2 : VIENS SIX prisons BARAQUÉ GROS GROS tatouage	Fhhu ::::	je vois fait montrer gros gros tatouage	j'entends je vois tout à coup exactement (présents) (place du circonstant)
Interventions 11 et début 16 : IL LES A DIT... PAS EU PEUR HEIN COMME ça	Oh Pfu :: ffu :::	Il a dit il était comme ça il avait (une petite verrue)	des clochards y avait (permutation) avait eu (plus-que-parfait)

Le regroupement de ces éléments précise la stratégie qu'adopte Hacène dans sa présentation des deux épisodes. Il dramatise les moments qui précèdent la rencontre avec le clochard (présent « de narration » et déplacement du circonstant), met l'accent sur l'aspect visuel de la rencontre (« je vois », « fait montrer ») et insiste avec complaisance sur le tatouage et son importance. De même, après avoir décrit la conduite de défi du clochard, il met l'accent sur la petite verrue et sur la mimique destinée à ses interlocuteurs. Il transmet ainsi à ses camarades une certaine fascination du regard qui s'attarde sur un individu dont les aspects repoussants (c'est une manière d'interpréter la mention qui est faite d'une petite verrue) s'estompent devant une impression de force (« baraqué » et d'audace dans le mépris des conventions sociales (« gros tatouage »).

Enfin, dernier élément d'évaluation — sur lequel nous reviendrons —, l'emploi de formes négatives qui a été relevé par Labov comme jouant un rôle central au sein des procédures d'évaluation. En effet, si tout récit se doit d'offrir un caractère exemplaire pour devenir digne d'être raconté, la négation y introduit l'exceptionnel en instaurant une comparaison entre ce qui pouvait être logiquement attendu (le « normal ») et ce qui s'est réellement produit (l'« extraordinaire »). Ainsi dans l'épisode III (C), la phrase fortement mise en relief par sa courbe intonative « Il avait pas eu peur » contient une négation qui suggère que l'attitude du clochard n'est pas celle qu'Hacène aurait « normalement » prévue. Une négation, comme « il a pas voulu me le dire », a fortiori si elle est répétée à trois reprises « je sais pas, on sait pas », introduit l'inattendu dans la relation des faits. Mais l'analyse de cet « inattendu » implique l'analyse de ce que pouvait recouvrir, pour Hacène et ses camarades, l'« habituel », le « convenu », le « banal ».

Règles de catégorisation et variabilité discursive

Si nous pouvons inventorier les éléments qui donnent du clochard une image voulue fascinante, nous déterminerons parallèlement ce qu'aurait été, pour Hacène, une conduite « banale ». Tout récit implique que son auteur adopte un « système de catégorisation » (H. Sacks, 1972, p. 332) pour décrire son expérience sociale.

L'idée de rendre compte des modes de classification spontanés, rencontrés dans les diverses pratiques sociales, tire son origine explicite des tentatives de la « New Ethnography » (W. Sturtevant, 1964), née à Yale autour des années cinquante. Bon nombre d'ethnologues ont entrepris, à partir d'expéditions sur le terrain, de « découvrir comment les peuples construisent l'univers de leurs expériences quotidiennes en étudiant la façon dont ils parlent » (O. Frake, 1969). Entrepris de taxinomie à l'origine des plus « structuralistes » prenant ouvertement appui sur la méthodologie linguistique alors dominante. Le premier acquis en a été l'étude d'un certain nombre de domaines lexico-sémantiques particuliers : celui des maladies Subanum (O. Frake, 1963), des couleurs Hammao (H. Conklin, 1964), des êtres vivants Ojibwa (M. Black, 1967) ou celui de la parenté, objet privilégié d'une foule de travaux.

H. Sacks reprend, dans un cadre sociologique et en suivant une démarche méthodologique plus complexe, un projet voisin : l'étude des stratégies qui permettent de construire les pratiques quotidiennes. Se fixant comme objet d'analyse le récit que nous avons cité antérieurement : « Le bébé a pleuré, la maman l'a pris dans ses bras », Sacks pose la question suivante : comment se fait-il que pratiquement tout le monde, dans notre société comprenne qu'il s'agit, dans l'histoire, de la mère du bébé, alors que nul indice, du point de vue strictement syntaxique, ne permet de l'expliciter ? Pour expliquer, du moins partiellement dans un premier temps, ce phénomène, Sacks avance l'hypothèse suivante : « Bébé », « Maman », « Papa », etc... sont perçus comme des catégories portées sur le monde et appartenant à un même ensemble, l'ensemble « Famille », tel qu'il est spontanément perçu dans les pays occidentaux. De plus, Sacks introduit une « règle de constance » qui pourrait se formuler ainsi : Lorsqu'à un moment donné d'un discours, on utilise une catégorie x, on a tendance à utiliser, dans la suite du discours, des catégories y, z... appartenant au même ensemble que x. Par là même, si, au début du récit, nous entendons le terme « bébé », l'apparition ultérieure de « maman » nous met en mesure, par emploi de la règle de constance, d'inférer que nous sommes en présence d'une « famille » et que la mère se trouve être, en fonction de la structuration sociale, la mère du bébé.

Si nous tentons, par une approche similaire, de saisir comment Hacène catégorise ce qu'il a vécu, nous pouvons remarquer que, pour lui, la situation du clochard semble être la conséquence d'une « bêtise » qu'il aurait commise. C'est du moins le terme qu'Hacène met dans la bouche de la police : « Ils l'ont rappelé ils ont dit 'Encore une bêtise et puis vous y allez' » (6 (d)). Phrase peu vraisemblable dans le contexte d'un dialogue entre un policier et un individu majeur, peu impressionnable et qui, semble-t-il, traite sans grand respect l'appareil policier. Sans doute le terme réellement utilisé aurait-il été trop cru pour qu'Hacène pût le rapporter en classe, devant un micro, mais il n'est pas indifférent que, atténuant l'expression, il en vienne à catégoriser ainsi l'action du clochard comme « bêtise » — terme qui par ailleurs, dans la bouche d'un adulte convenait parfaitement à ce que, lui, Hacène, avait fait. Nous retrouvons ici à l'œuvre une structuration enfantine : un « monsieur », s'il a été « méchant », est « puni ». De façon spontanée, le méfait, même attribué à un adulte, est classé comme « bêtise », selon l'expérience sociale de l'enfant qui ne peut lui faire interpréter le monde autrement qu'à travers le prisme des rapports enfants-parents.

Il semble que ce système de catégorisation enfantine, dont le terme « bêtise » fournit l'indice, subsiste, du moins très partiellement, chez Hacène. La règle de constance, telle que la définit Sacks, fournit, si nous prenons comme point de départ la catégorie « bêtise » appliquée à l'action du clochard, un certain nombre d'éléments appartenant au même ensemble :

— « Il les a dit devant lui il avait pas eu peur » ; « dire devant quelqu'un » qui a le droit et les moyens de vous punir renvoie à ce que les adultes décrivent chez les enfants comme une « attitude insolente ». Les auditeurs d'Hacène, apparemment ravis par cette description, l'accueillent avec des rires et des interjections

sauvant l'interdit transgressé. Le clochard « répond » sans craindre la sanction, et d'ailleurs, précise Hacène, sans la recevoir.

— « Je lui ai demandé 'Pourquoi t'avais fait ça ?' » : la question « Pourquoi as-tu fait cela ? » est traditionnellement posée, par l'adulte, à l'enfant qui vient de commettre quelque sottise. La raison en est simple : le « Pourquoi ? » appliqué à un méfait implique la non-compréhension, feinte ou réelle, de celui qui interroge. Or, l'adulte refuse de supposer chez l'enfant une intention perverse de nuire ; de plus, il se fixe comme but, dans une pédagogie plus ou moins empirique, de faire acquiescer à l'enfant une morale que Piaget, dans une problématique qui lui est propre, appelle « autonome » (J. Piaget, 1932), et qui est la morale de l'adulte, idéologiquement constituée. Le « Pourquoi ? » exprime alors une espèce de maïeutique, qui vise à faire « découvrir » et exprimer de façon explicite une morale sociale qui n'est pas encore pleinement intégrée. Mais, adressé à un adulte passablement endurci, le « Pourquoi ? » si l'on admet qu'il suppose une recherche des intentions morales, se révèle a-contextuel.

Donc, tout se passe comme si Hacène avait fondamentalement tendance à rendre compte de ce qui arrive au clochard en termes de « punition » — c'est peut-être ce qui lui fait mentionner la soupe, le pain et l'eau, en soulignant l'aspect peu engageant du « repas » ; le pain sec, dans la tradition hugolienne et scolaire est le châtiment des enfants désobéissants. Une telle catégorisation, de la part d'Hacène ne serait en rien étonnante. Elle serait conforme aux descriptions classiques que la psychologie de l'enfant donne du rapport à la « faute ». Le père, être supérieur, source suprême des contraintes et des lois, est le dispensateur infaillible des récompenses et des châtements. On ne peut en sa présence — et Piaget remarque que nous touchons ici un point fondamental — briser ses lois. C'est à une représentation de ce genre, déjà archaïque en ce qui le concerne, qu'Hacène, en arrière-plan de son récit, semble se référer. La police, bien qu'investie de tous les pouvoirs que détient l'Autorité est ouvertement méprisée par le clochard ; ce qui justifie à la fois le ton étonné d'Hacène quand il prononce « Il avait pas eu peur » et l'apparition polémique d'une négation, qui annonce le caractère exceptionnel et peut-être délicieusement scandaleux d'une telle attitude de défi à l'Autorité.

Au point où nous en sommes arrivés de notre analyse, Hacène semble avoir un double point de vue sur le personnage dont il interprète les actes ; et ces deux axes de référence n'ont a priori aucun point de contact. Le premier, de type enfantin, assigne à la scène qu'il rapporte les catégories de la « punition » ; le second développe une perspective pratiquement opposée : « le type qui est devant moi ne se dégonfle pas face aux flics » — c'est ce que suggèrent des éléments comme « baraqué », « tatouage », « Tu parles avec :::: », fortement emphatisés par Hacène.

Sans doute serait-il également nécessaire de postuler l'existence, chez Hacène, d'un système de catégorisation intermédiaire, non attesté ici autrement que par l'attitude d'Hacène face à ses camarades, et qui serait la catégorisation issue des expériences de l'école. Instance où, par le biais du « peer-group » de sa classe de transition, Hacène a appris à remettre systématiquement l'autorité en cause. Ce postulat serait cohérent avec l'hypothèse de Bourdieu, pour qui chaque système de catégorisation renvoie à ce qu'il appelle l'*habitus* d'un groupe, « série chronologiquement ordonnée de structures » (P. Bourdieu, 1972, p. 188) ; l'*habitus* acquis dans la famille permet ainsi de structurer les expériences scolaires, et ces dernières servent de base au développement de la vie professionnelle.

Cette succession temporelle explique en partie dans le cas présent qu'il n'y ait pas chez Hacène un système de catégorisation homogène, mais que nous nous trouvons en présence d'une « hétérogénéité structurée » pour reprendre un terme que Weinreich, Labov et Herzog ont employé pour caractériser l'ensemble des phénomènes de langage (U. Weinreich, W. Labov, M. Herzog, 1968). De plus, cette articulation complexe de plusieurs systèmes de catégorisation semble caractéristique de tout discours quotidien. Toute analyse approfondie d'entretiens, de discussions, de récits révèle des catégorisations hétérogènes. De même qu'il n'existe pas, dans

des domaines comme la phonétique ou la syntaxe, des règles catégoriques permettant de produire mécaniquement le système linguistique d'une communauté donnée, de même, il semble que l'on puisse postuler une variabilité inhérente aux discours quotidiens*. Ce ne serait qu'étendre à un plus large secteur de l'étude du langage les acquis de l'école variationniste en linguistique. Variabilité renforcée, dans le cas d'Hacène, par le fait que son discours est, si l'on peut dire, un discours « en mutation ». Il renvoie d'une part à une situation adoléscente, moment de toutes les remises en cause, et d'autre part, à un changement grave de statut social : Hacène passe d'une situation ordinaire d'élève de C.E.S. à une situation de pré-délinquant, connu de la police.

Donc, progressivement, le clochard se révèle, par et dans le discours d'Hacène, comme insolent, rebelle au repentir et capable de manger sans dégoût apparent une nourriture qui devrait lui répugner. De plus, en guise de châtement, il ne reçoit qu'une menace (« La prochaine fois... »). Le récit d'Hacène fonctionne comme si ce dernier faisait à la fois la découverte et la démonstration qu'une attitude de défi par rapport à l'autorité n'entraîne pas nécessairement le châtement.

Précisons, enfin, un aspect du processus qui est mis en œuvre : il semble qu'il serait tout à fait inexact de dire qu'Hacène, tenant un discours polémique à ses camarades, vise à « détruire de l'intérieur » les catégories enfantines qui pourraient encore être les leurs. En ce sens le terme de « démonstration », employé précédemment, est ambigu, en ce qu'il suppose une perspective téléologique. Il serait plus exact de parler d'un processus de « construction de la réalité » tel que les phénoménologues ont pu le décrire (Cf. par exemple, P. Berger et T. Luckman, 1966). Hacène n'exécute pas de plan pré-établi, il découvre, face aux croyances enfantines, et par le même mouvement, fait découvrir à ses camarades qu'on peut faire une « bêtise » sans intérioriser le jugement de l'autorité.

Actes de langage et micro-situations

Les mécanismes de cette « découverte » posent en effet le problème de l'analyse de l'interaction que contrôle Hacène. Même en disposant de données réduites sur les rapports des élèves entre eux, il est aisé de voir qu'Hacène se met en scène de façon dramatique. La triple négation des interventions 6 et 8 introduit l'exceptionnel (« je sais pas » à propos d'un éventuel internement d'Hacène) ; mais dans ce cas, cet « exceptionnel » dépasse largement le cadre du simple récit. En effet, de même que la négation « Il avait pas eu peur » introduisait, avec « Il a pas voulu me le dire » l'opposition :

Il serait « normal »

Il est « étonnant »

que le clochard en prison soit :

- docile
- repentant

- qu'il refuse d'expliquer sa conduite
- qu'il parle haut devant la police

de même, nous pouvons interpréter la négation 6-8 comme

il serait « normal »

il est « étonnant »

qu'Hacène puisse rester au C.E.S. qu'il aille en prison à la fin de l'année Hacène dramatise à l'extrême son expérience, en suggérant à ses camarades qu'ils ont peut-être en face d'eux un futur détenu. On pourrait ajouter qu'il s'agit là d'un facteur important dans la justification du récit en tant que digne d'être raconté. En effet, il ne suffit pas que le fait soit exceptionnel, il faut également que le narrateur soit digne d'attention. C'est toute la fascination du « j'y étais » par rapport au récit de seconde main. Hacène tend à présenter à ses camarades non seulement des faits étonnants, mais aussi un personnage susceptible de les fasciner par son statut à part à l'intérieur de l'école.

Cette impression est renforcée par un mécanisme curieux, qui fait s'identifier Hacène au clochard. Dès l'abord, une sorte de complicité semble s'établir

* Hypothèse développée par J.-C. Passeron, lors de son séminaire 73-74.

entre eux. Loin de repousser Hacène, le clochard le traite comme un éventuel compagnon : « Alors, tu viens me porter compagnie ? » Hacène, dès la première rencontre et dès les premières paroles, est assimilé aux pairs d'un personnage aussi fascinant. La suite montre nettement le mécanisme d'identification qui va se mettre en place. L'intervention 3 brise le discours d'Hacène pour s'enquérir du sort du clochard : « Qu'est-ce qu'il est devenu là-dedans ». Dans la réponse d'Hacène, les référents personnels qui apparaissent désignent clairement le clochard : « Ils l'ont rattrapé ». « Encore une bêtise et vous y allez ». Mais à ce moment précis, en apportant au style direct ces paroles du policier, Hacène fait comme si ce « vous » s'adressait à la fois au clochard et à lui-même. Dans les énoncés suivants, par une sorte de glissement, Hacène se substitue au clochard, dans son dialogue avec le policier : « Là j'en ai recommencé deux et puis je sais pas ».

Bien entendu, il ne faudrait pas prendre au pied de la lettre le terme d'« assimilation ». Hacène ne se prend pas pour le clochard ; il assimile simplement sa situation à celle du clochard. Le clochard désigne à Hacène les pratiques qu'il faut adopter dans ce nouveau cadre pour ne pas perdre la face : l'assurance et l'insolence. Les contacts et la présence d'un individu visiblement habitué aux interactions avec la police fournissent à Hacène la possibilité fantasmatique de récupérer à posteriori la maîtrise d'une situation qu'il a vécue sans en connaître les règles. Il apparaît donc qu'Hacène construit ses réactions face à la police en fonction des attitudes fournies par le clochard. Or, l'on sait que le « modeling », formation par adhésion volontaire et imitation d'une pratique, est, à l'heure actuelle, la plus efficace aussi bien que la moins contrôlée des méthodes pédagogiques (Ch. U. BROWNSFERNER, 1972). Mais ce qui importe ici, dans l'analyse d'une micro-situation, c'est qu'Hacène renforce par cette assimilation l'image qu'il veut donner de lui : celle de l'individu en marge sur lequel va s'abattre une confuse menace sociale.

Reprenant notre hypothèse fondamentale, qui tient au primat de la fonction pragmatique du langage, nous pouvons désormais poser la question : Que fait Hacène durant cette interaction ? Un discours peut en effet être analysé comme « acte de langage » : c'est ce que fait par exemple Turner lorsqu'il retranscrit le récit d'un ancien malade mental. Celui-ci raconte qu'il a récemment rencontré, par hasard, dans la rue, quelqu'un qui était à l'hôpital psychiatrique en même temps que lui, et qui était alors son ami. Il le salue. Or, l'ancien ami était accompagné, ce qui lui fait répondre : « Je ne vous connais pas... qui êtes-vous ? ». L'auteur du récit en déduit : « Le type qui l'accompagnait n'était probablement jamais allé en hôpital psychiatrique... il ne voulait pas que le type le sache ». Turner tente de montrer que, par son récit et l'explication qu'il en donne, le narrateur en fait construit une plainte. Si l'ami a brisé la règle sociale qui exige que l'on réponde à un salut, c'est parce qu'il craint d'être reconnu comme ancien malade mental. Le récit qu'il donne fonctionne donc comme récrimination contre le stigmate social, et le rejet lié au statut d'ancien asilaire (R. TURNER, 1970). L'appellation d'un tel acte de langage peut bien entendu prêter à discussion, et « plainte » n'est peut-être pas fondé (A. BLUM, P. FOSS, P. Mac HUGH et S. RAFFEL, 1973) ; la discussion, pour notre propos, n'est pas là. Nous retiendrons simplement que l'analyse d'une interaction implique que s'opère en tant qu'« acte de langage », ou, plus clairement, en tant qu'« activité ».

Hacène, quant à lui, de toute évidence, construit par son récit son leadership sur le « peer-group ». Tentative pour lui à la fois simple et complexe. Simple, parce que ses interlocuteurs sont visiblement complaisants. Ils rient aux endroits précis, qu'Hacène, par son discours, désigne ; ils posent les questions qui montrent leur intérêt. Complexe, parce que l'adhésion n'est pas entière. Hacène doit tout faire pour qu'on le prenne véritablement au sérieux : la courbe intonative du début de l'intervention 11 dénote même un certain agacement devant l'absence de sérieux témoignée au moment le plus dramatique, celui où Hacène annonce qu'il se pourrait bien qu'il parte en prison. Pour tisser son autorité sur le groupe, Hacène est donc obligé de séduire ses auditeurs en les faisant rire — et l'on sait qu'un des rôles

du chef de bande est de pourvoir aux plaisirs du groupe, Monod, parmi d'autres, l'a souligné — et en se construisant un personnage fascinant. Ainsi la vertueuse leçon de la police produit-elle ses effets : elle est utilisée, par Hacène, pour renforcer son prestige auprès de ses camarades, par le biais d'un discours qui remet en cause l'ordre des choses.

L'échec d'une « communication pédagogique » ?

Sans doute peut-on désormais éclaircir la nature de cet « échec de la communication pédagogique » postulée intuitivement dès la première approche du discours que nous étudions. La police catégorise le clochard comme une sorte de rebut social, comme un raté, et suppose qu'Hacène éprouve un légitime souci pour son avenir. C'est oublier un simple détail : le rapport à ce que peut être un « raté » et le rapport à l'avenir varie sensiblement selon les âges, et selon les milieux sociaux.

Il a été abondamment démontré, d'un point de vue génétique, que le rapport au temps, au « bientôt », au « plus tard » développé par un pré-adolescent n'est pas le même que celui d'un adulte. La vision du futur éloigné et les possibilités de l'anticiper rationnellement se construisent peu à peu et selon un rythme propre que l'adulte se doit de comprendre s'il veut que son discours soit pleinement reçu par l'enfant.

De plus, un malentendu du même type, bien que moins évident, peut naître entre les milieux sociaux. Un des plus subtils analystes de la culture populaire, R. Hoggart, montre qu'on ne peut critiquer les ouvriers anglais d'être imprévoyants et de vivre au jour le jour : « Les conditions de vie inclinent à profiter du présent sans songer à organiser les comportements en fonction de l'avenir » (R. HOGGART, 1957, éd. f. p. 183). « Qui vivra verra », rapporte Hoggart, est la philosophie de gens dont les chances objectives de « s'en sortir » sont ridiculement faibles. Les exhortations à l'économie et à la prévoyance constituent davantage une attitude de semi-nantis ou de personnes pouvant raisonnablement espérer l'être un jour, que l'inclination spontanée de milieu pour lesquels l'aisance ne peut venir que par des voies quasi-magiques : le tiercé chez les adultes, la réussite sportive, la chanson ou le cinéma chez les adolescents, garçons ou filles. Chez Hacène, comme chez nombre de préadolescents d'origine populaire, la notion d'avenir relève du fantasme plus que du calcul lucide des « plans de carrière » en honneur dans les milieux industriels. Un certain nombre d'enquêtes (Cf. par exemple F. MARCHAND, 1970) ont mis en relief le fait qu'au sein de l'école les professions mythiques (cascadeur, boxeur, star, etc) sont d'autant plus vivement souhaitées par les élèves que leur milieu social d'origine les coupe de façon quasi-irréversible de carrières certes moins glorieuses, mais apparemment plus réalistes et fort « honorables » (ingénieur, médecin, etc). Comme le dit N. Bisseret : « Un système de contraintes enferme les dominés dans un présent par rapport auquel ils n'ont aucune possibilité de distraction, et leur impose des projets à court terme et des conduites d'impasse » (N. BISSERET, 1974, p. 150).

Cette attitude sociale fondamentale est renforcée par les « sous-cultures des rues ». A.K. Cohen développe longuement le thème de l'« hédonisme à courte vue » caractéristique, selon lui, des bandes de jeunes (A.K. COHEN, 1965). Constatation des plus justes, si l'on précise, à la suite de Short et Strodbeck que chez les jeunes délinquants l'hédonisme est indissociable de considérations de statut. « Il ne s'agit pas tant de « jouir » que d'exister au sein d'un réseau affectif » (J.F. SHORT et F.F. STRODTBECK, 1965). Il est certain que pour Hacène, l'essentiel de l'existence se déroule dans l'immédiat et au sein d'un « peer-group », centre de référence obligatoire dont il faut à tout prix, comme on vient de le voir en acte, conquérir l'adhésion.

Entre Hacène et le policier, le décalage est donc complet. Il s'agit de deux discours séparés, chacun construit sur des bases différentes et selon des nécessités parfaitement distinctes. Ces discours coexistent dans le malentendu :



Handwritten signature or scribble.

Handwritten signature or scribble.

Handwritten mark or symbol.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

La police :	« Vois ce rebut social.... »	...et pense à ton avenir ! »
Hacène :	« Voilà un adulte impressionnant qui adopte en prison un comportement assuré... »	...et j'aimerais pouvoir être aussi assuré que lui en ce moment ! »

Ainsi la « communication pédagogique », d'après les résultats que nous pouvons en saisir, semble ne s'être pas établie. Cependant, pour conclure, nous envisagerons un autre aspect de la communication qui peut s'établir entre un policier et un jeune délinquant, et qui dépend, de manière encore plus étroite, des structures sociales globales. Dans le cas qui nous occupe, il est fort possible que les policiers n'aient pas eu grand espoir quant à l'avenir d'Hacène, fils d'immigré, élevé en milieu populaire et de surcroît arrêté en train de voler un vélomoteur, à trente kilomètres de chez lui. Tous ces éléments pourraient susciter, même chez un policier fort honnêtement anti-raciste, un certain pessimisme sur les chances d'Hacène de ne pas devenir délinquant — pessimisme par ailleurs renforcé, d'après-on, de statistiques irréfutables concernant les probabilités qu'ont les jeunes arabes, en sixième de transition, dans la banlieue parisienne, de faire connaissance avec la police. Or, l'on sait, depuis Jacobson et Rosenthal (L. JACOBSON et R. ROSENTHAL, 1968) qu'une foule d'indices de comportement chez l'enseignant contribuent à constituer l'élève en « bon » ou « mauvais » élève, renforçant les déterminismes fondamentaux qui pèsent sur son avenir.

Plus précisément, A. Cicourel a mis en évidence le caractère « négocié » des premières rencontres de délinquants juvéniles avec la police. Dès l'abord, sur la base d'une expérience antérieure et de la connaissance de cas significatifs, le policier effectue un « filtrage » (filtering) en fonction de traits tels que l'attitude face à la police, l'habillement, la façon de parler, l'origine raciale, le lieu d'habitation, les résultats scolaires, le milieu familial, etc (A. CICOUREL 1968). De ce filtrage, qui, comme le précise Cicourel, ne peut jamais apparaître officiellement dans les rapports de police, dépendent le contenu du dossier remis au juge, les paroles adressées au jeune délinquant, la nature de l'interrogatoire, etc. Éléments parmi d'autres à l'œuvre dans les interactions sociales, ce filtrage contribue à produire des délinquants selon des modèles socialement reconnus, et à faire en sorte que le processus de transformation d'un élève « ordinaire » en délinquant s'effectue selon des schèmes sociaux éprouvés.

Hacène, qui a déjà, par la situation sociale dont il hérite, de fortes chances de devenir délinquant, ne peut que se reconnaître comme tel, dans son interaction avec le clochard ; lorsqu'il décrit son expérience à ses camarades, il ne peut que se poser déjà, en fait, comme délinquant. Tout compte fait, et malgré les apparences, un certain type de communication, qui n'a plus rien de pédagogique, s'est peut-être établi. La police montre à Hacène l'exemple qu'il a toutes les chances de suivre. Ce qu'Hacène comprend, assurant la reproduction des structures sociales, même lorsqu'elles sont, pour lui, structures d'exclusion.

★
★ ★

- BERGER. P. and LUCKMAN. T., 1966, *The Social Construction of Reality*, Doubleday.
- BERNSTEIN B., 1972, *Social Class, Language and Socialization*, in GIGLIOLI P.-P., *Language and Social Context*, Penguin Books.
- BISSERET N., 1974, *Les Inégaux ou la sélection universitaire*, Presses Universitaires de France, Col. « Sup ».
- BLACK M.-B., 1967, *An Ethnoscience Investigation of Ojibwa Ontology and World View*, Ph.-D. dissertation, Stanford University.
- BOURDIEU P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz.
- BRONFENBRENNER U., 1972, *Two worlds of Childhood*, Doubleday.
- CHAZAL J., 1953, *La délinquance juvénile*, Presses Universitaires de France, Col. « Que sais-je ? ».
- COHEN A.-K., 1965, *The Sociology of the Deviant Act*, *American Sociological Review*, n° 30.
- CICOUREL A.-V., 1968, *Police Practices and Official Records*, in TURNER R. (ed.) 1974, *Ethnomethodology*, Penguin Books.
- CONKLIN H.-C., 1964, *Hammoo Color Categories*, in HYMES D. (ed.), *Language in Culture and Society*, Harper and Row.
- ERVIN-TRIPP S., 1973, *Language Acquisition and Communication Choice*, Stanford University Press.
- FRAKE C.-O., 1969, *The Ethnographic Study of Cognitive Systems*, in TYLER S. (ed.), *Cognitive Anthropology*, Holt, Rinehart and Winston.
- GOFFMAN E., 1959, *Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday. Trad. Française : *La présentation de soi dans la vie de tous les jours*, 1973, Ed. de Minuit, Col. « Le sens commun ».
- GUIRAUD P., 1959, *Le français populaire*, Presses Universitaires de France, Col. « Que sais-je ? ».
- HOGGART R., 1957, *The Use of Literacy*, Chatto and Windus. Trad. Française : *La Culture du pauvre*, 1970, Ed. de Minuit, Col. « Le sens commun ».
- JACOBSON L. and ROSENTHAL R., 1968, *Pygmalion in the Class-room*, Trad. Française : *Pygmalion à l'école*, Castermann, 1971.
- LABOV W., 1972, *Language in the Inner City*, University of Pennsylvania Press.
- LABOV W. and WALETZKY J., 1967, *Narrative Analysis*, in *Essays on the Verbal and Visual Arts*, HELM J. (Ed.), University of Washington Press.
- MARCHAND F., 1970, *Le français tel qu'on l'enseigne*, Larousse.
- MONOD J., 1971 (2^e éd.), *Les barjots*, U.G.E. 10-18.
- MORRISON A. and Mc INTYRE J., 1972, *Schools and Socialization*, Penguin Books.
- PIAGET J., 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, rééd. 1957, Presses Universitaires de France.
- SACKS H., 1972, *On the analysability of Stories by Children*, in: GUMPERZ J.-J. and HYMES D., (eds) *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart and Winston.
- SACKS H., SCHEGLOFF E. and JEFFERSON G., *A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-taking for Conversation*, Mimeogr.
- SCHATZMANN L. and STRAUSS A., 1955, *Social Class and Modes of Communication*, *American Journal of Sociology*, N° 4, vol. LX, University of Chicago Press.
- SHORT J.-F. and STRODTBECK F.-F., 1965, *Group Process and Gang Delinquency*, University of Chicago Press.
- STURTEVANT W., 1964, *Studies in Ethnoscience*, *American Anthropologist*, N° 66 (3).
- SUDNOW D., 1967, *Counting Deaths*, repr. in TURNER R. *Ethnomethodology*, 1974, Penguin Books.
- TURNER R., 1970, *Words, Utterances and Activities*, in: DOUGLAS J.-D. (ed.), *Understanding Everyday Life*, Routledge and Kegan Paul.
- WAGNER K. et WARCK R., 1973, *Les déshérités de l'école*, Maspéro.
- WEINREICH U., LABOV W. and HERZOG M., 1968, *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*, in LEHMANN and MALKIEL, *Directions for Historical Linguistics*, University of Texas and Austin, London.

« Alors cet événement s'est passé... » LES ÉLÉMENTS ORGANISATEURS DU RÉCIT ORAL

François FILLOL, Jean MOUCHON

Cet article se propose de rendre compte d'une production orale avec mise en perspective de l'organisation du discours. La production dont nous allons présenter l'étude est un récit tiré d'un large corpus, composé de six bandes. Il nous a été fourni par le C.R.D.P. de Limoges (1) qui a engagé deux C.E.T. de l'académie dans une expérimentation sur l'oral (le C.E.T. « le Palais » à Limoges et le C.E.T. de Saint-Vaury dans la Creuse).

L'expérimentation faisait partie d'un programme de recherche du C.R.D.P. de Limoges et était ainsi libellée.

« Recherche :

la communication orale — phénomène de culture dans les C.E.T. industriels de garçons — »

Il s'agit de recherche pédagogique menée sous l'égide de l'inspection technique : les enseignants sollicités bénéficient d'une heure de décharge mais n'ont pas reçu de formation particulière.

Ils ont procédé de la manière suivante :

« — pour chaque exercice, 8 à 10 élèves ont été enregistrés (la classe fonctionne par demi-groupe).

— le travail des élèves est brut, c'est-à-dire qu'il n'a subi aucune préparation ou correction venant du professeur.

— les enregistrements choisis dans le cadre de l'expérience l'ont été en fonction du fait qu'ils sont représentatifs des difficultés que rencontre la majorité des élèves de la classe. »

Notons que les professeurs engagés dans l'expérience étaient « volontaires », chacun d'entre eux voulait « faire quelque chose » pour dépasser les incertitudes de son enseignement. Ce sont donc eux qui se sont réunis pour déterminer les conditions dans lesquelles les enregistrements auraient lieu. Leur choix a été fait sans a priori théorique ou méthodologique puisqu'ils n'avaient pas reçu de formation.

Les enregistrements nous ont été fournis accompagnés d'un « descriptif » fait par les enseignants.

Le souci pédagogique, constant dans ce descriptif, se heurte à des incertitudes théoriques reconnues par les expérimentateurs eux-mêmes. Ils recherchent des hypothèses de travail pour l'entraînement à la communication et, de manière plus générale, ils réfléchissent à l'orientation de l'enseignement du français en fonction des besoins.

Il résulte de cette méthode un sentiment d'échec souvent exprimé dans le descriptif. Ainsi, l'oral des élèves de C.E.T. est-il constamment décrit comme étant « inorganisé », « incorrect » voire « incohérent ».

Pour affirmer que la langue parlée des élèves est déficiente, il faut que les expérimentateurs s'appuient sur une norme, même implicite.

Quand ils parlent de langue « incorrecte » ou quand ils accumulent les adjectifs dépréciatifs, il est clair que leur système de référence est l'écrit. De sorte que l'expérience qui visait à entraîner les élèves à l'expression orale se trouve invalidée par leurs présupposés.

L'analyse qu'on peut tirer de leur échec éclaire la manière dont il faut procéder pour rendre compte de la langue parlée :

— le poids de l'écrit est tellement écrasant dans notre système de valeurs qu'il est hasardeux de procéder d'abord à des comparaisons entre les deux fonctionnements de la langue.

— parallèlement à cette tentative, correspond une pratique qui consiste à reproduire les procédés d'analyse de l'écrit pour décrire la langue parlée. C'est ainsi qu'on peut lire encore des affirmations comme : « la phrase à l'oral », qui permettent ensuite à leurs auteurs de dire que l'oral est mal organisé. Il y a alors inadéquation d'un système d'analyse et d'un domaine de langue : un procédé d'analyse hérité de l'écrit ne peut pas forcément rendre compte du caractère spécifique de la langue parlée.

L'impassé pédagogique nous conduit donc à nous pencher sur les éléments constitutifs et spécifiques de la langue parlée.

Pour y parvenir il fallait d'abord abandonner les évidences inculquées par le système scolaire et revenir, ensuite, à l'écoute des enregistrements.

Les bandes dont nous disposions nous donnaient plusieurs heures d'enregistrement. Parmi ce matériau abondant il a fallu procéder à des réductions : pour circonscrire les passages qui seraient étudiés, nous avons été guidés par nos choix méthodologiques. Ayant trouvé un corpus présentant des types de discours variés, nous nous sommes efforcés — dans un premier temps — de limiter l'étude à un seul modèle. Nous avons ainsi une seule situation de communication : la situation scolaire, et un seul type de discours : le récit.

Mais une fois le corpus restreint à ces quelques minutes de récit, nous nous trouvons toujours devant le même problème : comment rendre compte de la spécificité de la langue parlée ?

Les études que nous connaissons nous paraissent critiquables car elles n'explicitent pas leur méthode. Pêle-mêle sont présentées des études de syntaxe, de phénomènes articulatoires... sans que l'on discerne un ordre de priorité. Pourtant il est indispensable de considérer que l'approche de l'oral nécessite une reconversion de la part des chercheurs qui ne peuvent pas tout mettre sur le même plan. Ainsi, avant d'envisager une quelconque étude syntaxique ou de proposer une typologie des discours qui ne se réduise pas à un simple « discours sur » il convient de prendre en compte les aspects spécifiques de la langue parlée.

Dans cet article nous nous proposons d'illustrer quelques réflexions méthodologiques en montrant sur quels éléments précis nous fondons le compte-rendu de l'organisation d'un récit oral.

Nous intégrerons dans notre description une étude sur les faits prosodiques (pauses et débit), qui sera la garantie de la prise en compte de phénomènes spécifiques à l'oral, et une étude plus traditionnellement linguistique sur l'organisation globale du récit et sur les éléments organisateurs de ce récit. Il va de soi que c'est la convergence entre ces deux séries de phénomènes, étudiées séparément qui fera la force de notre exposé.

(1) Nous tenons à remercier Monsieur ALMERAS, directeur du C.R.D.P. de Limoges et Francine MAZIERE, qui nous ont permis de disposer de ces enregistrements dans les meilleures conditions. Tout lecteur intéressé par l'analyse des productions orales peut s'adresser à la revue pour obtenir les enregistrements des récits étudiés.

Bien que notre préoccupation ne soit que de l'ordre de la méthode, il nous a paru utile de situer le récit dont nous allons proposer l'analyse : il s'agit de répondre, dans le cadre de l'entraînement à la communication orale, à la consigne : « raconter un fait divers ». L'enregistrement a été effectué en classe de français au niveau de la première année de B.E.P., section Mécaniciens Auto et Conducteurs Routiers. Le récit est fait sans aucune préparation de la part de l'élève.

1. Problèmes techniques, transcription et faits prosodiques

1.1 La transcription : le texte 1

La transcription représente le premier pas pour appréhender la langue parlée. Il semble, en effet primordial de souligner que l'étude de celle-ci est tributaire de la perception qu'on en a.

A cet égard, il convient de définir précisément l'acte d'écoute qui consiste en une perception hors situation de communication et à seule fin d'analyse. De ce fait, le transcripateur ne bénéficie pas des informations qui accompagnent le procès de communication orale, il doit se fier aux seules indications données par son oreille.

De plus, comme il s'agit du travail préparatoire pour les analyses à venir, il est nécessaire de prendre les plus grandes précautions afin de limiter au maximum les incertitudes et les risques d'erreur de transcription.

Ces raisons nous conduisent à fixer un seuil de *qualité d'écoute* : ayant appris à nos dépens combien des écoutes d'une même production peuvent être différentes, voire divergentes, il nous paraît nécessaire de nous imposer des normes en fonction de l'usage que nous ferons du texte transcrit. Le récit retenu pour l'étude a donc été écouté de la manière suivante :

— il a été établi par trois « écouteurs » en repassant la bande magnétique jusqu'à sept fois à certains endroits. Outre la longueur du travail nécessaire, il est important de souligner que l'oreille ne suffit pas toujours si l'on veut arriver à une certitude sur ce qui est effectivement dit par le locuteur. Par exemple, la séquence : (cf. transcription donnée plus loin) « ce cheval *ETANT* sur ce talus n'a pas pu être distinguée de la séquence : ce cheval *ETAIT* sur ce talus bien que nous l'ayons réécoutée plusieurs fois, à plusieurs jours d'intervalle et que nous ayons demandé à d'autres auditeurs de se mettre en position d'écouteurs.

Il reste que nous fixons comme exigence de *savoir localiser les ambiguïtés d'écoute sur notre production*.

L'indécision des écouteurs peut provenir aussi d'une distorsion propre à l'énonciation orale.

Dans la séquence : (cf. transcription donnée plus loin) *il a eu une FORTOSE à payer nous interprétons fortose* comme une contraction de *forte somme* ou de *forte dose*, il ne s'agit plus d'une ambiguïté mais plutôt d'un phénomène de création-déformation de « mots ».

Aussi, sans prétendre, dans le cadre de cette partie préparatoire à l'étude, traiter de la différence entre morphème oral et morphème écrit, nous pensons qu'il y a lieu de se méfier d'une écoute trop influencée par le modèle de l'écrit. Ainsi les *euh*, fréquents dans les productions orales, n'ont pas été gommés mais, au contraire, systématiquement transcrits.

Il nous reste à dire que notre transcription est orthographiée car notre perspective n'est pas d'analyser les phénomènes articulatoires et, d'autre part, une transcription phonétique pose l'épineux problème du découpage de la chaîne parlée qu'il est difficile de résoudre à l'oreille.

Notons enfin, que pour établir notre transcription, il nous a été souvent utile de ralentir la vitesse de la bande magnétique, aussi bien pour la reconnaissance des morphèmes en eux-mêmes que pour déterminer leur place dans la chaîne parlée.

Le texte de transcription, correspondant au premier travail que nous avons effectué, portera le numéro 1 :

alors cet événement s'est passé y a quatre ou cinq ans dans une dans un petit village euh du côté de c'est qui se trouvait dans la Corrèze exactement euh un cheval qui appartenait qui appartenait à à une ferme à un monsieur euh était euh dans un enclos et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait euh alors euh ce cheval donc il il ayant pris peur euh passa par-dessus la balustrade et se mit à courir euh il courut pendant un assez long moment et il arriva sur un une route euh surplombée par un talus ce cheval étant sur ce talus euh il saute sur la route et se met à galoper euh il galope pendant à peu près pendant une dizaine de minutes et une voiture une 4 L exactement euh arrivait à une vitesse qui n'était pas grande à cause de la petitesse de la route et de et des virages cette voiture donc euh arrive dans un virage euh n'ayant pas vu dans le le cheval euh elle ne ralentit pas elle accélère après la sortie du virage et tout à coup le chauffeur se rend compte qu'il y a une énorme masse devant son pare-brise euh en un clin d'œil le cheval percute la voiture euh rentre dans la voiture pour ainsi dire le chauffeur a été tué sur le coup et la voiture est restée au milieu de la route complètement écrasée euh on a retiré le cadavre du chauffeur qui était pour ainsi dire méconnaissable la jument qui devait être aussi qui était aussi méconnaissable découpée par les morceaux de de fer et euh tout ceci s'est terminé euh dramatiquement euh le le propriétaire du cheval ayant sûrement une forte somme à payer il est passé en jugement il a eu une « fortose » à payer le conducteur lui n'ayant euh aucune ressource et étant mort euh euh on n'a plus reparlé de lui mais enfin le propriétaire lui il a quand même payé euh euh suffisamment.

1.2 Les pauses :

1.2.1. Le texte 2 :

La pause est définie comme l'interruption du continuum sonore. Le repérage de ces pauses avec l'aide de l'oreille seule est une véritable gageure : l'écoute des pauses fait en effet apparaître un fonctionnement qui tend à restituer une ponctuation. (Nous retrouvons ici l'influence du modèle de l'écrit). Dans ces conditions il n'est pas pensable de vouloir évaluer à l'oreille la durée de pauses qui l'on ne peut même pas repérer de manière certaine. Nous avons donc utilisé un oscilloscope cathodique, qui couplé à notre magnétophone nous a permis de visualiser les pauses et d'obtenir ainsi un repérage certain.

Les pauses, une fois repérées, ont été l'objet d'une mesure au chronomètre au dixième de seconde. Ces mesures correspondent au temps réel d'interruption sonore.

L'objet du texte 2 est de faire apparaître le temps de chaque pause en secondes, sur la transcription du récit.

Cette première information a le mérite d'être objective mais elle est insuffisante en elle-même, c'est pourquoi elle appelle un traitement mathématique qui permettra de distinguer des classes parmi cette abondance de chiffres.

alors cet événement s'est passé y a quatre ou cinq ans dans une dans un petit village euh du côté de c'est / qui se trouvait dans la Corrèze / exactement / euh un cheval / qui appartenait qui appartenait à à une ferme à un monsieur / euh était euh / dans un enclos / et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait / euh alors euh ce cheval / donc / il il ayant pris peur / euh passa par-dessus la balustrade et se mit à courir / euh il courut pendant un / assez long moment / et il arriva sur un / une route / euh surplombée par un talus / ce cheval étant sur ce talus / euh il saute sur la route et se met à galoper / euh il galope pendant une dizaine de minutes / et / une voiture une 4 L exactement / euh arrivait à une vitesse / qui n'était pas grande / à cause de la / petitesse de la route / et de / et de virages / cette voiture donc / euh arrive dans un virage / euh n'ayant pas vu dans le le cheval / euh elle ne ralentit pas / elle accélère après la sortie du virage / et tout à coup le chauffeur / se rend compte qu'il y a une énorme masse devant son pare-brise / euh en un clin d'œil le cheval / percute

la voiture / euh rentre dans la voiture pour ainsi dire / le chauffeur a été tué sur le coup / et la
 0,3 0,1 0,9
 voiture est restée au milieu de la route complètement écrasée / euh on a retiré le cadavre du
 0,9
 chauffeur qui était / pour ainsi dire méconnaissable / la jument / qui devait être aussi qui était
 0,5 0,5 0,7
 aussi méconnaissable découpée par les morceaux de de fer / et euh / tout ceci s'est terminé euh
 1,2 1,3
 dramatiquement / euh le le propriétaire du cheval / ayant sûrement / une forte / somme à payer / il
 0,5 0,6 0,7 0,6 0,4
 est passé en jugement / il a eu une « fortose » à payer le conducteur lui n'ayant / euh aucune
 0,7 0,9
 ressource et étant mort / euh euh on n'a plus reparlé de lui / mais enfin le propriétaire lui il a
 1,8 0,7
 quand même payé et puis euh suffisamment.

1.2.2. Le texte 3

Une cinquantaine de pauses ont été dénombrées, avec des durées comprises entre 0,1 et 1,6 secondes. Une étude de la distribution de ces diverses durées, en fonction du nombre d'occurrences nous a permis de les regrouper en quatre classes homogènes :

- Nous reproduisons la fourchette dans laquelle chaque classe se situe :
- de 0,2 s à 0,4 s : demi-pause notée |
 - de 0,5 s à 0,6 s : pause notée /
 - de 0,7 s à 0,9 s : double pause notée //
 - de 1 s à 1,6 s : triple pause notée ///

L'étude, dont nous ne donnons pas le détail ici fait apparaître comme particulièrement pertinente la classe des pauses les plus longues.

L'objet du texte 3 est de faire apparaître ces classes sur le texte de transcription du récit.

Pour la suite de notre étude notons que nous appellerons séquences les segments compris entre deux pauses longues notées par ///. Une grande précision terminologique est indispensable car nous serons amenés plus loin à étudier le découpage narratologique du récit qui indiquera des segments qu'on ne peut pas a priori considérer comme équivalents à ceux indiqués par les pauses. Les deux types de découpage seront confrontés pour voir si la pause joue un rôle dans l'organisation globale du récit.

TEXTE 3

alors cet événement s'est passé y a quatre ou cinq ans dans une dans un petit village euh du côté de c'est qui se trouvait dans la Corrèze | exactement / euh un cheval // qui appartenait qui appartenait à à une ferme à un monsieur | euh était dans un enclos /// et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait /// euh alors euh ce cheval / donc // il il ayant pris peur | euh passa par-dessus la balustrade et se mit à courir // euh il courut pendant un assez long moment / et il arriva sur un une route /// euh surplombée par un talus ce cheval étant sur ce talus // euh il saute sur la route et se met à galoper /// euh il galope pendant à peu près pendant une dizaine de minutes / et une voiture une 4 L exactement / euh arrivait à une vitesse / qui n'était pas grande à cause de la | petitesse de la route | et de | et des virages /// cette voiture donc // euh arrive dans un virage /// euh n'ayant pas vu dans le le cheval /// euh elle ne ralentit pas // elle accélère après la sortie du virage / et tout à coup le chauffeur se rend compte qu'il y a une énorme masse devant son pare-brise // euh en un clin d'œil le cheval percute la voiture | euh rentre dans la voiture pour ainsi dire le chauffeur a été tué sur le coup // et la voiture est restée au milieu de la route complètement écrasée // euh on a retiré le cadavre du chauffeur qui était / pour ainsi dire méconnaissable / la jument // qui devait être aussi qui était aussi méconnaissable découpée par les morceaux de de fer /// et // euh tout ceci s'est terminé euh dramatiquement / euh le propriétaire du cheval / ayant | sûrement // une forte / somme à payer | il est passé en jugement // il a eu une « fortose » à payer le conducteur lui n'ayant // euh aucune ressource et étant mort /// euh euh on n'a plus reparlé de lui // mais enfin le propriétaire lui il a quand même payé et puis euh suffisamment ///

1.3 Le débit : Texte 4

Le repérage des pauses nous a permis de découper le récit en segments. Pour chaque segment le débit a été calculé et obtenu en effectuant le rapport :

nombre de syllabes

durée du segment

Chaque résultat a été confronté au débit moyen, obtenu par le rapport

nombre de syllabes sur l'ensemble du récit

durée totale du récit

Enfin, la comparaison entre le débit de chaque segment et le débit moyen du texte a permis d'indiquer les accélérations et les décélérations :

L'objet du texte 4 est de faire apparaître ces accélérations et ces décélérations sur la transcription.

Le fait de disposer de segments avec la vitesse de leur débit est important dans notre perspective :

— nous pourrions localiser les variations et voir si elles correspondent à des changements liés à l'ordre narratif : en d'autres termes il s'agira de savoir si le débit est distinctif et en quel ;

— nous pourrions, ensuite, confronter ces résultats avec les résultats des études suivantes, et les reprendre en les incluant dans une combinatoire caractéristique de l'organisation du récit oral.

Il nous a semblé utile de faire apparaître ces variations de débit, exprimées en pourcentage par rapport au débit moyen de l'ensemble du récit.

TEXTE 4

alors cet événement s'est passé y a quatre ou cinq ans dans une dans un petit village euh du côté de c'est qui se trouvait dans la Corrèze exactement euh un cheval qui appartenait à à

← 42 %
 une ferme à un monsieur euh était dans un enclos et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui

← 13 %
 aboyait euh alors euh ce cheval donc il il ayant pris peur euh passa par-dessus la balustrade

← 20 %
 et se mit à courir euh il courut pendant un assez long moment et il arriva sur un une route euh surplombée par un talus ce cheval étant sur ce talus euh il saute sur la route et se met à galoper euh il galope pendant à peu près pendant une dizaine de minutes et une voiture une 4 L

← 18 % ← 18 %
 exactement euh arrivait à une vitesse qui n'était pas grande à cause de la petitesse de la route

← 13 % ← 13 %
 et de et des virages cette voiture donc euh arrive dans un virage euh n'ayant pas vu dans le le

← 13 % ← 23 %
 cheval euh elle ne ralentit pas elle accélère après la sortie du virage et tout à coup le chauffeur se rend compte qu'il y a une énorme masse devant son pare-brise euh en un clin d'œil le cheval

← 10 %
 percute la voiture euh rentre dans la voiture pour ainsi dire le chauffeur a été tué sur le coup et

← 13 %
 la voiture est restée au milieu de la route complètement écrasée euh on a retiré le cadavre du chauffeur qui était pour ainsi dire méconnaissable la jument qui devait être aussi qui était

← 10 %
 aussi méconnaissable découpée par les morceaux de de fer et euh tout ceci s'est terminé euh dramatiquement euh le propriétaire du cheval ayant sûrement une forte somme à payer il est passé en jugement il a eu une « fortose » à payer le conducteur lui n'ayant euh aucune

← 23 %
 ressource et étant mort euh euh on n'a plus reparlé de lui mais enfin le propriétaire lui il a quand même payé et puis euh suffisamment.

→ débit accéléré
 ← débit ralenti

2. Analyse morphologique du récit :

L'étude des faits prosodiques, et plus particulièrement l'étude des pauses longues, nous a permis d'isoler des séquences qui ne correspondent pas aux

strictes limites de la phrase : la syntaxe ne peut pas prétendre à elle seule en rendre compte.

La production se présentant sous la forme d'un récit, nous pensons qu'il est nécessaire de confronter ces séquences à un modèle de structure narrative. Ce modèle de référence devra être adapté au type de récit, produit dans les conditions particulières à l'exercice scolaire, et qui obéit à une organisation conventionnelle et simplificatrice (le récit est bref, il ne dure que 2 minutes). Pour cette raison nous pensons que la description morphologique de notre texte sera facilement réalisable. Remarquons que la reconnaissance des actants — (au sens le plus large qui est indiqué dans le dictionnaire de linguistique paru chez Larousse : « dans l'analyse structurale du récit, se dit du protagoniste de l'action ») — apparaît avant même une analyse détaillée. Au nombre de deux, le cheval et la voiture, ils sont respectivement repris par métonymie sous la forme : *le propriétaire du cheval et le chauffeur*.

Pour mener notre étude nous avons choisi de nous appuyer sur les propositions de Paul Larivaille : « l'analyse (morpho) logique du récit » paru dans le numéro 19 de la revue *Poétique* (1974).

2.1. Proposition de modèle pour la morphologie du récit

Paul Larivaille définit le récit comme le reflet d'un processus dynamique intermédiaire entre deux états.

Un récit présente d'abord les personnages, les ancre dans un lieu précis et les situe dans une histoire ou dans une chronologie : cette présentation correspond à l'état initial.

Le corps du récit expose une série de transformations qui vont modifier la situation statique de l'état initial : il s'agit donc d'un processus, d'une dynamique.

Enfin, le récit se termine par l'exposé d'un nouvel équilibre — résultant des transformations de l'état initial — et qui constitue l'état final.

Ce modèle ternaire nous semble correspondre au stéréotype imposé par l'école pour toute production composée :

- une introduction
- le corps du sujet
- une conclusion.

Un problème se pose toutefois : dans la mesure où ce schéma ne rend pas compte du passage d'une séquence statique à une séquence dynamique, il s'avère nécessaire d'ajouter une séquence assurant la transition avant le déclenchement de l'action : le *détonateur*.

De même, à la fin de l'action et avant de repasser à l'équilibre final, le récit passe par une phase que l'on peut appeler la *sanction*. Cette séquence est distincte de l'état final comme « l'est un résultat ponctuel de l'équilibre des forces qui en résulte ».

Le récit, en général, a donc la structure suivante :

1. L'état initial : statique
2. La ou les transformations :
 - 2.1 le détonateur,
 - 2.2 l'action,
 - 2.3 la sanction.
3. L'état final : statique.

2.2 Les séquences du récit (cf. texte 3 supra)

Nous disposons du découpage du récit tel que l'indique la distribution des pauses longues — notées par trois barres.

Nous appelons séquence chacune des parties comprises entre ces pauses longues. Elles seront considérées les unes après les autres dans la perspective du schéma de Paul Larivaille.

Première séquence

Elle se termine à ...dans un enclos ///

Dans ce début de récit le locuteur donne des indications permettant un repérage spatio-temporel : il n'y a donc pas d'éléments dynamiques mais seulement la présentation d'un état.

La séquence semble constituer la première unité du découpage narratologique : il s'agit de l'état initial.

Deuxième séquence

/// et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait ///

Cette courte séquence est encadrée de pauses longues qui permettent de l'isoler de l'unité précédente.

Le cheval, présenté auparavant, est repris sous la forme : *ce cheval* ; sa situation risque d'être modifiée par le fait qu'il prend peur. Nous nous trouvons dans une période de transition avant une transformation éventuelle.

Deuxième unité du découpage narratologique, il s'agit du détonateur.

Troisième séquence

/// alors euh ce cheval... et il arriva sur un une route /// surplombée par un talus ///

La séquence ainsi délimitée par les pauses longues a un statut différent de ce que nous avons observé pour les séquences précédentes : les informations, de part et d'autre de la pause, ne présentent pas de rupture. Nous ne retrouvons pas, comme pour le cheval, l'annonce d'une modification : nous avons au contraire une continuité. Dans ce cas nous pensons que la pause longue ne correspond pas à la fin d'une unité narratologique.

Quatrième séquence

/// surplombée par un talus... et se met à galoper /// euh il galope...

Cette séquence présente les mêmes caractères que la précédente : se met à galoper et galope ont un sujet commun : *le cheval*. D'un verbe à l'autre la situation de ce dernier n'est pas modifiée.

Cinquième séquence

/// euh il galope ...et une voiture ...à cause de la petitesse de la route et de et des virages ///

Nous trouvons, entre ces deux pauses, la double perspective du cheval et de la voiture.

Toutes les informations concernant la voiture sont à l'imparfait : *arrivait, qui n'était pas grande*.

Elles constituent la présentation du deuxième actant.

Cette présentation est incluse dans l'unité narratologique où le cheval figure au premier plan.

Sixième séquence

cette voiture donc euh arrive dans un virage /// euh n'ayant pas vu dans le le cheval ///

Nous pouvons repérer le même processus qu'à l'occasion de la reprise de *cheval* dans la deuxième unité. La voiture, qui vient d'être introduite, passe au premier plan, seule. En outre, le fait que le conducteur ne voit pas le cheval constitue l'annonce de l'accident qui va survenir.

Pour ces raisons nous pensons que cette séquence représente, sur le plan narratologique, une seconde unité-détonateur, mais référée cette fois à la voiture et non plus au cheval.

La syntaxe confirme cette analyse. Il y a symétrie parfaite entre le détonateur 1 et le détonateur 2 :

(1) *alors euh ce cheval donc... ayant pris peur...*

(2) *cette voiture donc arrive... n'ayant pas vu dans le le cheval*

Septième séquence

par les morceaux de de fer /// et /// euh tout ceci s'est terminé euh dramatiquement

Il y a rupture entre ce qui est dit à gauche de la pause et ce qui est à droite. La séquence de droite présente une homogénéité dans les emplois des temps (des passés composés exclusivement) que la séquence de gauche ne connaît pas (des passés composés associés à des imparfaits).

Du point de vue informatif, la séquence de gauche relate la suite immédiate de l'accident, tandis que la séquence de droite donne la suite beaucoup plus lointaine.

Par référence au schéma de P. Larivaille nous pensons qu'il y a bien ici deux unités narratologiques qui correspondent à la sanction (conclusion ponctuelle de la collision) et à l'état final (nouvel équilibre né de l'accident).

Si bien que la structure du récit se présente de la manière suivante :

- a. l'état initial
...était dans un enclos ///
- b. le détonateur 1 (cheval)
/// et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait ///
- c. l'action
le cheval est au premier plan
euh alors euh ce cheval... arrive dans un virage ///
- d. le détonateur 2 (voiture)
euh n'ayant pas vu dans le le cheval ///
- e. l'action et la sanction
euh elle ne ralentit pas... les morceaux de de fer ///
- f. l'état final
/// et /// euh tout ceci s'est terminé dramatiquement... fin

Par rapport au schéma de P. Larivaille, nous pouvons constater que les séquences délimitées par les pauses longues correspondent presque toutes à des unités narratologiques. Toutefois, du fait qu'il y a deux détonateurs, la reprise de l'action, après l'exposé du deuxième détonateur, se trouve dans une séquence confondue avec la sanction : il s'agit là d'un cas où les pauses longues ne permettent pas la distinction entre les unités du récit.

2.3 Conclusion (cf. pages suivantes, la réécriture du récit en tenant compte des unités narratologiques).

1° Le découpage que nous proposons prend largement en considération les résultats de l'étude des faits prosodiques. Nous avons eu pour souci de partir du rôle démarcatif des pauses.

2° Ce découpage correspond à un modèle conventionnel de narration tel que l'école l'enseigne : il s'agit d'un modèle ternaire dans lequel on part et on aboutit à un équilibre : le récit est clos.

3° L'organisation du texte est attestée par d'autres éléments que nous allons étudier à la suite de cette approche. Une fois cette étude effectuée, nous présenterons un tableau de synthèse dans lequel figureront les convergences enregistrées au fur et à mesure de notre cheminement.

Morphologie du récit

état initial	alors cet événement s'est passé y a quatre ou cinq ans dans une dans un petit village euh du côté de c'est qui se trouvait dans la Corrèze exactement euh un cheval qui appartenait qui appartenait à à une ferme à un monsieur euh était dans un enclos ///
1er détonateur	et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait ///

action :
(le cheval
puis la
voiture
est présentée)

2° détonateur

action
(la voiture
puis voiture +
cheval)

sanction

état final

euh alors euh ce cheval donc il il ayant pris peur euh passa par-dessus la balustrade et se mit à courir euh il courut pendant un assez long moment et il arriva sur un une route euh surplombée par un talus ce cheval étant sur ce talus euh il saute sur la route et se met à galoper euh il galope pendant à peu près pendant une dizaine de minutes et une voiture une 4 L exactement euh arrivait à une vitesse qui n'était pas grande à cause de la petitesse de la route et de et des virages cette voiture donc arrive euh arrive dans un virage ///

euh n'ayant pas vu dans le le cheval ///

euh elle ne ralentit pas elle accélère après la sortie du virage et tout à coup le chauffeur se rend compte qu'il y a une énorme masse devant son pare-brise euh en un clin d'œil le cheval percute la voiture euh rentre dans la voiture pour ainsi dire

le chauffeur a été tué sur le coup et la voiture est restée au milieu de la route complètement écrasée euh on a retiré le cadavre du chauffeur qui était pour ainsi dire méconnaissable la jument qui devait être aussi qui était aussi méconnaissable découpée par les morceaux de de fer ///

euh tout ceci s'est terminé euh dramatiquement euh le propriétaire du cheval ayant sûrement une forte somme à payer il est passé en jugement il a eu une forte à payer le conducteur lui n'ayant euh aucune ressource et étant mort euh on n'a plus reparlé de lui mais enfin le propriétaire lui il a quand même payé et puis suffisamment.

3. Les éléments récurrents et organisateurs du récit :

Si nous reprenons les résultats de nos précédentes études, nous pouvons constater : d'une part, que l'écoute d'une production présente des risques de déformation, d'autre part, que toute production s'organise autour d'un certain nombre d'éléments : dans le cas de ce récit nous avons vu le rôle des pauses ou du débit confirmé par l'approche narratologique. La convergence d'éléments organisateurs du discours permet de compenser les déperditions inévitables à l'écoute et aboutit à ce que la majorité des écouteurs « comprennent » le récit.

Dans cette perspective, nous pensons que les faits prosodiques ne sont pas les seuls éléments structurants de la production. Dans la mesure où certains signes reviennent avec obstination tout au long du texte, il n'est pas absurde de voir en eux des éléments organisateurs. Ainsi, nous plaçons notre approche au-delà de la perspective syntaxique qui s'attache à rendre compte du fonctionnement de la phrase. Nous optons délibérément pour une étude « textuelle », c'est-à-dire tenant pour important le phénomène de récurrence.

Ne disposant d'aucun modèle théorique pour la langue parlée, nous avons choisi de tester des modèles élaborés pour et à partir de l'écrit. La combinatoire temporelle exposée par Harald Weinrich dans son livre : *Le Temps* (le Seuil 1973) nous servira de point de départ. C'est pourquoi, par souci de fidélité au raisonnement de cet auteur, nous présentons d'abord l'exposé de ce que nous retenons de sa théorie, nous le discuterons ensuite pour tenir compte de la spécificité orale de notre production. Affirmons tout de suite que cet exposé ne signifie pas du tout que nous adhérons sans réserve au système de Weinrich (1) : il est conçu comme un point de départ dans notre recherche méthodologique.

Les éléments linguistiques retenus pour cette partie de l'étude sont essentiellement :

- les formes verbales
- les déterminants
- les personnes verbales.

Nous présentons un exemplaire du récit où sont soulignés les verbes et les déterminants (page suivante) : il est facile de voir ainsi leur forte récurrence, ou pour reprendre la terminologie de Weinrich leur « récurrence obstinée ». (2)

(1) Cf. « Pratiques » 13 - article de Jenny Grumbach-Simonin.

(2) Récurrence obstinée cf. p. 15-17 :

« quand les valeurs de récurrence — exprimées en termes de fréquence par ligne — ont un niveau élevé, je parlerai d'« obstination » »

Toutefois, il convient de souligner que chacune de ces catégories grammaticales ne fonctionne pas de manière équivalente.

Les formes verbales semblent se répartir en deux sous-systèmes dont Benveniste a rendu compte dans un article célèbre des *Problèmes de linguistique générale* (1). Weinrich s'inspire de cette description et reformule l'opposition récit/discours sous la forme : monde commenté distinct du monde raconté.

Figuration des signes à récurrence obstinée

Alors cet événement s'est passé y a 4 ou 5 ans dans une dans un petit village euh du côté de c'est qui se trouvait dans la Corrèze exactement euh un cheval euh qui appartenait qui appartenait à à une ferme à un monsieur était euh dans un enclos et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait euh alors euh ce cheval donc il il ayant pris peur euh passa par-dessus la balustrade et se mit à courir euh il courut pendant un assez long moment et il arriva sur un une route euh surplombée par un talus ce cheval étant sur ce talus euh il saute sur la route et se met à galoper euh il galope pendant à peu près pendant une dizaine de minutes et une voiture une 4 L exactement euh arrivait à une vitesse qui n'était pas grande à cause de la petitesse de la route et de et des virages cette voiture donc euh arrive dans un virage euh n'ayant pas vu dans le le cheval euh elle ne ralentit pas elle accélère après la sortie du virage et tout à coup le chauffeur se rend compte qu'il y a une énorme masse devant son pare-brise euh en un clin d'œil le cheval percute la voiture euh rentre dans la voiture pour ainsi dire le chauffeur a été tué sur le coup et la voiture est restée au milieu de la route complètement écrasée euh on a retiré le cadavre du chauffeur qui était pour ainsi dire méconnaissable la jument qui devait être aussi qui était aussi méconnaissable découpée par les morceaux de de fer et euh tout ceci s'est terminé euh dramatiquement euh le le propriétaire du cheval ayant sûrement une forte somme à payer il est passé en jugement il a eu une forte somme à payer le conducteur lui n'ayant euh aucune ressource et étant mort euh (rires) euh on n'a plus reparlé de lui mais enfin le propriétaire lui il a quand même payé et puis suffisamment.

Les déterminants ont un fonctionnement textuel moins tranché. Ils participent cependant à l'organisation des textes : pour le montrer nous élargirons le cadre de notre monographie en étudiant leur fonctionnement dans une production différente.

Les personnes verbales seront étudiées à la lumière des résultats de l'analyse morphologique du récit.

L'examen respectif de chacun de ces éléments récurrents sera mené après que nous aurons exposé et discuté les thèses de Weinrich.

3.1 Exposé et discussion des thèses de Weinrich :

Après avoir dégagé trois dimensions temporelles, (2) Weinrich s'attache à rendre opératoire ces trois notions dans le cadre d'une étude textuelle. Il définit alors une autre notion la *transition temporelle*.

Elle est définie comme le passage d'un signe temporel à un autre signe temporel au cours du déroulement linéaire du texte.

Une représentation matricielle avec, en colonne, les temps de départ et, en ligne, les temps d'arrivée permet la *représentation de toutes les transitions temporelles* d'un texte (cf. la matrice sur l'attitude de locution donnée plus loin).

Cette notion est généralement oubliée par les lecteurs qui ne voient en Weinrich qu'un continuateur de Benveniste. Pourtant, la confrontation de cette notion avec les trois dimensions étudiées précédemment donne la possibilité de rendre compte de la « cohérence » d'un texte.

3.1.1. Les transitions temporelles

Pour chacune des trois transitions temporelles, il est possible de dégager tous les types de transitions :

L'attitude de locution

Il s'agit d'opposer les transitions homogènes, qu'elles soient intérieures au groupe du commentaire ou au groupe de la narration, et les transitions hétérogènes qui passent de l'un à l'autre groupe.

(1) Emile Benveniste 1966.

(2) Rappelons qu'il s'agit de l'attitude de locution, de la perspective de locution et de la mise en relief.

La perspective de locution

- degré zéro ----- degré zéro
- information anticipée ----- information anticipée
- information rétrospective --- information rétrospective

Chacune de ces trois transitions est homogène, toute autre transition est hétérogène.

La mise en relief

- arrière-plan ----- arrière-plan
- premier plan ----- premier plan
- arrière-plan ----- arrière-plan
- premier plan ----- arrière-plan

Les deux premières transitions sont homogènes, les deux autres, hétérogènes.

L'interprétation de chacune des matrices montre que dans tous les cas les transitions homogènes l'emportent sur les transitions hétérogènes. Pour Weinrich, ce phénomène s'explique parfaitement dans le cadre d'une théorie de linguistique textuelle. Les transitions temporelles homogènes garantissent la *consistance d'un texte, sa « textualité »*. Les transitions hétérogènes ne participent pas de la textualité mais leur rôle n'en est pas moins indispensable car elles modifient le niveau d'information de l'auditeur. Par suite du conflit entre ces deux nécessités — textualité et information — les transitions de ce type sont relativement rares.

3.1.2 La métaphore temporelle

Une dernière notion est mise en évidence qui tient compte du nombre de dimensions temporelles modifiées au cours des transitions : la *métaphore temporelle*.

Un changement tri-dimensionnel est impossible en français, puisqu'il n'existe pas de mise en relief dans le monde commenté.

La métaphore temporelle est donc définie comme le type de transition hétérogène dans lequel deux dimensions temporelles sont affectées.

Comme on l'aura remarqué, au cours de la présentation, la *théorie de Weinrich essaie de décrire la complexité d'un texte en suivant les groupes de temps, et en prenant en compte les passages successifs de l'un à l'autre*. Chacune des notions dégagées renvoie à un degré supérieur par un procédé d'emboîtement. Le texte est ainsi cerné dans sa linéarité.

3.1.3. La thèse de Weinrich confrontée à la description de la langue parlée

En appliquant une théorie élaborée pour/et à partir de l'écrit, nous nous trouvons placés devant un certain nombre de difficultés résultant de la spécificité de nos productions orales.

Ainsi :

- dans les matrices nous avons dû tenir compte des *répétitions des formes verbales* (ex. : appartenait/appartenait). Nous avons décidé de ne pas les compter deux fois dans la mesure où l'on ne peut parler à leur propos de transition temporelle ;
- les *récits oraux ne présentent pas des groupes de temps absolument parallèles à ceux des récits écrits*. Le groupe du monde commenté est constitué du passé composé, du présent et du futur — il n'est donc pas modifié.

En revanche, le texte que nous étudions atteste des modifications dans l'ordre du monde raconté.

Le récit est fait à l'aide d'un groupe de temps élargi par rapport aux temps caractéristiques du récit écrit. Nous trouvons l'imparfait, le passé simple, le présent et le passé composé.

En outre, si l'on tient compte de la distribution des temps, on constate que le passé simple apparaît quatre fois puis disparaît totalement. Il est remplacé par le présent puis par le passé composé. Phénomène dont Weinrich rend compte dans le cadre de sa théorie des temps en émettant l'hypothèse que si un temps

du récit disparaît de la langue parlée, il faut bien que sa fonction soit transmise à d'autres temps.

Sur le plan méthodologique, cette substitution pose le problème de la validité des matrices : certains présents ou certains passés composés n'appartiennent pas au monde commenté mais entrent dans le groupe du monde raconté.

Les matrices à l'oral

Pour donner une réponse à cette objection apparemment majeure, il faut se souvenir que Weinrich envisage les groupes de temps selon leur dominance dans le texte. Ainsi notre récit présente des passés composés, des présents et des passés simples qui apparaissent groupés. Par rapport à la théorie de Weinrich, il s'agit de transitions temporelles homogènes qui, seules, assurent la cohérence du récit.

Nous pensons donc, qu'en l'absence d'une grille établie pour décrire l'oral, il n'est pas abusif de s'en tenir aux matrices proposées.

Sachons seulement que ces matrices nous donnent des indications sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité des transitions temporelles, et ne permettent pas de faire la partition entre le monde commenté et le monde raconté puisque certains temps ont une appartenance mixte.

En outre, Weinrich pense, à propos de la crise du passé simple, que la mise en relief n'est pas affectée ; elle se manifeste de manière différente sous la forme de l'opposition présent, passé composé / imparfait. Cette affirmation ne surprend pas puisque l'imparfait semble utilisé de la même manière à l'oral et à l'écrit. Si l'on se réfère à notre récit-maquette, nous constatons que sur dix imparfaits au total, sept sont utilisés en subordonnées. Cette dominante correspond à celle de l'écrit (cf. p. 174 : « rappelons-nous qu'en français l'imparfait est beaucoup plus fréquent dans les subordonnées que le passé simple »).

Mais si le recours aux matrices permet de rendre compte en partie de la cohérence d'un texte et de son organisation interne sous la forme de la mise en relief, il apparaît insuffisant de s'en tenir là car le problème de la consécution n'est pas résolu.

En effet, le passé composé n'est pas destiné à établir des consécutives et, il existe un système de remplacement qu'il faut tenter de décrire.

La combinatoire temporelle à l'oral

Weinrich, en s'appuyant sur des productions orales tirées du corpus du C.R.E.D.I.F., constate deux phénomènes liés (p. 306) : « le passé simple, temps narratif « obstiné », disparaît du français parlé au moment même où les adverbes du type puis/alors, ordinairement plutôt rares, se mettent à apparaître assez souvent pour qu'il faille bien les qualifier à leur tour, comme les temps, « d'obstinés » »

La fonction de ces adverbes consiste à assurer des transitions temporelles homogènes.

Ainsi Weinrich tente d'expliquer certaines productions orales dans lesquelles le récit est fait au passé composé ; il parle d'un véritable « temps synthétique », résultat de la contamination entre le passé composé et les adverbes de la consécution narrative.

Cette notion de temps synthétique référé à la combinatoire temporelle nous semble intéressante pour rendre compte de nombreux récits oraux. Elle confirme l'étude menée au titre du C.R.E.D.I.F. par Madame Janine Leclerc sur « alors » « puis ». (1)

Les formes verbales « semi-finies »

Weinrich appelle forme verbale « semi-finie » toute forme verbale qui ne peut pas être analysée du triple point de vue de l'attitude de locution, de la perspective de locution et de la mise en relief.

Il s'agit de l'infinitif, du participe, du gérondif, du subjonctif et de l'impératif. Chacune de ces formes est étroitement dépendante d'autres éléments linguistiques, qui pour leur part sont finis. Ainsi « nous ne nous exprimons pas par des cascades d'infinitifs, de participes, de subjonctifs mais le plus souvent au moyen de verbes finis ».

L'analyse de Weinrich présente un caractère de vérité évident à l'écrit. Toutefois, qu'en est-il pour l'oral ?

L'analyse distributionnelle des temps dans le récit étudié montre un emploi fréquent de participes présents, en particulier au moment des changements de séquence : lors du passage du « détonateur » à la phase dynamique avec l'entrée du premier actant ; et de même pour l'introduction du deuxième actant.

Sur la foi de ces observations, nous ne sommes pas autorisés, bien sûr, à tirer des conclusions. Nous pensons cependant qu'on peut émettre une hypothèse qui consiste à dire que les participes présents, dans ce récit oral, font partie des éléments de consécution narrative au même titre que les adverbes. Remarquons d'ailleurs que les participes présents semblent jouer seuls ce rôle.

Résumé de la méthode

Si nous avons choisi de suivre Weinrich, il est clair que c'est pour déplacer le champ d'étude de l'oral du côté de la linguistique textuelle.

En observant les signes à « récurrence obstinée » nous pouvons suivre un « texte » dans sa linéarité et voir comment il progresse. La notion de consistance ou de « textualité » calquée sur la réussite ou l'échec d'un procès d'énonciation nous semble, à cet égard, absolument fondamentale (1). Constatons que l'usage des matrices permet de rendre compte de cet aspect à travers le rapport des transitions homogènes aux transitions hétérogènes.

En outre, la théorie de Weinrich permet d'avancer dans la recherche des caractéristiques inhérentes au récit. Le fait que le monde raconté ne soit pas symétrique du monde commenté et présente deux temps zéro appartient déjà à la définition du récit.

Ainsi, lorsque l'on passe de l'écrit à l'oral, il est intéressant de constater que la mise en relief semble subsister avec des formes verbales différentes. L'imparfait a le même statut dans les deux codes, c'est donc bien que l'opposition arrière-plan / premier plan est constitutive de la narration.

Enfin, au-delà de la notion de transition temporelle, nous retenons celle plus générale de la consécution narrative. Elle permet, en effet, de situer la manière dont s'opèrent les substitutions de signes à récurrence obstinée lors du passage d'un code à un autre. La langue parlée présente une combinatoire temporelle très différente de celle de l'écrit.

Le rôle des adverbes temporels devient prépondérant au détriment des formes verbales comme le passé simple. Ajoutons qu'il nous semble qu'il faut élargir le cadre de cette combinatoire en disant que les formes verbales semi-finies deviennent également plus nombreuses.

LES ÉLÉMENTS RÉCURRENTS ET ORGANISATEURS DU RÉCIT

3.2. Etude des temps du récit-maquette

3.2.1. Distribution (cf. le relevé ci-dessous)

Les groupes de temps

Excepté au début du récit où l'on trouve successivement un passé composé, deux présents et un imparfait, les temps apparaissent de manière groupée :

— trois imparfaits,

— une courte séquence avec deux temps : un passé composé et un imparfait — donc peu signifiante par rapport à notre perspective,

(1) C.R.E.D.I.F. 1970.

(1) Cf. Mouchon 1976, p. 100-214.

Alors cet événement s'est passé y a 4 ou 5 ans dans une dans un petit village du côté de
 c'est qui se trouvait dans la Corrèze exactement euh un cheval euh qui appartenait qui
 appartenait à à une ferme à un monsieur était euh dans un enclos et ce cheval a pris peur à
 cause d'un chien qui aboyait euh alors euh ce cheval donc il il ayant pris peur euh passa par-
 dessus la balustrade et se mit à courir euh il courut pendant un assez long moment et il
 arriva sur un une route euh surplombée par un talus ce cheval étant sur ce talus euh il saute sur
 la route et se met à galoper euh il galope pendant à peu près pendant une dizaine de minutes
 et une voiture une 4 L exactement euh arrivait à une vitesse qui n'était pas grande à cause de
 la petitesse de la route et de et des virages cette voiture donc euh arrive dans un virage
 euh n'ayant pas vu dans le le cheval euh elle ne ralentit pas elle accélère après la sortie du
 virage et tout à coup le chauffeur se rend compte qu'il y a une énorme masse devant son pare-
 brise euh en un clin d'œil le cheval percute la voiture euh rentre dans la voiture pour ainsi
 dire le chauffeur a été tué sur le coup et la voiture est restée au milieu de la route complètement
 écrasée euh on a retiré le cadavre du chauffeur qui était pour ainsi dire méconnaissable la jument
 qui devait être aussi qui était aussi méconnaissable découpée par les morceaux de fer et euh
 tout ceci s'est terminé euh dramatiquement euh le le propriétaire du cheval ayant sûrement une
 forte somme à payer il est passé en jugement il a eu une fortose à payer le conducteur lui
 n'ayant euh aucune ressource et étant mort euh rires euh on n'a plus reparlé de lui mais enfin
 le propriétaire lui il a quand même payé et puis suffisamment.

3.2.2. Les matrices de Weinrich (1)

a. — l'attitude de locution

Commentaire de la grille sur l'attitude de locution

Les transitions temporelles sont homogènes dans leur grande majorité : (cf. la grille, page suivante) 27 transitions homogènes apparaissent dans le cadre de la matrice pour seulement 8 transitions hétérogènes.

La répartition est la suivante :

— transitions homogènes :

- 6 passés composés — passés composés
- 9 présents — présents
- 1 passé composé — présent
- 1 présent — passé composé
- 6 imparfaits — imparfaits
- 3 passés simples — passés simples
- 1 imparfait — passé simple.

(1) Nous présentons le texte en numérotant les formes verbales selon leur ordre d'apparition : 1, 2, 3, ...36 (page précédente) ce sont ces numéros qui sont reproduits dans la grille.

- 2 imparfaits — passés composés
- 1 imparfait — présent
- 1 passé simple — présent
- 2 passés composés — imparfaits
- 2 présents — imparfaits.

a. — L'attitude de Locution

TRANSITIONS TEMPORELLES

TEXTE : Le récit-maquette

non encadré = transitions hétérogènes
 transitions homogènes

Ø	PC	PR	FUT	Co II	Co I	PQP	IMP	PS	P
Ø									
PC	1 27, 28, 33, 35, 36 6	26 1					8, 32 2		
PR	2 1	3, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25 9					19 1	14 1	
FUT									
Co II									
Co I									
PQP									
IMP	9, 29 2	17, 4 2					5, 6, 7, 18, 30, 31 6		
PS							10 1	11, 12, 13 3	
PA									

La grille atteste la « cohérence » du récit, même si l'on effectue les corrections nécessaires pour tenir compte du fait que le récit est oral.

En effet, les seuls temps susceptibles d'appartenir soit au monde commenté soit au monde raconté sont, rapportons-le, le présent et le passé composé. Nous ne disposons pas encore d'un critère objectif pour effectuer cette discrimination mais on peut dire que, étant donné que les passés composés et les présents apparaissent en série dans ce récit, ils passeraient d'un monde à un autre, en bloc, donc sans modifier trop sensiblement le rapport entre les transitions homogènes et les transitions hétérogènes.

De plus, un examen attentif de la matrice révèle que les formes verbales :

8 : a pris peur

14 : saute

19 : arrive

32 : s'est terminé

ont été classées parmi les transitions hétérogènes, alors que rien ne prouve qu'à l'oral elles appartiennent toutes de fait au monde commenté. Retenons que la matrice élaborée pour traiter de productions écrites accentue le caractère hétérogène des transitions.

La dominance des transitions homogènes n'est donc pas hypothéquée par la validité de la grille pour l'oral.

b — Commentaire de la grille sur la perspective de locution (1)

Les transitions homogènes l'emportent nettement sur les transitions hétérogènes : 27 pour 6

— transitions homogènes

6 passés composés — passés composés

9 présents — présents

6 imparfaits — imparfaits

3 passés simples — passés simples

1 imparfait — passé simple

1 imparfait — présent

1 passé simple — présent

— transitions hétérogènes

1 présent — passé composé

1 passé composé — présent

2 passés composés — imparfaits

2 imparfaits — passés composés.

Remarquons que les formes verbales 9 *aboyait* et 29 *était* sont, l'une et l'autre incluses dans une relative. S'agit-il d'une transition hétérogène à l'intérieur même d'une phrase comme Weinrich en cite des cas chez Rousseau (cf. p. 223) ? Pour répondre avec certitude à cette question il serait indispensable de disposer d'un critère permettant de dire à quelle attitude de locution appartient chacune des deux formes verbales qui les entoure.

S'il s'avérait que l'une ou l'autre suivait un passé composé n'appartenant pas au monde commenté le nombre des transitions hétérogènes diminuerait.

Quoi qu'il en soit, la production ne repose pas sur des oppositions nombreuses de « perspectives de locution ».

c — Commentaire de la grille sur la mise en relief (2)

Le rapport entre les transitions homogènes et les transitions hétérogènes est de 9 pour 1.

— transitions homogènes

6 imparfaits — imparfaits

3 passés simples — passés simples

— transition hétérogène

1 imparfait — passé simple

Mais dans ce cas encore, il serait indispensable de connaître de manière rigoureuse l'appartenance des passés composés et des présents à l'un des deux

(1) Pour des raisons de place nous ne présentons pas cette grille dont nous donnons le contenu dans le texte : transitions homogènes vs transitions hétérogènes.

(2) Pour les mêmes raisons que précédemment nous donnons seulement l'indication des transitions homogènes et des transitions hétérogènes.

Weinrich que le passé simple disparaissant, en partie, de l'oral, on peut penser qu'il existe des temps-substituts.

Cette hypothèse est d'autant plus vraisemblable que la notion de mise en relief est constitutive du monde raconté.

Référée à la mise en relief, la grille se révèle donc particulièrement incomplète (cf. discussion infra).

Les conclusions des trois grilles confrontées à la distribution des temps : — le récit est un récit entièrement réalisé.

Nous avons montré, à l'aide des matrices de Weinrich, que la cohérence du texte était assurée par la nette dominance des transitions homogènes :

— il reste à trouver les moyens de déterminer l'appartenance des présents et des passés composés à l'une des deux attitudes de locution.

L'examen du relevé des distributions montre que les passés composés apparaissent en deux groupes : en bloc dans la séquence de la « sanction », en bloc au moment de « l'état final ».

Les présents ont une distribution toute différente puisqu'ils sont tous inclus dans des séquences d'action, soit avec le premier actant, soit avec le second actant.

Une seule exception à ces séries, lors de la séquence de présentation de l'état initial :

le passé composé : *s'est passé* et les présents : *y a, c'est* sont associés à un indicateur temporel en référence avec le moment de l'énonciation. Il s'agit donc de formes temporelles appartenant au monde commenté. D'autre part, le temps suivant est un imparfait : *se trouvait*, que l'on doit interpréter comme appartenant au monde raconté. La transition est hétérogène.

Cette séquence se présente de manière originale : elle inclut des formes verbales isolées et appartenant à des attitudes de locution différentes. Le locuteur commence par s'engager puis il se met brutalement entre parenthèses pour céder la place à la narration elle-même.

Si l'on reprend maintenant la série des présents, on constate qu'ils apparaissent après quatre passés simples et qu'ils leur sont reliés par l'intermédiaire du participe : *étant*. Le participe, jouant un rôle de coordination entre la phrase *il arriva sur un une route surplombée par un talus* et la phrase suivante : *il saute sur la route*, il faut admettre que la coordination ne peut s'opérer qu'entre deux éléments linguistiques équivalents. Les présents sont employés comme substituts de passés simples.

Les passés composés, distribués eux aussi de manière groupée, ne surviennent pas après un participe présent. En outre, ils appartiennent à deux séquences distinctes :

— au moment de la « sanction » ils sont associés à des imparfaits, ce qui tend à accréditer l'idée qu'ils font partie du monde raconté. La mise en relief étant constitutive de cette attitude de locution, ils appartiennent au « premier plan » par opposition aux imparfaits « d'arrière-plan ».

— Dans l'« état final » ils constituent à eux seuls la totalité des formes verbales de la séquence. Dans ce cas, il semble qu'il faille en déduire qu'ils appartiennent au monde commenté.

Aux remarques précédentes, il faut ajouter que tous les passés composés du récit sont associés à des modalisants : *pour ainsi dire, pour ainsi dire méconnaissable, qui devait être, sûrement, mais enfin quand même suffisamment*.

Ainsi, la première série de passés composés semble difficile à classer de manière rigoureuse dans un monde ou dans un autre puisque la présence des imparfaits fait pencher d'un côté et la présence des modalisants, de l'autre.

La deuxième série de passés composés est plus facile à classer dans la mesure où le fait qu'ils apparaissent seuls et le fait qu'on trouve des modalisants constituent deux arguments en faveur de l'appartenance au monde commenté.

3.3.1 Leur distribution (cf. le relevé ci-après)

Un simple repérage permet de donner la répartition suivante :

- articles indéfinis : 18
- articles définis : 22 dont 5 devant un complément de nom
- adjectifs démonstratifs : 6

Le décompte fait apparaître un équilibre entre les définis et les indéfinis qu'il faut préciser en tenant compte de la distribution de chacun de ces groupes.

Les groupes de déterminants

Comme les temps, les déterminants sont employés par séries successives. Ainsi, il est frappant de constater que les définis se trouvent essentiellement à la fin du récit et qu'alors ils sont seuls : 13 occurrences à la suite, entrecoupées d'un seul indéfini.

Les indéfinis apparaissent essentiellement au début du récit :

6 occurrences : *une, un petit village, un cheval, une ferme, un monsieur, un enclos* puis ils réapparaissent par groupes de trois ou quatre après un démonstratif :

— *ce cheval et un chien*
seul *ce passage* comprend un démonstratif associé à un indéfini.

— *alors ce cheval donc*
suivi de *un assez long moment*

un une route
un talus

— *ce cheval, ce talus*
suivi de *une dizaine de minutes*

une voiture
une 4 L
une vitesse

— *cette voiture*
suivi de *un virage*
puis de trois définis.

La présence des définis neutralise celle des indéfinis : en effet, après deux nouveaux indéfinis on trouve la longue série solitaire des définis.

Les passages d'un groupe à un autre groupe

L'alternance régulière indéfinis/démonstratifs/indéfinis atteste une organisation des déterminants : ils n'apparaissent pas seulement par séries successives mais ils s'associent entre séries ou s'excluent.

Les démonstratifs semblent, à cet égard, tenir un rôle charnière puisqu'ils sont présents en même temps que les indéfinis alors qu'en aucun cas on ne les retrouve avec les définis.

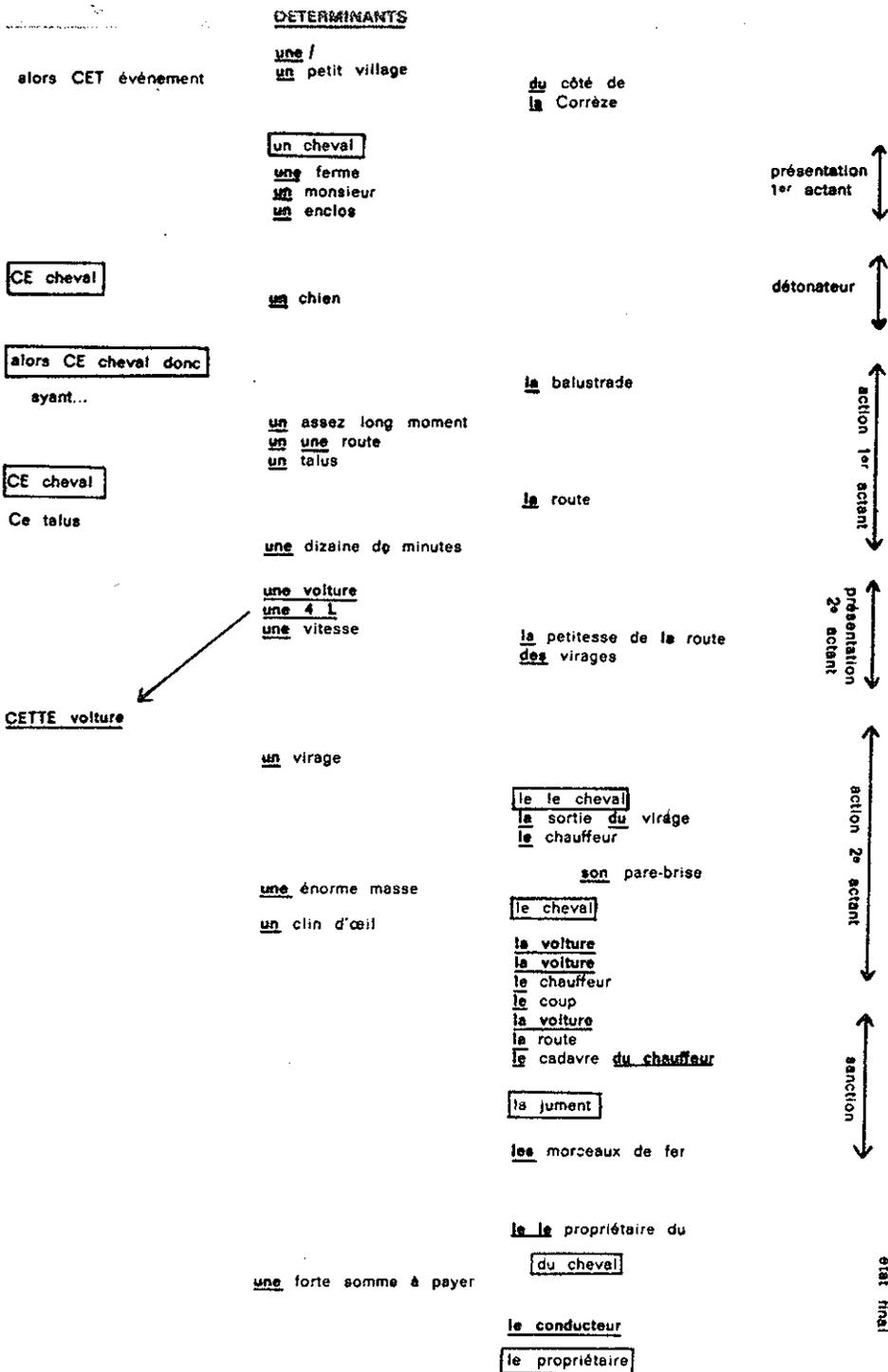
L'étude des passages démonstratifs — indéfinis et indéfinis-démonstratifs est à mettre en parallèle avec le découpage narratologique du récit : on s'aperçoit que le trajet des déterminants référé à chacun des deux actants est strictement parallèle. Nous trouvons d'abord :

un cheval puis *ce cheval* repris une seconde fois et en parfaite symétrie :
une voiture, une 4 L puis *cette voiture*.

En outre, et conformément à la loi d'exclusion du démonstratif lorsqu'il y a présence de définis, chaque actant voit ensuite son nom précédé d'un défini :

le le cheval
la voiture.

On peut donc dire que les déterminants jouent un rôle important dans la structuration du récit. Le cheval, et plus tard la voiture, sont présentés : leur nom est précédé d'un indéfini. Lorsqu'ils deviennent « actant » le déterminant change et devient un démonstratif. Enfin, ils sont affectés du défini. *Déterminants et séquences narratologiques fonctionnent de manière absolument convergente.*



Comme nous l'avons déjà remarqué pour les temps, la séquence de l'état initial semble en dehors des groupements par séries que l'on a pu faire apparaître dans les autres séquences.

Elle est composée de :

un démonstratif — *alors cet*

deux indéfinis — *une, un petit village*

un double défini — *du côté de la Corrèze.*

La présence simultanée des trois types de déterminant et leur présence non groupée est en contradiction avec le fonctionnement du reste du récit.

Notons que les indéfinis et les définis apparaissent ensemble au moment où le locuteur change brutalement d'attitude de locution (cf. l'étude des temps : *c'est — qui se trouvait*). Rappelons également que tout ce passage est particulièrement hésitant : 5 reprises pour la désignation du lieu de l'accident.

La présence simultanée des indéfinis et des définis est la marque d'une transition : le locuteur est en train d'entrer dans le récit à proprement parler, il effectue son désengagement.

Reste à envisager le premier démonstratif :

Il est précédé de *alors*, élément phatique qui fait référence à la situation de communication scolaire. Le locuteur ne parle pas de son plein gré mais, parce que son professeur a demandé de faire un récit oral. Aussi la combinaison « *alors + cet* » constitue le stéréotype d'un genre : l'élève ne parle pas, il répond.

Le statut de ce premier démonstratif est fondamentalement différent de celui des autres : il réfère aux conditions de production du récit. De façon semblable à ce que nous avons pu dire des premiers temps (« *s'est passé* » « *y a* ») nous pouvons affirmer que « *alors cet* » n'a de sens que relativement au moment de l'énonciation.

3.3.2. Distribution des déterminants dans le texte « ouais d'accord »

A l'occasion de l'étude des déterminants, nous voulons montrer, dans une autre production, le rôle organisateur de ces éléments. Le texte que nous produisons à la page suivante appartient au même corpus de bandes enregistrées en C.E.T. Il diffère du précédent par la consigne donnée par l'enseignant : il s'agit d'une discussion à propos de l'enseignement général.

La transcription concerne la réponse d'un seul locuteur proposée dans son intégralité.

Globalement, il apparaît deux groupes principaux de déterminants :

TEXTE : Ouais d'accord mais Les déterminants

Ouais d'accord mais / moi je trouve que l'enseignement général disons que je suis bien d'accord / nous mènera à rien / sss l'type qui a l'bac quand il arrive euh / tout c'qu'il peut aller faire c'est OS chez Renault / bon ben d'accord mais / ça n'mènera (à) rien d'accord mais tu apprends tu acquiers quand même un euh une façon d'penser euh / ss qui c'est / oh' sais pas moi comme l'histoire avant ch'trouvais qu'c'était complètement idiot ben finalement / c'est p't'être pas si idiot qu'ça on a on a vu comment les gens vivaient on a vu comment / le / les gouvernements s'étaient passés autrefois on a vu tout un tas de trucs qui sont quand même intéressants d'savoir moi j'trouv' que ça a des répercussions dans la vie évidemment ça n'mènera à rien / ch'suis bien d'accord / mais / ça donne une / une façon d'penser / une mentalité une façon d'penser alors que / si / il faut former que des types qui vont être OS chez Renault et qui vont penser qu'à leurs p'tits boulons qui le soir en rentrant / vont encore serrer leurs p'tits boulons moi j'suis pas d'accord / évidemment.

←←←←← débit lent
→→→→→ débit rapide
rien : débit normal.

- les définis
- les indéfinis.

Leur répartition obéit à une règle d'alternance :

1^{re} série : des définis

l'enseignement général, l' type qui a l' bac.

2^e série : des indéfinis

un euh, une façon d' penser.

3^e série : des définis

l'histoire, les gens, le, les gouvernements, la vie.

Cette série est coupée par un indéfini : *un tas de trucs.*

4^e série : des indéfinis

ça donne une, une façon d'penser, une mentalité, une façon d'penser, des types puis, suivent deux possessifs référés à : des types .

Sans entrer dans le détail de l'analyse des faits prosodiques, nous pouvons tout de même en reprendre les résultats les plus importants. Ainsi, la distribution des classes de débit à l'intérieur du texte, montre que les séquences comprenant les définis ont un débit différent des séquences contenant les indéfinis :

— les définis sont inclus dans des séquences à débit moyen ou rapide (de 7 S/s à 9,2 S/s).

— les indéfinis sont inclus dans des séquences à débit lent (de 4,5 S/s à 6 S/s).

Une fois encore, et dans un texte différent du récit, nous constatons que les déterminants apparaissent par séries oppositives qui structurent la production.

En outre, à l'oral, ce phénomène est relié à l'émergence d'un des faits prosodiques. La convergence entre la distribution des déterminants et les différences de débit est liée au sens de l'intervention : les définis sont associés à des désignations générales — non polémiques — alors que les indéfinis fonctionnent avec l'argumentation et l'engagement du locuteur.

3.4 Etude des personnes verbales

3.4.1 Leur distribution

Rappelons que nous ne prenons en compte que les personnes verbales désignant l'un ou l'autre des deux actants : le cheval ou la voiture.

Nous renvoyons à la page suivante pour la représentation de la distribution. Il ressort de ce relevé que les personnes verbales apparaissent d'abord sous la forme de deux grandes séries qui s'excluent :

— l'une référée au cheval, ou à ses substituts : *qui, il*

la série est composée de 12 occurrences

— l'autre référée à la voiture, ou à ses substituts :

une 4 L, elle

la série est composée de 5 occurrences auxquelles il faut ajouter une occurrence de : *le chauffeur.*

Au moment de la « sanction » la répartition est la suivante

— 1 fois cheval ou sa variante : *la jument*, et deux pronoms : *qui* soit un total de 4

— 1 fois *la voiture* et 2 fois *le chauffeur*

1 fois le pronom relatif *qui*

soit un total de 4 également.

A ce stade du récit il y a donc un nombre égal d'éléments désignant chacun des deux actants.

L'équilibre est radicalement rompu dans l'état final :

— 4 fois des désignations relatives au cheval,

— 1 fois une désignation relative à la voiture.

Ce déséquilibre s'explique assez bien si l'on se rappelle que l'état final est entièrement constitué de temps du monde commenté c'est-à-dire que l'engage-

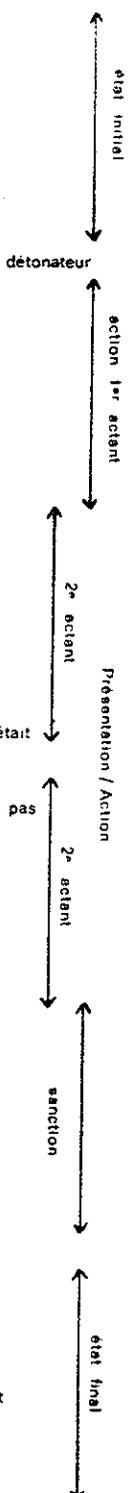
un petit village qui se trouvait

un cheval qui appartenait (2)
 ce cheval un chien qui aboyait
 ce cheval donc il il ayant pris peur passa et se mit à courir il courut il arriva
 ce cheval étant sur ce talus 12
 il saute
 il galope

une voiture une 4 L une vitesse qui n'était
 cette voiture arrive n'ayant pas vu elle ne ralentit pas elle accélère
 le chauffeur se rend compte

le cheval percute rentre 4
 le chauffeur a été tué sur le coup
 la voiture est restée
 le cadavre du chauffeur qui était

la jument qui devait être 4
 le propriétaire du cheval ayant il est passé en jugement a eu une forte somme
 le propriétaire lui il a payé 4
 le conducteur lui n'ayant 1



ment du locuteur est manifeste. Ce dernier est donc en plein commentaire personnel sa perspective est celle du propriétaire du cheval. Cette constatation est à rapprocher, au début du récit, des nombreuses hésitations pour localiser l'endroit de l'accident: le locuteur devient de plus en plus vague, passant d'un nom de village qu'il s'apprête à donner à la désignation du département de la Corrèze.

En outre, nous tenons à faire remarquer que l'intrusion du locuteur à l'intérieur de son récit se fait sans qu'apparaisse jamais le nom personnel de la première personne: je.

Toute la production est réalisée à la troisième personne, ce qui n'empêche pas de déceler de manière évidente la position du locuteur par rapport à l'histoire qu'il raconte. Rappelons, à ce propos, que nous avons signalé, au moment de l'étude des formes verbales, l'apparition de nombreux modalisants (exactement pour ainsi dire, quand même, et puis suffisamment) qui traduisaient la même emprise du locuteur sur son récit.

Il est évident que ces remarques sont à ajouter aux résultats globaux de l'étude des temps qui montraient une alternance monde commenté / monde raconté

CONCLUSIONS

1. Les éléments à « récurrence obstinée » sont présents tout au long de la production, mais leur distribution montre qu'ils ne sont pas répartis au hasard ils apparaissent groupés en séries successives et oppositives.

2. La production est structurée à partir de ces différentes séries: Les hésitations du début se retrouvent aussi bien au niveau des formes verbales que des déterminants — dans ce cas la série a du mal à se constituer. Dans le reste du récit, on ne voit plus que des séries persistantes et les éléments de transition qui permettent le passage d'une série à une autre série. L'entrée en action de chacun des deux actants est traduite linguistiquement par la présence conjointe du participe présent et du démonstratif. Il est à noter que la répétition des mêmes éléments pour désigner le cheval ou la voiture est nécessaire pour la cohérence de la production: à fonction équivalente, outil linguistique équivalent.

3. Les formes verbales obéissent à des règles de groupement général: La partition en monde commenté / monde raconté n'est pas particulière à cette production; elle fait partie intégrante du fonctionnement des verbes dès lors qu'on les considère dans une perspective textuelle.

4. Les déterminants obéissent également à la loi des groupements par série mais leur distribution semble présenter des variantes dans chacun des textes: l'opposition définis / indéfinis est profondément différente dans le récit et dans la discussion: « ouais d'accord... »

5. Il y a convergence entre la description des faits prosodiques, l'analyse morphologique du récit et l'étude des éléments à récurrence obstinée: les un et les autres participent à l'organisation du récit et à son découpage en séquence.

Nous récapitulons, dans un tableau donné ci-après, les convergences notées au fur et à mesure des études: cf. page suivante.

TABLEAU DES CONVERGENCES

Morphologie du récit	Déterminants	Verbes : Temps	Pauses	Débit
Etat initial	démonstratif indéfinis définis	passé composé — présent imparfait	était dans un enclos ///	décélération de 42 % au moment des hésitations
Détonateur	indéfinis démonstratif	passé composé imparfait	séquence comprise entre 2 pauses longues /// ... ///	décélération de 20 % 1 ^{er} détonateur
1 ^{er} actant action	démonstratif puis cheval (désigné par des pronoms)	participe série de passés simples	le détonateur pour le 2 ^e actant : /// n'ayant pas vu dans le le cheval ///	décélération de 20 % 2 ^e détonateur
2 ^e actant	démonstratif puis voiture (désignée par des pronoms)	participe série de présents		
Sanction	série de définis	série de passés composés série d'imparfaits	les morceaux de fer ///	
Etat final	série de définis	série de passés composés	et /// ...fin du récit	décélération de 23 %

- Pour les ouvrages de P.R. Léon nous renvoyons le lecteur à la bibliographie donnée à la suite de l'entretien : « l'oral en questions ».
- *Analyse des variables temporelles du français spontané.* — F. Grosjean et A. Deschamps — *Phonetica* n° 26 1972 (S. Karger).
- *Le Temps* — H. Weinrich 1973 (Le Seuil).
- *Etude des conversations d'enfants de 9 ans : puis et alors dans les récits.* — Janine Leclercq — Publication du C.R.E.D.I.F.
- *Bulletin de psychologie : Psycholinguistique* — Paris XXVI 304 - 1972-1973 dont l'article de F. Goldman-Eisler « la mesure des pauses : un outil pour l'étude des processus cognitifs dans la production verbale ».
- *La description des productions orales : écoute, transcription et faits prosodiques* Paris 8 thèse de 3^e cycle - 1976 - Fillol.
- *Les éléments organisateurs des productions orales* - J. Mouchon - Paris 8 thèse de 3^e cycle - 1976.

NOTE SUR LA CONJONCTURE

LES MANUELS DE LA RÉFORME HABY ?

Depuis deux ans, plusieurs arrêtés ou circulaires ministériels ont été publiés : les nouvelles épreuves du BEPC (10 février 75), la Nouvelle Nomenclature grammaticale (B.O. du 22 juillet 75), les tolérances orthographiques et, récemment, les programmes des classes de 6^e et 5^e applicables à la rentrée de 77 pour les premiers, à la rentrée 78 pour les seconds (B.O. du 24 mars 77).

Les « nouveaux manuels » qui envahissent le marché en ce printemps 77 reproduisent globalement les directives officielles en matière de programmes. Il y aurait beaucoup à dire sur l'aspect économique de l'entreprise (voir à ce sujet le n° 269 de *l'École et la Nation*), notamment en ce qui concerne les conséquences pour le « redéploiement » de l'édition scolaire, mais nous nous limiterons, dans cette brève note à une analyse générale des contenus des manuels.

Le Monde de l'Éducation (Juin et Juillet 77) a publié un dossier analytique de certains des manuels de français (Grammaire et Textes). Notre objet n'est pas de décrire à notre tour ces ouvrages et de les évaluer dans le détail. Il nous a semblé plus judicieux d'essayer de dégager les grandes tendances et de mesurer ainsi la philosophie sous-jacente à la nouvelle génération de manuels. A partir de ces manuels, en principe conformes aux vœux du ministre, il est possible d'apprécier la direction où la réforme Haby tente d'engager l'enseignement du français au niveau des contenus.

Les manuels de grammaire

A la différence de ce qui se passe, comme nous le verrons, pour les manuels de textes, le renouvellement des études grammaticales depuis une décennie aurait pu faire espérer que les ouvrages de grammaire provoqués par la réforme proposeraient aux maîtres des vues renouvelées*. En fait, si certains titres intègrent

* Ont été analysés :

- Bordas 1977 : *Des signes et des phrases — Grammaire*, par J. Peytard et R. Cuby, 160 p.
Delagrave 1977 : *Vers la maîtrise de la langue — Bâtir une grammaire*, par B. Combettes, J. Fresson, R. Tomassone, 176 p.
Hachette-Niquet 1977 : *Le monde du langage*, par G. Niquet, R. Coulon, L. Varlet, 160 p.
Hachette-Obadia 1977 : *Les chemins de l'expression. Grammaire et pratique de la langue*, par M. Obadia, R. Dascotte, A. Rausch, 160 p.
Hatier 1977 : *Grammaire du français, 6^e*, par une équipe de professeurs animée par A. Lafarge, 96 p.
Hatier-Lavauzelle 1977 : *Notre livre de français*, par G. Galichet, M. Chatel, G. Leycuras, 285 p.
Larousse 1977 : *Savoir le français — Grammaire*, par R. Lagane, J. Dubois, D. Leeman, 160 p.
Magnard 1977 : *A la découverte de la langue*, par A. Hinard et L. Idroy, 240 p.
Nathan 1977 : *Nouvel Itinéraire grammatical*, par J. Grünenwald et H. Mitterand, 160 p.
Scodel 1977 : *Grammaire Nouvelle*, par A. Baguette et Frankard, 128 p.
Sudel 1977 : *Grammaire du français. Classes de sixième et cinquième*, par Henri Bonnard, 222 p.

l'adjectif « nouveau », qu'on ne s'y trompe pas ; cette nouveauté doit être comprise en référence aux anciennes éditions : dans certains cas, la nouveauté n'est qu'un appauvrissement de l'édition précédente : *Nathan 1977* amène aux mêmes perspectives grammaticales mais par un chemin plus étroit ; les trente chapitres du *Nathan 1973* sont ramenés — effet d'une sorte de plan Barre grammatical — à vingt-quatre ; *Scodel 1977* renouvelle sa grammaire, mais non la grammaire : les deux livres qui s'intitulaient « Initiation à la grammaire nouvelle » et « Manipulation de grammaire nouvelle » se trouvent maintenant condensés en un seul volume de 128 pages. De même, le *Larousse 1977* (Grammaire) n'est qu'une simplification de la « Nouvelle grammaire du français » de J. Dubois et R. Lagane ; de même pour *Hatier 1977*, qui est une réduction de *Hatier 1974*. Ainsi autrefois on rapetassait les vêtements de père pour les mettre à la taille du fils ; ceux qui attendaient une rénovation pour cette année seront souvent bien déçus (1).

La perplexité des professeurs est grande ; même s'ils sont réduits, ces ouvrages sont nombreux. Néanmoins, à de rares exceptions près, qu'il s'agisse d'éditions vraiment nouvelles ou de reprises d'anciennes éditions, on peut estimer qu'il n'y a rien de nouveau au royaume de la grammaire et de la pédagogie de la grammaire. Il suffit pour s'en convaincre d'examiner, par exemple, la démarche pédagogique proposée, ainsi que la stratégie des cahiers de travaux dirigés (bien que la mode ne soit plus à cette appellation), le contenu même des ouvrages, enfin l'information donnée aux professeurs.

● La démarche pédagogique : aucun changement notoire ne peut être relevé quant aux diverses étapes d'une leçon. Quelques manuels osent encore proposer une démarche déductive : on part de la définition fournie par les auteurs pour aller vers l'exploitation par l'élève ; *Magnard 1977* et *Hatier-Lavauzelle 1977* adoptent cette attitude qui peut se résumer de la façon suivante :

« Ce qu'il faut savoir » (définitions définitives avec reconnaissance dans un texte) → « Reconnaissance » → « Emplois » et un impératif : « Retiens ! ». (2).

Deux autres ouvrages, en restant assez flous sur la démarche pédagogique qu'ils adoptent, risquent fort de conduire, eux aussi, à ces mêmes errements : il s'agit de *Larousse 1977* et de *Sudel 1977*, dans lesquels on peut relever des réflexions aussi curieuses que :

« Il y a deux manières d'utiliser les deux manuels : partir de la *Grammaire*, et vérifier, approfondir et assimiler les informations qu'elle donne à l'aide des exercices, ou partir des *Exercices* et faire la synthèse des informations qu'ils donnent à l'aide de la *Grammaire* ». *Larousse*, p. 3.

et que :

« Certes, on n'enseigne efficacement qu'en amenant l'élève à découvrir lui-même les lois scientifiques selon une démarche inductive. [...] Mais l'efficacité de cette méthode a pour rançon, outre un volume prohibitif de texte, une programmation n'autorisant aucun écart et réduisant à néant le rôle du maître ». *Sudel*, p. 9.

Bonne occasion pour les immobilistes ! Même les Instructions Officielles avaient prévu une autre démarche ! C'est cette dernière — partir de l'observation pour aller vers la règle — que les autres éditions citées essaient de mettre en œuvre, non sans quelque rigidité encore. Qu'ils partent d'un texte (*Nathan 1977*), de phrases données (*Hachette-Niquet 1977*, *Hachette-Obadia 1977*), de manipulations (*Hatier 1977*, *Bordas 1977*), les auteurs en viennent toujours à une définition énoncée en des termes plus ou moins définitifs. La marge de liberté laissée à la classe et au maître reste vraiment très limitée, en dépit de toutes les théories maintenant bien connues de l'apprentissage ; bien sûr, ce genre d'ouvrages rassurera les maîtres ; il n'en reste pas moins qu'une pédagogie de la pratique et de la découverte doit permettre à chaque classe, à chaque élève, de trouver son originalité : les leçons proposées dans les manuels que nous venons de citer n'offrent que très rarement

(1) Dans d'autres cas, les anciennes éditions ont subi des remaniements plus ou moins importants, qui ne relèvent pas d'un élagage pur et simple ; ainsi en est-il de *Hachette-Obadia 1977*. Comme ouvrages vraiment inédits : *Delagrave 1977*, *Hachette-Niquet 1977*, *Magnard 1977*, *Sudel 1977*, *Bordas 1977*, *Hatier-Lavauzelle 1977*.

(2) Ceci n'empêche pas *Magnard 1977* d'affirmer : « Nos séries d'exercices vont de la pratique intuitive à la pratique réfléchie », p. 5.

l'occasion de s'interroger encore. Notons une tentative intéressante, qui risque fort, étant donné les carences, tant pédagogiques que scientifiques, de la formation des maîtres, de troubler certaine sérénité magistrale : *Delagrave 1977* propose, après une série de manipulations, des principes et des méthodes de classement, à partir desquels chaque classe pourra tirer les règles à son niveau, ce qui évite ainsi de figer le contenu grammatical.

● Les cahiers de travaux dirigés : même si certains de ces cahiers sont encore sous presse au moment où nous écrivons, il est à prévoir qu'ils différeront peu des productions déjà existantes. Deux choses doivent être signalées : l'aspect économique, l'aspect pédagogique. Il n'est pas prévu dans le budget ministériel de financer ces fascicules ; les éditeurs, bien sûr, feront valoir la pression des enseignants, qui n'auront plus de « Travaux dirigés », mais devront bien occuper les élèves pendant les « heures de soutien ». Tout bénéfique donc pour les éditeurs, mais pour les élèves... ? En ce qui concerne leur pédagogie, ces cahiers sont, dans le meilleur des cas, une redite du livre d'exercices : on y retrouve même des exercices d'analyse grammaticale (*Hachette-Obadia 1977*). Entreprise plus commerciale que pédagogique, qui consiste à vendre du papier blanc au prix du papier imprimé (3).

● Le contenu : la rigidité pédagogique que nous avons mentionnée plus haut va de pair avec un certain « dogmatisme linguistique ». Mais lequel a entraîné l'autre ? En effet, faute de disposer d'une description complète et cohérente du français, les auteurs font appel, et c'est normal, à diverses théories : distributionnalisme, transformationnalisme, fonctionnalisme... On aurait pu, dans ces conditions, espérer un certain relativisme : tel ou tel phénomène linguistique pouvant relever de descriptions différentes. Il n'en est rien : la grammaire scolaire reste un catéchisme rempli de vérités immuables et indiscutables. Cette apparente rigueur recouvre souvent de fâcheuses incohérences : la manière dont sont présentés « types » et « formes » de phrase en est une bonne preuve : on ne reconnaît d'ordinaire que deux « formes » (affirmative et négative) ; la forme passive, la forme impersonnelle, la forme emphatique ne sont pas prises en compte ; par exemple, pour le passif, on ne fait un sort qu'au verbe, comme s'il était seul impliqué, en parlant alors de « verbe à la voix — ou à la tournure — passive », etc... (4). En ce sens, la « grammaire moderne » est aussi figée, dans la présentation de ses résultats, que la « grammaire traditionnelle ».

Autre avatar dû à des instructions mal comprises (« partir de l'oral pour aller vers l'écrit ») : tous les manuels sacrifient à l'alphabet phonétique (5). Intention louable, certes, mais qui ne débouche pas sur une véritable exploitation de cet instrument ; dans de nombreux cas, on se contente de présenter, avec quelques commentaires (6), la liste des sons et de leur transcription dans un chapitre à part ; ni l'apprentissage de l'orthographe d'usage, ni celui de la lecture, ni l'étude des marques de genre et de nombre, ni l'acquisition du système morphologique du verbe n'en profitent (en particulier, *Hachette-Obadia 1977*).

Cette non-intégration de l'étude des sons induit une sorte de français standard : il n'est fait aucun sort, à quelques exceptions près, à l'observation des différences de prononciation, régionales ou sociales. Tout se passe comme si le français parlé était le même d'un bout à l'autre du pays et dans tous les milieux.

(3) Que penser d'exercices comme : « Faites 4 phrases et traduisez-les en formules comme ci-dessus (règles de réécriture) ». (*Hachette-Obadia — Travaux écrits — pédagogie de soutien*, p. 90). Suivent cinq lignes blanches.
(4) Ainsi : Hatier 1977, p. 82 ; *Hachette-Obadia 1977*, p. 149 et 159 ; *Magnard 1977*, p. 18 et 175 ; *Bordas 1977*, p. 43. La nomenclature officielle est d'ailleurs pour beaucoup dans ces classements bizarres et réductifs. Seuls *Delagrave 1977* et *Larousse 1977* présentent une analyse plus cohérente de ces transformations.
(5) Seul *Bordas 1977* ne se contente pas de phonétiser mais essaie d'étudier de façon développée et conséquente les aspects spécifiques de la langue orale (situation de communication, traits d'oral, types de message...).

(6) Ces commentaires sont parfois excessifs : quel intérêt de parler de voyelles arrondies,

Parallèlement à cette insinuation d'une norme phonétique, apparaît — explicitement — la division artificielle du langage en trois registres ou niveaux : langue familière, langue courante, langue soutenue. On aurait pu s'attendre à ce que les manuels dépassent cette tripartition sommaire induite par la nomenclature officielle ; sans compter que les définitions — car il s'agit bien de définitions, où il ne peut y avoir qu'observation — prennent presque toujours un tour moralisateur :

« Quand je parle à un professeur, au directeur du C.E.S., à quelqu'un que je ne connais pas je soigne mon langage : je dois produire une bonne impression ; pas question ici de se permettre un gros mot, un mot d'argot, une onomatopée ; j'essaie d'utiliser des mots précis, d'éviter les répétitions, d'employer des constructions un peu recherchées, qui montreront que je sais le français. Pour tout dire, je fais très attention à ce que je dis, et à la manière dont je le dis » (*Larousse* p. 27).

Signalons enfin que, malgré des travaux de plus en plus nombreux et de plus en plus connus, le cadre de référence demeure la phrase. Le décloisonnement des études grammaticales et le passage de la grammaire de la phrase à l'analyse du discours demeure un mythe, un vœu pieux.

● Livre du maître et (non)-(in)formation des enseignants : le silence fait de certains points, ainsi que le dogmatisme que nous avons dénoncé sont, sans aucun doute, liés à la sous-information des maîtres. Les auteurs de manuels se montrent à cet égard très discrets et ne proposent rien qui puisse remédier à cet état de choses. La masse des ouvrages se partage, de ce point de vue, un peu comme tous les points que nous avons examinés, en trois groupes : *Larousse 1977*, *Magnard 1977* comptent apparemment sur le manuel de l'élève — il est vrai qu'il a si peu bougé — pour réaliser cette information ! *Sudel 1977* va même plus loin : il propose un livre du maître pour les élèves ! Il nous semble bien, en effet, que la phrase suivante présente peu d'intérêt pour l'élève moyen :

« On peut espérer serrer de plus près la définition d'une classe de mots si on la définit, comme le linguiste américain Fries en 1952, par l'ensemble des positions que ses éléments peuvent occuper ».

Hachette-Obadia 1977 et *Hachette-Niquet 1977* proposent des documents qui, malgré des intentions louables, pour l'un au moins, (*Hachettes-Niquet*, p. 10), en restant malheureusement au niveau des corrigés d'exercices et des recettes pédagogiques, l'information linguistique y est à peu près inexistante. Il faut souhaiter que les auteurs des « livres du maître » annoncés (*Bordas, Delagrave, Nathan*) ne tombent pas dans ce travers et ne maintiendront plus les enseignants dans cet état de sous-développement, montrant par là plus de considération pour leurs collègues que quand même capables de se passer des réponses aux exercices !

Les manuels de textes

Les collègues qui attendaient les manuels de la réforme avec curiosité vont être déçus : il n'y a pratiquement pas de changements. Le principal effort des éditeurs a consisté en une tentative d'adaptation aux coûts prévus par le ministère. Un peu moins chers, donc un peu moins épais, les « nouveaux » manuels attestent que les programmes « nouveaux » reconduisent, à peu de choses près, les anciens contenus.

C'est ainsi que les directives ministérielles entérinent la pratique du thématique et la constituent en doctrine officielle. Les manuels de la génération précédente fondés sur l'histoire littéraire, ont fait la preuve de leur faillite. S'ils posaient un problème que toute théorie de la littérature ne peut contourner — celui, précisément, d'une histoire de la littérature —, ils le faisaient au travers d'une idéologie théorique dont on a décrit les présupposés et l'inadéquation (cf. *Pratiques* N° 1 « Le Lagarde et Michard »). Certes, aujourd'hui, aucun des nouveaux manuels ne présente comme « une anthologie initiatrice aux trésors de la littérature et de la langue française » (*Sudel*, 5^e, 1963). Certes, les nouveaux manuels font entrer — c'est heureux — un volume appréciable de textes jusque là exclus, mais, d'un autre côté, on s'est contenté d'« oublier » la problématique théorique d'une histoire de la littérature. Comme au temps des « belles pages », les manuels thématiques recourent à la collection d'extraits et maintiennent donc, nécessairement, les implicites rel-

à cette pratique. Utiliser l'extrait, c'est déraciner un texte, le détacher du système qui lui donne sens, le banaliser en le mettant au service d'un signifié préétabli (le thème) dont il devient l'illustration, c'est nier sa fonctionnalité spécifique. Monter ensemble des extraits, les coller bout à bout afin qu'ils constituent, par force, un nouveau texte (toujours le thème), c'est renoncer à toute typologie des textes, mettre sur le même plan l'article de journal, la bande dessinée, le texte de fiction et le texte documentaire, c'est accrédi-ter l'idée de la transparence du signifiant.

Dans *Bordas 77*, « Les jeux et les Sports », sorte d'hyperthème subdivisé dans le corps du manuel en « Jeux » et « Sports », réunit poèmes, extraits de romans, de contes, d'autobiographies, et, pour parfaire le cocktail une fable de La Fontaine et une bande dessinée de Sempé. Le thème fonctionne comme une auberge espagnole, chaque manuel y introduisant tout et n'importe quoi, jusqu'à l'absurde. Ainsi, dans *Bordas*, la fable de La Fontaine est surmontée d'un chapeau expliquant que « Le lièvre et la tortue » n'a pu être introduite ici que par un coup de force que les auteurs affirment naïvement :

« La Fontaine ne pensait pas au sport quand il imagina cette course. » (p. 129).

Or, si on regarde l'organisation de ce manuel, la même fable aurait pu, tout aussi bien, entrer dans « Aimer les Animaux », en lieu et place de « Le paon se plaignant à Junon » qui, pour sa part, aurait pu parfaitement illustrer « Respecter la nature » à la place de « L'hirondelle et les petits oiseaux » que nous aurions très bien vu, pour notre part, dans « Aimer les animaux » ou, mieux encore, dans « Les fêtes et les saisons » puisque, comme chacun sait, une hirondelle ne fait pas le printemps... Cette circulation non réglée des textes contredit, par son existence même, le rôle prétendument intégrateur du thème. Le thème est un gadget : les chapeaux introducteurs le justifient acrobatiquement, le discours d'escorte — questions, commentaires... — l'oublie complètement. Injustifiable dans son principe, le thème l'est tout autant dans son fonctionnement.

C'est qu'en fait, l'important est ailleurs. Historique vieille manière, ou thématique new style, c'est toujours la même idéologie théorique qui est maintenue. Elle considère les textes comme ce qu'il faut quitter au plus vite. Hier, vers l'exploration biographique, aujourd'hui, vers l'exploration géographique, hier vers la découverte de l'homme, aujourd'hui vers celle du monde. Dans les deux cas, le discours psychologisant et moralisant sert de liant à la pâte idéologique. Ainsi, un extrait de « Sido » (*Sudel 1977*, p. 119) débouche sur les recommandations suivantes, sans que la moindre allusion soit faite au fonctionnement du texte :

« ...documentez-vous auprès de votre professeur de sciences naturelles... Consultez un catalogue de plantes... Constituez un herbier... ».

De même un extrait de « Vol de nuit » invite l'élève à « consulter le professeur de géographie ».

Il va de soi que des manuels adressés à des élèves de 6^e doivent accorder une place substantielle à la connaissance du monde et prendre en compte la fonction mathésique des textes. Encore faut-il que, sous prétexte que l'on s'adresse à des enfants, on n'infantilise pas les élèves au point de leur prêter des goûts et des besoins qui relèvent plus du préjugé « culturel » que d'une évaluation objective de l'enfant. On peut se demander si la démarche de *Scodel 1977* qui affirme que les « thèmes choisis (le sont) en fonction des goûts réels des enfants (souligné par les auteurs) : l'aventure, le mystère, l'évasion, les animaux, le jeu dramatique et le jeu verbal... » ne procède pas d'un renversement (déjà décrit par Marx) au terme duquel à partir d'un produit construit on élabore un sujet pour ce produit. Notons au passage que font désormais partie des

« goûts naturels », « le jeu dramatique et le jeu verbal ».

que toute une tradition de manuels fondée sur les mêmes postulats a ignoré : preuve, s'il en faut, que les goûts sont programmés par les manuels et non l'inverse. Ce sont de tels a priori qui justifient les sempiternelles béatitudes sur « Ces animaux qui nous ressemblent » (sic) et amènent les auteurs à demander aux élèves : « quel caractère prêtez-vous au jeune lapin ? » (*Scodel 109*). Ce sont les mêmes préjugés qui autorisent, sur un autre plan, à ranger dans un éternelisme réducteur « les embarras de Paris au XVII^e » (Boileau), « les embarras du Caire au XX^e » et ceux de

Belle connaissance du monde que celle qui s'obstine à gommer les différences historiques, à interdire toute réflexion critique, au profit d'un radotage idéologique sur les grands problèmes éternels du monde. Heureusement, tous les manuels ne relèvent pas au même titre des critiques énoncées ci-dessus. *Nathan 1977* et *Larousse 1977*, qui accordent à la fonction mathésique la place qui lui revient, lui donnent un contenu sensiblement différent. L'étude des fables (*Larousse*) amène une réflexion sur l'évolution sociopolitique (cf. p. 65) et conduit à s'interroger sur le rôle des animaux dans l'imaginaire social, culturel et historique. Le livret méthodologique confirme l'orientation :

« ...La Fontaine a essayé de représenter directement une société humaine, celle de la monarchie centralisée, dans laquelle l'aristocratie commençait, aux yeux des écrivains, à faire figure de parasite. Ne peut-on voir un apologue de cette sorte dans l'innocente fable « Le Loup et l'Agneau » ?... ».

On chercherait vainement dans le livre du professeur de Hachette, la moindre allusion à cet enjeu des fables. Le commentaire se développe dans ce style :

« L'essentiel... c'est d'abord le premier contact avec le texte... une fable, c'est d'abord une histoire vivante, admirablement construite aussi et pleine de finesses... ».

La prédominance massive de la fonction mathésique oblitère l'importance de la fonction sémiotique. La pratique enseignante, qui se donne comme objectif d'apprendre à lire, à connaître le monde, mais aussi à écrire, c'est-à-dire à acquérir la maîtrise des moyens d'expressions, exige qu'une place respectable soit accordée à la sémiotique. Certains manuels ignorent complètement le problème, soit qu'il ait disparu avec la suppression totale du discours d'escorte (*Hachette 1977*), soit que le discours présent l'évince en le réduisant au traditionnel exercice de vocabulaire : ainsi *Hatier 1977*, glosant un extrait de « cinq semaines en ballon » (p. 11), — sous la rubrique « langage » demande :

- 1. Dresse une liste de mots utiles à la description d'un orage.

- 2. Cherche dans le dictionnaire la définition des mots...

sous la rubrique « Le sens » demande :

- 1. ...les trois hommes : essaie de définir le caractère de chacun.

- 2. La beauté du paysage. Peut-on l'apprécier quand on est en danger de mort ? ».

Le « sens » du texte est prétexte à excursion psychologique dans les deux questions : rien qui concerne le texte comme tel, dans son fonctionnement et l'engendrement de ses significations. D'autres estiment

« que revient au professeur la tâche de préparer les élèves à une réception critique maîtrisée de ces nouveaux modes de communication » (romans, poèmes, interviews, débats, enquêtes, articles de journaux, pièces de théâtre, récits de toute nature...) et qu'il faut « procurer les moyens de pratiquer les formes multiples et complémentaires de l'expression et de la communication contemporaine ». (*Scodel 1977*), souligné par les auteurs).

Le programme de travail qu'ils proposent aux élèves n'est malheureusement pas à la hauteur des ambitions et reste strictement conforme aux traditions rhétoriques.

On conseille, dans un chapitre sur le récit, d'être attentif à « l'enchaînement logique de l'action », à « la présentation des personnages introduits », à « un bon dosage des personnages importants... » (p. 166).

Mais qu'est-ce que la logique de l'action ? Pourquoi introduit-on un personnage ? Comment s'organise une description ? A quoi doit-elle servir ?... Comment peut-on faire écrire à la suite de ces recommandations s'il n'est pas présumé, avant toute intervention pédagogique que les réponses aux questions que nous soulevons sont connues implicitement des élèves ? *Larousse 1977* par contre dans ses questionnaires sur le récit attire l'attention des élèves sur l'organisation fonctionnelle du récit (p. 194) et donne, dans le livret méthodologique, des références aux travaux de sémiotique narrative permettant ainsi aux maîtres, à partir d'un balisage théorique de modaliser leur enseignement.

On peut regretter, au terme de cette évaluation rapide, qu'un des effets de la réforme Haby sur les manuels ait été la mise au pilon d'un manuel pour « coût excessif » qui déclarait d'entrée de jeu

« on n'écrit pas sur les oiseaux, mais sur du papier »

et mettait ainsi systématiquement l'accent sur le texte en indiquant dans sa préface un projet d'ensemble de

« sensibilisation aux jeux du langage, au fonctionnement des textes ».

JACQUELINE AUTHIER	
Paroles tenues à distance.....	127
MICHEL PÉCHEUX	
L'énoncé : enchâssement, articulation et dé-liaison.....	143
CLAUDINE HAROCHE	
L'ellipse (manque nécessaire) et l'incise (ajout contingent).....	149
<i>V - Discours et psychanalyse.....</i>	155
JEAN-MICHEL REY	
L'épreuve de la psychanalyse.....	157
FRANÇOISE DAVOINE ET JEAN-MAX GAUDILLIÈRE	
Le neutre du sujet.....	163
ÉVELYNE GUTMAN ET ALAIN MANIER	
Modeste contribution à un éloge de la débilité.....	169
Table rondé : discours histoire-langue.....	177
La frontière absente (un bilan).....	199
Bibliographie.....	203

ACHEVÉ D'IMPRIMER
SUR LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DE LILLE 3

OUVRAGE FAÇONNE
PAR L'IMPRIMERIE CENTRALE DE L'ARTOIS
RUE S^TE MARGUERITE A ARRAS

DÉPÔT LÉGAL : 4^e TRIMESTRE 1981