

5^a feira
15

pour
enseigner l'oral.

j.mouchon / f.fillol.

EDIC
EDIC
EDIC
EDIC

textes et non textes

Dans la collection "Textes et non textes" dirigée par R. FAYOLLE et F. VANOEY

- Réf. 1006, Richard MONOD, *Les textes de théâtre*
Réf. 1007, Daniel DELAS, *Poétique/Pratique*
Réf. 1008, Jean-Pierre RYNGAERT, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*
Réf. 1009, Michel AUTRAND, *Le Cid et la classe des français*
Réf. 1011, Guy GAUTHIER, *Villes imaginaires*
Réf. 1012, J.-F. HALTÉ et A. PETITJEAN, *Pratiques du récit*
Réf. 1013, L. COLLIGNON et M. GLATIGNY, *Les Dictionnaires*
Réf. 1014, F. VANOEY, *Récit écrit - Récit filmique*
Réf. 1016, G. AUDISIO et R. BECHET, *Interdisciplinarité, une expérience*
Réf. 1017, F. FILLOL et J. MOUCHON, *Pour enseigner l'oral*

Dans la collection "Langue française, théorie et pratique" dirigée par Christian NIQUE

- Réf. 1001, Christian NIQUE, *Manipulations syntaxiques*
Réf. 1002, Evelyne CHARMEUX, *La lecture à l'école*
Réf. 1003, G. MANESSE et J. PILLON, *Enseigne-t-on le français ?*
Réf. 1004, Cl. DANNEQUIN, *Les enfants bâillonnes*
Réf. 1005, E. CHARMEUX, *L'orthographe à l'école*
Réf. 1010, V. LUCCI et Y. NAZÉ, *Enseigner ou supprimer l'orthographe ?*
Réf. 1015, R. PETITJEAN, *La reconstitution de texte*.

Cet ouvrage porte la référence
ISBN 2-7124-1017-3

Toute reproduction, même partielle, de cet ouvrage est interdite. Une copie ou reproduction par quelque procédé que ce soit, photographie, photocopie, microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 Mars 1975 sur la protection des droits d'auteur.

© CEDIC 1980

CEDIC, 93, avenue d'Italie, 75013 PARIS

S. Nihoul

INTRODUCTION

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 des élèves accédant à la sixième, a complètement transformé les conditions de l'enseignement du français dans le premier cycle.

Toutefois l'Ecole, 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'Ecole 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 relève pas d'un enseignement fondé sur des connaissances. De plus, la suppression des travaux dirigés 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 du 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. SPECIFICITE 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⁽¹⁾ : 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. Certaines études de morphologie en attestent : les marques de genre et de nombre, le système verbal (voir 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 "correction", la "cohérence" de l'écrit. A la limite il fau-

(1) Entretien avec P. Léon, in *Pratiques*, n° 17.

drait 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 "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 asséoir 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 (voir J.C. Lafon, *Notes sur l'intégration phonétique*, "Etudes de linguistique appliquée", vol. 3, 1971). Ces données devraient conduire chaque enseignant à vérifier systématiquement l'intégration phonétique de ses élèves. Une batterie de tests simples mais scientifiquement élaborés est proposée 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 (dans le récit, les pauses semblent fonctionner parallèlement à un système de temps structuré, alors que dans le discours argumenté les variations de débit deviennent signifiantes 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 "variances" 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 (voir "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'intéressantes 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 de (eh), 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 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⁽¹⁾ 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. Savoir téléphoner devient alors autre chose qu'un savoir-faire, parler n'est plus le résultat de l'apprentissage d'une technique.

(1) Si toutefois la pratique enseignante a bien pour but de lutter contre les handicaps socio-culturels.

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 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. La composition de ce livre répond aux problèmes que nous venons d'évoquer.

L'ensemble ne prétend pas résoudre tous les problèmes, voire les contradictions, spécifiques à notre sujet ; mais il est conçu comme une incitation à s'informer et à pratiquer, en un temps où la bonne volonté des enseignants ne suffit plus. Seul, le double travail — théorique et pratique — avec renvoi incessant de l'un à l'autre, peut permettre d'éviter le découragement : tel est, au fond, le sens qu'il faut accorder à l'écriture de cet ouvrage.

Première partie

1^{er} Chapitre L'ORAL A L'ECOLE⁽¹⁾

1. L'ORAL ET LE DISCOURS OFFICIEL

Le professeur de français doit se référer aux nouveaux programmes tels qu'ils ont été définitivement⁽²⁾ rédigés et publiés au Bulletin Officiel du 24 mars 1977.

Les passages concernant l'oral se résument à quelques énoncés lapidaires (p. 758, B.P. n° 11, 1977) :

"expression orale et expression écrite (...)
la communication (...)
objet, conditions, formes (...)
registres de langue ; importance du registre courant (...)
l'oral et l'écrit (...)
sons et phénomènes⁽³⁾, transcription des phonèmes ; syllabes phoniques et syllabes graphiques (...)
intonation, pauses : signes de ponctuation".

On peut remarquer que le mot de communication — aux multiples acceptations, à l'heure actuelle, en sciences humaines — est donné tel quel, en toute transparence. S'agit-il de communication écrite puis orale, écrite et orale ? Dans ce cas, il faudrait admettre que l'écrit et l'oral ne se différencient pas. La seule distinction reconnue apparaît ensuite, et, au fond, elle se résume au problème du passage de la phonie à la graphie — en clair à l'orthographe.

Itinéraire particulier s'il en est : la rubrique où il est question de l'oral ne traite pas des éléments oraux dans leur spécificité mais les rattache au problème de la segmentation de la phrase (cf. intonations et pauses). Une telle dépendance, démentie par les travaux actuels, montre assez, pour reprendre l'expression de J. Peytard que "l'oral n'est cité que pour être mieux soumis".

(1) Publié, en partie, dans le n° 7 des *Cahiers du CRELEF*.

(2) Nous écrivons définitivement car ce texte a subi de nombreux remaniements. Voir l'analyse de J. Peytard in "Pratiques", n° 17.

(3) Coquille pour "phonème".

A titre de comparaison, le lecteur peut se reporter au passage hypertrophié concernant l'acquisition de l'orthographe (p. 761, B.O. n° 11, 1977). Par contraste, il y verra non plus des éléments disparates mais de grandes classifications aux vertus éprouvées : "orthographe lexicale et orthographe grammaticale, signes de ponctuation et signes orthographiques".

Il est également intéressant de se référer — comme le conseille l'avant-propos du texte — "aux instructions qui éclairent dans son ensemble la pédagogie du français aux deux niveaux" (sixième et cinquième). Qu'en retenir ? D'abord, un goût affirmé pour donner aux enfants les "capacités pratiques" que requiert la vie journalière (savoir téléphoner, rédiger un télégramme, une lettre privée ou officielle), toute pratique professionnelle facile à classer dans les grilles INSEE ; certes, il faut "harmoniser les chances" des élèves, mais il ne faut pas pour autant perdre de vue que la grande majorité d'entre eux est destinée à des travaux subalternes auxquels ils doivent être préparés. Les silences du programme sont à cet égard parlants ... et il est tentant de rapprocher cette constatation de celle faite par F. Vanoye⁽¹⁾, montrant qu'en formation continue, la pratique de l'oral est avant tout réservée aux cadres ; aux autres l'orthographe.

Autre suggestion intéressante : "comme tout autre, le professeur de français utilise les auxiliaires audiovisuels en tant que compléments de la classe" ; conseil qui ne manquera pas d'étonner les enseignants, nombreux, qui n'ont jamais eu l'occasion de "pratiquer" le magnétophone, sans parler du magnétoscope. Ainsi, on voit comment la désignation d'une pratique suffit à donner l'illusion d'un contenu ; mais dans la réalité on connaît le désarroi qu'on éprouve face à une bande enregistrée, au moment où il faudrait l'exploiter. Quelques connaissances s'avéreraient alors bien utiles.

Enfin, dernière proposition d'activité :

"le libre dialogue"

- à l'occasion d'un épisode de la vie générale de la classe
- à propos de documents visuels ou sonores susceptibles de susciter chez les élèves un intérêt personnel
- au contact des textes.

Comme si le libre dialogue allait de soi, comme si les problèmes de prise de parole ne se posaient pas, comme si les conditions matérielles (locaux, effectifs) n'exerçaient aucun frein sur la possibilité de sa réalisation. Nous restons dans le "comme si" où, en somme, la communication a lieu parce qu'il existe en classe "un climat de confiance, une motivation, un langage commun".

(1) *Pratiques* n° 9.

Pour résumer, le discours officiel apparaît très peu prolix sur les problèmes de l'oral ; cité, il ne l'est qu'en dérivation de l'écrit sans que soit donné un véritable contenu d'étude ; affirmé en préambule, il ne sert qu'à justifier une école qui gomme les disparités, les conflits et qui, sous une fausse harmonie, prépare les élèves à assumer leur rôle social selon des pourcentages qui montrent plus la ségrégation que l'égalité des chances. Pour les enseignants n'ayant jamais reçu la moindre information sur les problèmes relatifs à l'oral, il reste aux plus osés, de s'essayer au bricolage et à l'animation, à la mode actuellement.

2. L'ORAL ET LA REALITE SCOLAIRE

Nous avons annoncé notre désir de partir des conditions matérielles de l'enseignement pour montrer les raisons qui freinent le véritable lancement d'une pédagogie de l'oral. Nous nous sentons d'autant plus autorisés à procéder ainsi que c'est là que se situe le blocage et que ce que certains appellent "l'immobilisme" des enseignants n'en est pas la cause. Nous savons, de par nos contacts quotidiens avec les collègues, que leur bonne volonté et leur désir de faire un enseignement au plus proche de l'intérêt des enfants n'est pas à incriminer. Mais le poids du quotidien et la détérioration des conditions de travail font qu'ils ne peuvent pas pallier les manques de leur formation initiale ni suivre, sans trop de retard, les progrès de la recherche.

La situation présente n'est donc pas favorable à un enseignement incluant l'étude de la langue parlée et il faut bien situer les responsabilités si l'on veut non perpétuer l'état de fait mais le changer.

Dans le concret, l'enseignant qui veut étudier l'oral rencontre de multiples difficultés qui surgissent lors du recueil du corpus et qui concernent les conditions dans lesquelles le discours est produit.

2.1. Le recueil du corpus

2.1.1. *L'oral médiatisé*

Grâce au progrès de la technologie l'oral n'est plus un flux éphémère, perdu aussitôt que dit. L'usage du magnétophone permet maintenant de mettre en mémoire ce qui est émis. Avancée considérable qui donne à l'oral un statut nouveau mais, la médiation par l'appareil pose des problèmes inhérents à ses conditions d'utilisation. L'école, à cet égard, n'est pas le lieu idéal, pour répondre à ces exigences techniques. L'expérience quotidienne montre assez qu'une salle de classe n'est nullement prévue pour ce type de travail : l'acoustique d'établissements construits à moindre frais fait qu'on enregistre autant les bruits extérieurs de la rue que les productions des élèves, la disposition des salles avec l'alignement des bureaux et le tableau qui leur fait face convient au travail écrit et l'on sait les perturba-

tions qui s'en suivent lorsqu'on veut modifier la place des tables pour obtenir une disposition adéquate des élèves, le matériel utilisé est rendu-obligatoirement mobile car rares sont les établissements où les enseignants de français peuvent avoir une salle en permanence à leur disposition, en plus, le nombre d'élèves est trop important pour qu'on puisse intéresser tout le monde en même temps et gagner le silence par la concentration.

En outre, le magnétophone reste un appareil hors du circuit normal d'enseignement. Il peut certes être "un outil d'accompagnement" mais à en rester là il n'apparaît que comme une des modalités de divertissement des fins de trimestre ou des fins de semaine : il est connu qu'être sérieux à l'école c'est bien remplir son cahier, le sérieux doit laisser des traces qui, pour l'instant, ne sont que graphiques. Comment pourrait-il en être autrement quand on pense à la formation des enseignants qui n'ont jamais eu l'occasion de manier d'appareils et encore moins de s'en servir pour une étude objective. L'absence de formation technique nous paraît, à ce titre, aussi inhibante que l'absence de formation théorique. D'ailleurs il est à noter les conversations des salles de professeurs où l'arrivée d'un magnétophone est toujours vécue comme l'apparition d'un objet plus ou moins magique.

Dans ces conditions, on ne peut pas demander qu'il soit utilisé devant un public d'élèves d'autant plus exigeants que certains d'entre eux ont une pratique quotidienne des mini-cassettes.

En résumé, le handicap technique entraîne la peur du ridicule et le statut non reconnu de l'oral dans le cursus scolaire donne l'impression que faire de l'oral revient à perdre du temps.

2.1.2. Possibilités et limites de l'appareil

Les avantages du magnétophone, en tant qu'appareil d'étude, sont assez évidents : il permet de donner à l'oral ce qui lui manquait pour qu'on puisse l'approcher de manière réflexive. Une réflexion sur un objet quelconque suppose le loisir de le décrire donc d'avoir la possibilité de s'y référer aussi souvent que nécessaire. Le magnétophone permet ainsi une mise en mémoire spécifique qui compense le handicap de l'oral par rapport à l'écrit, traditionnellement fixé par l'écriture et présentant de multiples matérialisations : livres, journaux...

La matérialisation de l'oral permet, en outre, d'arrêter le flux de parole à tout moment, de revenir en arrière et de répéter la même séquence aussi souvent que le désire l'analyste. Nous donnerons plus loin des exemples de l'utilisation pédagogique de cette possibilité. Enfin, elle permet à chacun de s'entendre, occasion unique qui permet bien des prises de conscience sur les manières de parler.

Les inconvénients, cependant, ne sont pas négligeables et il doit en être tenu compte dans les résultats des analyses. Ainsi, la prise de parole devant

un appareil n'est pas "naturelle" ; il en résulte parfois des blocages de la part de certains élèves qui produisent des discours très différents de ceux qu'ils ont l'habitude de tenir ou qui se refusent à parler. A titre d'illustration nous indiquons les perturbations de langage enregistrées chez un de nos élèves de 5^e : brouillage par un rire sonore et systématique, articulation exagérément déformée. Interrogée, cette élève nous a dit refuser que soit conservée sa parole. Elle revendique le droit au flux de parole spécifique à l'oral mais refuse l'atomisation du discours qu'on pratique lors de l'analyse. Ainsi apparaît bien le fait que l'appareil ne fait pas problème au seul niveau technique ; il fonctionne comme écran, comme filtre et son usage est parfois problématique. Il faut donc être conscient de cette éventualité et être à même d'en voir les effets sur les intervenants (cf. plus loin les fiches de travail données comme exemple). Autre inconvénient majeur, il ne faut pas négliger le fait que le magnétophone ne recueille que les traces langagières à l'exclusion de la seconde dimension de l'oral : la mimogestualité. Or, l'oral étant avant tout "langage situationnel" — pour reprendre l'expression de François Bresson⁽¹⁾ — il est clair que l'étude de séquences orales ne peut être faite que par ceux qui ont assisté à son émission. La mémoire visuelle doit suppléer à ce manque et rétablir tous les implicites et les référents du moment d'énonciation.

Enfin, dernière limite relevant d'un autre plan : la plus ou moins bonne qualité de la restitution. Pour les raisons données précédemment elle ne nous paraît pas négligeable dans le contexte scolaire présent.

2.2. Les conditions de production du discours

Deux grands types de production peuvent être analysés : ceux recueillis hors les murs de l'école et ceux recueillis dans l'établissement. Partir d'enregistrements effectués en dehors de l'école, à la radio, à la télévision, sur les disques, c'est affirmer la nécessité de faire rentrer dans la classe "les discours variés de la société"⁽¹⁾. Le langage étudié est situé, socio-économiquement et culturellement, puisqu'il est vrai qu'il n'existe pas de langage en soi. Ainsi, l'écoute d'informations, de compte rendus de matchs ou de débats aboutit-elle toujours à l'étude des schémas de la communication (distance matérielle entre le locuteur et les allocataires, possibilité ou non de réponse, réponse immédiate ou différée) et celle de la situation de communication qui détermine, au travers des rapports entre les interactants, le registre de langue adopté par le(s) locuteur(s). C'est pourquoi une fiche d'écoute peut être systématisée qui prendrait en compte les caractéristiques du locuteur et des allocataires, les modalités du discours et le cadre institutionnel auquel il est soumis.

(1) "Le français aujourd'hui", septembre 1977, *Langue écrite et langue parlée*.

(1) Voir "Pratiques" n° 17, interview de Jean Peytard.

Pour exemple, nous reproduisons la fiche mise au point avec un groupe d'élèves (14 élèves, soit une classe dédoublée) lors de l'écoute d'une cassette de Radio France consacrée à une radioscopie de Jacques Chancel. Indiquons, par parenthèse, que la radio dispose de nombreux enregistrements de bonne qualité et suffisamment variés pour permettre une diversité d'approches (écrire à :

SNR, 116 av. du Pdt-Kennedy, 75786 Paris Cedex 16).

Les élèves ont d'abord été invités à réfléchir sur le nombre de participants à ce type particulier de communication : un émetteur et un récepteur qui s'expriment devant un public absent physiquement mais présent au moins dans la pensée du journaliste et de son invité.
D'où la représentation symbolique suivante :

{E R} R₁, R₂, R₃

à partir de laquelle la réflexion s'est poursuivie.

Les paramètres dégagés par l'enseignant ont valeur générale pour la communication orale :

- le schéma de la communication

Défini comme l'ensemble des contraintes matérielles qui régissent la communication.

Il s'agit essentiellement de la proxémie (c'est-à-dire l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique).

E et R sont présents autour d'une table ronde face à un micro placé à égale distance l'un de l'autre.

Ils sont à environ 1,30 m de distance, ce qui correspond à ce que les chercheurs appellent la distance personnelle (en deçà il s'agit de la distance intime, qui se passe de commentaire ! au-delà c'est la distance sociale). Cette proximité correspond à un type de communication qui vise le dévoilement d'une personnalité, intention proclamée par le journaliste et reprise à des fins politiques lorsque Jacques Chancel devient le faire-valoir du Président de la République.

La disposition des interlocuteurs appartient également au schéma de la communication : dans ce cas E et R sont en face à face. Il en résulte que l'échange est multicanal : le verbal et le non-verbal (mimiques et gestualité) sont sollicités.

- le cadre institutionnel du discours

La parole de E et de R n'est pas spontanée, il existe un code :

- émission de radio quotidienne
- émission sous forme d'interview
- émission obéissant à une contrainte d'horaire : 1h

- le cadre énonciatif

Pour E et R suite de questions-réponses.

Interroger est un acte de parole, c'est le pouvoir que se donne l'émetteur d'obliger le destinataire à continuer le discours dans le sens qu'il indique. Si nous référons cette proposition à l'enregistrement, il est facile de donner un exemple montrant le "pouvoir" du journaliste :
Chancel : ... alors est-ce une difficulté à l'âge de 52 ans de reprendre contact avec le français ?

Langrand : oui, comprenez bien quand vous avez quitté l'école à 12 ans et demi, 13 ans, ensuite vous allez au fond de la mine vous parlez chtimi vous parlez pas français...

E oriente R, et il en est ainsi tout au long de l'interview.

- la situation de communication,

correspondant à l'image socio-linguistique de l'émetteur et du récepteur :
E : journaliste de radio à Paris, en relation avec les personnalités politiques, religieuses, culturelles, scientifiques...

R : mineur de fond

— a parlé le chtimi de 12 ans à 50 ans (période d'activité professionnelle)
— a parlé français à l'école (jusqu'à 12 ans) et après sa maladie n'appartient pas à la culture de référence.

R1, R2, R3... auditeurs cultivés.

L'enregistrement met en évidence la façon dont E et R se situent. Le journaliste se situe par rapport à l'image qu'il se fait de ses auditeurs, tandis que le mineur en tient moins compte :

Chancel : ... peut-on dire que pendant euh 40 ans vous avez mené euh une vie de chien enfin l'expression n'est pas belle mais enfin elle est...

Langrand : si, si, si c'est c'est une vie de chien même une vie de bête qu'on a mené au fond de la mine...

Cette étude succincte montre comment, à l'oral, le discours ne peut pas être décrit sans tenir compte de ses conditions de production. C'est pourquoi l'utilisation d'une fiche équivalente à celle que nous donnons doit être systématique pour les élèves :

FICHE D'ETUDE - CASSETTE JACQUES CHANCEL

1. Schéma de la communication

distance : environ 1,30 m, distance personnelle
disposition : face à face

2. Cadre institutionnel

émission radiophonique, radio d'Etat

3. Cadre énonciatif

interview d'un invité par le journaliste

4. Situation sociale des participants

Jacques Chancel : journaliste connu, homme de radio et de télévision
Louis Langrand : ancien mineur de fond, invalide du travail.

Les enregistrements faits à l'école posent d'autres problèmes qui découlent du cadre institutionnel. Le lieu scolaire n'est pas fait pour parler, le rapport entre enseignant et enseignés, régi par les contraintes des habitudes et par la subordination des enseignés à l'enseignant (discipline, notes, orientation en fin d'année), font qu'il est nécessaire de commencer par faire prendre conscience de son statut à chacun des participants. L'enseignant, du fait qu'il est le seul adulte et du fait qu'institutionnellement il a la parole, bénéficie d'un statut privilégié. Son discours a souvent plus de chances d'être entendu par ses allocataires que celui d'un élève — encore faut-il considérer avec prudence cette affirmation qui peut parfois ne pas refléter totalement la réalité ! mais dans l'ensemble c'est plutôt de cette manière que se passe la communication en classe. De même, tous les élèves n'ont pas la même audience et, indépendamment des paramètres liés à l'emprise de la personnalité, cela résulte du statut de chacun des participants dans le schéma de communication. Ainsi, lors d'un débat préparé le ou les meneurs de jeu ont, de par les règles établies, une prédominance obligatoire. Si tel n'est pas le cas c'est que l'expérience est un échec mais l'échec et d'autant mieux mis en valeur qu'un cadre de parole a été initialement fixé.

Concrètement, dire qu'il faut faire prendre conscience du statut de chacun dans l'acte de communication signifie, outre la description de l'énonciation chaque fois qu'elle a lieu, qu'il faut donner un statut précaire et variable à chacun.

Ainsi, pour l'enseignant, selon les cas, il faut que l'habitude soit créée de le voir soit participant soit simple manipulateur d'appareil, que sa présence soit affirmée ou, au contraire, qu'elle fasse l'objet d'un effacement. Ceci ne s'obtient pas en quelques séances. Il est évident qu'il est nécessaire de laisser passer un laps de temps suffisant pour parvenir à ce résultat et de pouvoir moduler les positions de départ.

Nous pensons que ce n'est qu'en définissant bien les paramètres entrant dans le jeu énonciatif qu'on peut ensuite agir sur eux, en en conservant certains et en en faisant varier d'autres. Le changement de statut, non pas existuel, mais communicationnel est possible à condition de créer sans cesse de nouvelles conditions d'expérimentation et de systématiser l'alternance entre pratique et observation. Cette dernière condition est essentielle car elle permet de mettre à l'épreuve des faits les éléments issus de la réflexion. Ainsi, dans les classes qui ont la chance d'être dédoubleées, il est souhaitable de garder des observateurs d'un groupe, qui, l'heure suivante, deviendront des participants directs. Avantage individuel mais aussi avantage collectif puisque chacun devient redéuable aux yeux du groupe. A titre d'exemple nous pouvons indiquer quelques fragments de pratique en classe de 4^e après un trimestre préparatoire⁽¹⁾. La connaissance du

(1) A raison d'1 h par semaine.

maniement de l'appareil est acquise, chaque élève a obligatoirement été mis en situation de locuteur au détour de récits de fragments de vie. Rappelons qu'il y a dans tous les cas un observateur — volontairement muet (ce qui est dur, au début surtout). La forme de communication retenue est le débat préparé, une semaine à l'avance (ex. la mixité à l'école et en dehors), c'est-à-dire que deux élèves préparent les questions qui leur semblent intéressantes pour faire parler leurs camarades. Le jour du débat ils sont les meneurs de jeu ; donc ils sont investis d'un pouvoir créé de toute pièce dans le cadre de l'exercice.

L'enseignant peut, en cours de débat, rompre avec les règles et demander à chacun d'intervenir, à son tour, et avec obligation de ne pas être interrompu. Puis le débat continue selon la première manière ; l'enseignant étant tour à tour déclaré actif ou passif.

Le statut changeant de chaque participant permet au plus grand nombre d'intervenir de manière très "artificielle" mais à force d'artifices érigés en lois de fonctionnement, on parvient à libérer certaines "paroles" et à multiplier les occasions d'observation donc de prise de conscience.

A l'occasion de la présentation de cet exemple de travail nous voudrions dire combien il est prévisible que certaines pratiques soient controversées et échouent. Le débat, objet de passion vers les années 70, est maintenant considéré comme un exercice vain. Sans doute en est-il ainsi si l'on s'en tient à une étude de contenu qui, bien souvent, ne fait que réintroduire à l'intérieur de la classe les poncifs de la société. Y retrouver l'idéologie dominante dans toute l'épaisseur de sa banalité ne nous suspend pas — que dire en effet sur l'écologie, sur la défense des bélugas phoques après les discours télévisés ? L'intervention pédagogique, à notre avis, ne peut porter que sur les éléments analysables, contrôlables : ainsi quand on a défini les paramètres de la communication sait-on de quoi on parle et il est alors possible de les modifier, de les soumettre à des opérations d'effacement, de substitution qui permettent d'aider à voir leur fonctionnement.

Pour mieux nous faire comprendre nous allons donner un autre exemple qui peut, de prime abord, étonner le lecteur peu habitué à l'expérimentation. Inspirés par les études de Moscovici et Plon⁽¹⁾ nous avons travaillé un certain temps sur les paramètres situationnels des locuteurs et des allocataires. Arbitrairement, nous avons fixé des critères de proxémie et de positions aux interactants. Rappelons que dans leur étude sur les situations colloques, les auteurs cités font varier les positions relatives des interlocuteurs en communication dueille :

- 1er cas - "Les deux sujets sont assis l'un vis-à-vis de l'autre. L'expérimentateur les invite à échanger leurs opinions sur le thème proposé (voulez-vous dire ce que vous pensez du cinéma, ce que vous recherchez dans le cinéma, ce que vous estimatez que le cinéma vous apporte ?)"

(1) "Bulletin de psychologie", janvier 1966. *Les situations colloques*.

• *2ème cas* - "Les deux sujets sont assis, se tournant le dos l'un à l'autre. Il y a donc suppression de la possibilité d'observer les signes non linguistiques émis par le partenaire."

• *3ème cas* - "Les deux sujets sont placés l'un à côté de l'autre, position habituelle dans une classe."

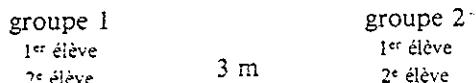
• *4ème cas* - "L'atmosphère et la situation de la première expérience sont reproduites mais les chaises des deux sujets sont placées de part et d'autre d'un paravent."

Les résultats obtenus dans les quatre cas de situation des interlocuteurs montrent que "lorsque le degré de formalisation de contrainte, d'un canal de communication, est relativement élevé, le sujet parlant qui est contraint de l'utiliser traduit son discours habituel dans un langage qui prend pour modèle une allure plus cérémonieuse et systématique".

Dans notre tentative nous avons compliqué la situation d'échange en prenant quatre interlocuteurs groupés deux à deux. A l'intérieur de chacun des groupes les locuteurs pouvaient communiquer par les gestes et le regard, mais les membres d'un groupe ne pouvaient pas voir ceux de l'autre groupe.

D'autre part, la discussion portait sur la science-fiction et les participants de chacun des groupes étaient d'accord entre eux mais étaient en opposition avec les membres de l'autre groupe.

Le schéma de communication peut être symbolisé ainsi :



La fiche d'observation qui accompagne ce travail révèle que la communication mimogestuelle était abondante à l'intérieur des groupes mais aussi que la règle interdisant le contact de groupe à groupe était difficile à respecter pour les élèves. Si bien que les interlocuteurs ont adopté une conduite de substitution — sans s'en rendre compte immédiatement — qui les a fait se rapprocher de l'autre groupe.

Conscient que la séance était vécue de manière très intense par les élèves, nous avons demandé aux participants de mettre par écrit leurs impressions. Nous donnons leurs remarques telles qu'ils les ont formulées pour montrer le degré assez extraordinaire de prise de conscience des phénomènes de la communication, lors de la séance :

1^{er} ELEVE DU GROUPE 1 : "Tu te sens isolée, tu as des difficultés pour écouter. Il faut faire un effort de concentration plus intense. C'est très gênant de ne pas pouvoir regarder quand on veut convaincre, alors on parle plus vite."

1^{er} ELEVE DU GROUPE 2 : "Je me sentais crispée, j'avais un manque, je sentais le vide."

2^e ELEVE DU GROUPE 2 : "C'est un peu comme quand on téléphone mais le téléphone est une vraie barrière."

Sans entrer dans les détails d'une progression qui s'élaborait avec les élèves, au fur et à mesure qu'ils découvraient par leur pratique un certain nombre de paramètres prosodiques ou des contraintes du schéma de la communication, nous pouvons dire que la suite du cours a été construite à partir des observations données précédemment :

"C'est très gênant de ne pas pouvoir regarder" : une longue discussion s'est engagée à propos du rôle de la gestualité et du regard dans les stratégies de prise de parole. Le recours au magnétoscope devient alors une nécessité, la mise en mémoire de l'image et du son permet de prendre un regard critique face à ses propres productions. A défaut — et pour tenir compte de la réalité scolaire française où l'usage du magnétoscope est un fait rare — la télévision peut servir de substitut.

"... alors on parle plus vite" : les variations de la vitesse de parole font partie intégrante de la structuration du discours oral. Nous traitons de ce phénomène dans la suite de cet ouvrage et nous y renvoyons le lecteur. L'intérêt de cette expérience — annoncée comme telle aux élèves — est de leur donner la possibilité de maîtriser, au moins par l'analyse, certains éléments du schéma de communication. Elle permet également, par sa difficulté, de les entraîner à aborder des cas où la prise de parole est délicate du fait des contraintes communicationnelles.

Ce premier chapitre n'avait d'autre prétention que de situer notre propos en donnant une information générale sous forme de repères. Sur un plan plus théorique, une production orale dépend d'un grand nombre de facteurs : locuteur, situation de communication, type de discours, etc. Elle se manifeste aussi sous un grand nombre d'aspects : texte à transcrire, pauses, intonation, vitesse de parole, etc. Devant cette diversité de déterminations et de manifestations, il semble vain de vouloir faire un quelconque découpage a priori.

Le premier problème qui se pose à l'analyste de la langue orale est celui de la transcription : nous en traiterons dans le second chapitre, sur l'écoute, qui fera apparaître en outre la grande prégnance du modèle de l'écrit. C'est pour échapper à cette prégnance que nous nous attacherons ensuite aux manifestations spécifiques de l'oral, à savoir les faits prosodiques. Nous essayerons enfin de donner quelques éléments permettant de rendre compte de l'organisation du discours oral, ce compte rendu se fondant sur une convergence d'indices mis en évidence indépendamment les uns des autres.

2ème chapitre : L'ECOUTE

1. PERSPECTIVE DE L'ETUDE.

L'écoute de la bande magnétique constitue le premier travail dans l'étude du corpus enregistré. De sa "qualité" dépend la garantie des analyses ultérieures : l'approche syntaxique n'a de valeur que si le texte de la production a été établi de manière fiable, l'organisation du discours ne peut apparaître que si tous les éléments ont été fidèlement restitués. Toutes ces affirmations relèvent du domaine de l'évidence, et pourtant rares sont les auteurs d'études sur l'oral qui posent explicitement les problèmes inhérents à l'écoute. Faire silence ne signifie pas se garder de prendre parti, mais au contraire cela revient à choisir implicitement un point de vue qui peut s'énoncer ainsi : la réception est transparente. L'objet de ce chapitre est de montrer qu'il n'en est rien et d'aborder par ce biais le problème de la transcription des productions orales.

1.1. Audition / écoute

A cet égard, nous appellerons **audition** la perception en situation d'allocataire, c'est-à-dire la perception "normale" d'une production orale. Nous appellerons **écoute** la perception en situation de transscripteur à fin d'analyse. L'écoute apparaît donc comme une mét-audition.

Précisons tout de suite que nous ne nous intéressons à l'écoute qu'en tant qu'instrument permettant d'appréhender et de fixer une production orale.

1.2. La "qualité" de l'écoute

Ayant appris à nos dépens combien les transcriptions d'une même production peuvent être différentes, voire divergentes, il nous paraît nécessaire de préciser quelle "qualité d'écoute" nous allons nous imposer dans l'établissement de nos textes, en fonction de l'usage que nous en ferons.

Voici à titre d'exemple, et dans le souci d'être explicite, une transcription établie à partir d'un enregistrement fait dans une classe de B.E.P : "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 alors euh ce cheval donc il il ayant pris peur 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 4L 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 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".

Ce texte 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 :

"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 considérons comme important de savoir localiser les ambiguïtés lors de l'écoute d'une production. Il se peut, en effet, que l'indécision des écouteurs provienne d'une distorsion propre à l'énonciation orale ; par exemple dans la séquence :

"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'une création-déformation des "mots".

Dans le cas cité auparavant l'ambiguïté sur "était" / "étant" nous conduit à penser que l'émetteur synthétise deux formes possibles en un résultat neutralisé.

Sans prétendre faire des remarques complètes à propos du problème du "morphème" à l'oral nous insistons sur la prudence qui doit être à la base de toute transcription car il n'y a pas de coïncidence obligatoire entre le "morphème" oral et le "morphème" écrit. Ainsi les "ehu", fréquents dans les productions orales, ont été systématiquement transcrits. Pour résumer, nous appellerons "écoute fidèle" une écoute qui permet la reconnaissance exacte des morphèmes.

L'écoute a été transcrise de manière orthographiée car notre perspective n'est pas d'analyser les phénomènes articulatoires et, d'autre part, une transcription phonétique honnête se heurterait à l'épineux problème du découpage de la chaîne parlée (voir l'étude des pauses présentée après l'étude sur l'écoute : nous montrons que l'écoute à l'oreille ne permet pas de distinguer les pauses de manière suffisante).

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

2. LES MODALITES DE L'ETUDE SUR L'ECOUTE

L'étude consiste en la comparaison systématique d'une écoute "fidèle" avec d'autres écoutes réalisées par des élèves ou des instituteurs.

L'écoute "fidèle" est le résultat d'une confrontation entre nos diverses transcriptions. Rappelons que celles-ci ont été effectuées en plusieurs séances situées à des jours différents : il est important de noter que la transcription de certaines séquences n'était pas identique d'un jour à l'autre. Malgré nos précautions un certain nombre de ces séquences restent ambiguës. Nous avons volontairement choisi de ne pas trancher, en privilégiant une interprétation, car aucun critère objectif ne nous autorisait à opérer un tel choix. De plus, nous venons de montrer à propos de la discussion sur "était" / "étant" que nous aurions risqué de masquer un phénomène propre à l'énonciation orale qui déforme parfois les mots de l'écrit et leur substitue des formes synthétisées.

Les autres écoutes ont été faites par des enseignés dans le cadre d'heures de cours de français. Leur transcription ne concerne que le début de la production dont nous avons donné le texte plus haut. Comme nous avons

écarté la perspective d'une analyse sociologique nous ne prétendons pas présenter des groupes d'écouteurs parfaitement homogènes. Nous ne ferons — pour cette raison — que des remarques ponctuelles et prudentes sur des facteurs d'homogénéité des "groupes". D'autre part, nous ne prétendons pas apprêcher l'audition à travers l'écoute ; nous nous contenons de faire un dénombrement, indicatif de certaines écoutes.

La perspective de l'étude étant définie, il reste à donner des indications sur les éléments qui seront comparés : "le texte-référence" et les transcriptions des écouteurs. Nous justifierons ensuite la pertinence des critères de comparaison.

2.1. Le "texte-référence"

Pourquoi ce texte là ?

Deux raisons nous ont conduit à ce choix :

- nous en possédons une écoute fidèle établie d'après les critères énoncés ci-dessus. Elle nous servira de référence au cours de nos comparaisons systématiques ;
- nous en avons fait une analyse très détaillée⁽¹⁾ ;
- d'autre part le début de la production offre un matériau linguistique riche :
 - la situation de communication scolaire est marquée par un signe linguistique (alors),
 - le rapport locuteur-allocutaires est marqué par un élément conatif (exactement),
 - il y a de nombreuses reprises, inacceptables dans une syntaxe de l'écrit,
 - les séries temporelles permettent de voir le glissement du commentaire au récit.

Notre choix résulte donc de l'analyse détaillée que nous avons effectuée auparavant.

En outre, l'expérience montrant que l'attention est maximum au début d'une écoute, nous nous trouvons dans les conditions d'écoute optimales.

2.2. Les écouteurs

Ils appartiennent à quatre "groupes" restreints comprenant de 6 à 13 élèves ou adultes :

- 8 élèves de 4^e fréquentant un C.E.S. de la banlieue parisienne (à Rueil) et ayant en moyenne 13 ans,
- 13 instituteurs remplaçants ayant une pratique pédagogique d'au moins une année et bénéficiant d'un stage de formation linguistique à l'Ecole Normale des Hauts-de-Seine à Garches.

(1) voir "Pratiques", n° 17, L'ORAL

- 6 normaliens de formation professionnelle niveau 2 à l'Ecole Normale de Limoges, soit en leur dernière année avant de devenir instituteur,
- 9 normaliens de formation professionnelle niveau 1, soit une année après l'obtention du baccalauréat.

L'ensemble des écoutes a donc été effectué en situation scolaire. Les élèves de 4^e ont écouté la production pendant une heure habituellement consacrée à l'expression orale. La tentative a été menée à la fin du deuxième trimestre 1975. Les normaliens recevaient à Limoges, comme à Garches, un enseignement d'initiation à la linguistique centré sur l'apprentissage de la lecture, sur la comparaison entre l'écrit et l'oral (surtout la morphologie) et plus généralement sur la méthode d'approche de la langue.

Tous les groupes ont reçu pour consigne de faire une transcription aussi "fidèle" que possible. Chaque écouteur avait la possibilité de faire repasser la bande autant de fois qu'il le jugeait nécessaire pour établir sa transcription.

2.3. Les critères de comparaison

Le texte-référence est le suivant :

"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 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..."

La comparaison entre l'écoute "fidèle" et les autres écoutes s'appuie sur quatre éléments tirés de l'étude détaillée du récit à laquelle nous avons déjà fait allusion :

- les deux "alors"
- les informations sur le lieu du récit
- les transitions temporelles
- les reprises de morphèmes

Pourquoi ces éléments ? Nous tenons à tester la manière dont les marques linguistiques afférant à une situation de communication orale sont entendues par des scolaires et par des écouteurs ayant déjà une pratique pédagogique : d'où notre choix des deux "alors" et des informations concernant le lieu du récit. Chacune de ces séries ayant une fonction dans le texte que nous allons résumer.

2.3.1. La transcription des deux "alors"

"alors 1". Le récit produit en situation scolaire commence par

"alors" : ce terme est un élément référant exclusivement à cette situation de communication.

"alors 2". "alors euh ce cheval..." est une séquence où l'on trouve de nouveau "alors" mais celui-ci fonctionne comme un embrayeur de récit après la phase descriptive ; il s'agit donc d'un élément référant à la logique narrative. Il nous importe de vérifier si une discrimination a lieu, à l'écoute, entre ces deux formes morphologiquement semblables.

2.3.2. Les informations sur le lieu du récit

L'écoute fidèle montre que le locuteur donne cinq indications de lieu. Mais chacune d'elles s'inscrit dans une des deux catégories suivantes :

— les séquences complètes :

"dans un petit village" (2)

"qui se trouvait dans la Corrèze exactement" (5)

— les séquences incomplètes :

"dans une" (1)

"du côté de" (3)

"c'est" (4)

limitées à des éléments introducteurs.

Ces reprises avortées nous ont paru suffisamment nombreuses et inhabituelles pour être retenues comme critère de comparaison entre les deux types d'écoute. De plus, elles correspondent, de la part du locuteur, à un processus d'occultation et elles participent à la cohérence du récit.

En outre, l'étude syntaxique du récit, fondée sur l'examen des signes présentant une récurrence élevée⁽¹⁾, s'attachera à montrer le rôle organisateur des séries verbales. Nous avons donc décidé de retenir une séquence charnière où l'on pourrait voir comment les transitions temporelles ont été entendues par les différents groupes.

2.3.3. Les transitions temporales

La séquence : "alors euh ce cheval donc il ₁ ayant pris peur euh ₂ passa par-dessus la balustrade et se mit ₃ à courir euh ₄ il courut pendant un assez long moment et il ₅ arriva sur une route..." contient cinq verbes conjugués, dont un participe.

L'étude du texte-référence montre que la série de passés composés qui précède cette série de passés simples n'est abandonnée qu'après l'émission du participe. Ce dernier joue donc un rôle de transition évident. De plus, le passage aux passés simples est inhabituel par rapport à la pratique du récit

(1) Voir le quatrième chapitre de cette première partie.

oral⁽¹⁾ : le texte a une cohérence spécifique qui s'écarte de ce qu'on peut attendre a priori.

Il était tentant, pour cette raison également, de tester la fidélité des écoutes de cette séquence.

Enfin nous avons comme quatrième critère de comparaison les reprises de morphèmes ou de groupes syntaxiques. Elles sont relativement fréquentes en ce début de récit et nous savons par expérience que les non-spécialistes de l'oral ont tendance à oublier de les noter.

2.3.4. Les reprises de morphèmes ou de groupes syntaxiques

Ce phénomène peut être repéré quatre fois dans la séquence retenue :

"dans une dans un" (1)

"à à" (3)

"qui appartenait qui appartenait" (2)

"il il" (4)

En résumé, les quatre éléments retenus comme critères de comparaison ont été choisis :

- soit parce qu'ils assurent l'ancre du récit dans un type d'énonciation,
- soit parce qu'ils sont constitutifs de la cohérence de la production.

3. L'ECOUTE ET L'APPREHENSION DE LA LANGUE PARLEE

Le dépouillement du corpus a été mené de manière systématique et dans l'ordre suivant :

— les "groupes" ont été examinés successivement et chacune de leurs écoutes a été affectée d'un numéro distinctif. Ainsi, le "groupe" Rueil sera lu de 1 à 8 et le "groupe" F. Pl. Limoges, de 1 à 9.

— un tableau rend compte ensuite de l'écoute de chacun des éléments retenus au titre de la comparaison. L'écoute des "alors" donne lieu à 4 tableaux et il en est de même pour les trois autres éléments. Au total nous avons donc travaillé 16 tableaux.

— Chacun de ces tableaux comprend horizontalement l'élément de comparaison et verticalement le numéro d'ordre des écoutes. Lorsque l'écoute correspond au texte-référence nous le notons. Toutefois, dans certains cas, nous avons noté une variante qui pouvait figurer sur la transcription.

— Une lecture verticale est effectuée après une série de tableaux sur un des éléments : nous procédons au décompte systématique des cas où l'élément est entendu et des cas où il ne l'est pas dans l'ensemble des écoutes ;

(1) Voir Weinrich, 1973, chapitre 10 : "La crise du passé simple".

— une lecture horizontale est faite de manière ponctuelle pour indiquer le profil d'écoute de quelques transcriptions individuelles.

Nous ne produirons pas dans le cadre de cet exposé l'intégralité des tableaux de dépouillement. Nous nous proposons d'en extraire le maximum d'informations dans les paragraphes suivants.

Constatons d'abord que tous les tableaux de comparaison indiquent des déviences d'écoute, jamais nous n'y trouvons une coïncidence entre le texte de la production et celui des transcriptions. Etablir le texte d'un énoncé oral mérite donc bien qu'on s'attarde à discuter des moyens qu'on se donne à cette fin. L'enjeu est d'importance puisqu'il s'agit, de fait, d'assurer la possibilité de toute étude ultérieure sur cet énoncé : nous pensons en particulier aux études portant sur la syntaxe de la langue parlée. Il serait peu sérieux de prétendre rendre compte du fonctionnement spécifique de cette langue sans avoir, au préalable, pris en considération sa spécificité d'approche.

3.1. La langue parlée enregistrée

Une des particularités de la langue parlée consiste dans le fait qu'elle doit être isolée de sa situation d'énonciation pour être étudiée de manière sérieuse. Le recours au magnétophone ne permet de retenir que les signes qui relèvent de l'audition, à l'exclusion de tout ce qui accompagne obligatoirement une énonciation orale : gestes, mimiques. Ainsi, la langue qui est restituée par le magnétophone présente-t-elle un caractère artificiel qui doit placer l'écouteur en situation exagérément "perceptive". De là les nombreuses écoutes qu'on doit s'imposer pour parvenir à rendre compte le plus fidèlement possible d'une production. Mais, de là aussi, certaines incapacités d'écouteurs qui rédigent des transcriptions pour le moins fantaisistes. Nos fiches d'écoutes font apparaître un nombre non négligeable de cas types : tel élève faisait remonter la date de l'événement à quelques cinq cents ans, tel faisait sauter le cheval par la fenêtre —

"... ce cheval a pris peur il a sauté par la fenêtre il trouva un chemin..."
(Rueil 3).

Il faudrait citer sous cette rubrique les transcriptions comprenant de nombreux blancs, signes d'un décrochage durable (voir élève de F.P1 Limoges cité au début de l'étude).

Il reste que pour tous les autres les difficultés existent, même si elles sont moins perturbantes. Ainsi, les déviences d'écoute affectent certaines unités langagières ou certains groupements d'unités. Cependant, il est rare dans ces cas-là que les modifications apportées à l'énoncé produit occasionnent une déformation globale du sens de la production. Du fait que la séquence parlée est restituée uniquement verbalement, il en résulte pour l'écouteur une reconnaissance d'abord morphémique. La langue réappa-

raît signe après signe avant d'être reconstituée dans un texte signifiant. Le côté artificiel de l'écoute tend à privilégier les unités au détriment de l'organisation en texte.

3.2. Les divergences entre l'écoute et la production

Par définition, l'écoute suit nécessairement l'énonciation : quand elle cesse de la suivre, on arrive aux décrochages, révélateurs d'un échec. Elle est dans un rapport de dépendance absolue qui fait que le rythme d'écoute doit coïncider étroitement avec le rythme de l'énonciation. Il s'agit donc d'une des difficultés essentielles de l'écoute qui doit, en particulier, s'adapter aux variations de débit, caractéristiques de l'énonciation orale. Dans le cas où l'écoute prend du retard la transcription se voit directement conditionnée par le flux de l'énoncé. Ainsi, trouve-t-on des écoutes où certaines unités sont restituées avec un temps de retard et d'autres où une partie de l'énoncé influence la partie qui suit.

3.2.1. Le phénomène de retard

Il est visible en plusieurs occasions :

— Les transcriptions comprennent de nombreux ajouts — reflet des différentes phases de l'écoute. Ils apparaissent sur deux des unités retenues pour la comparaison : les reprises et les indications de lieu.

Dans le cas des reprises, les ajouts épousent le plus souvent le texte de la production. Il s'agit donc bien d'un véritable retard d'écoute qui se trouve compensé au fur et à mesure des auditions.

En revanche, les ajouts qui concernent les indications de lieu sont souvent prétextes à écart avec le texte de référence. L'ajout d'un nom de village dans plusieurs transcriptions montre que, outre le retard d'écoute, il faut tenir compte d'une réorganisation du texte par l'écouteur. Nous reprendrons plus loin le cas des modifications.

— La restitution des temps s'écarte de la production dans toutes les transcriptions. La séquence-témoin offre une suite de cinq passés simples auxquels on peut donner des numéros d'ordre : 1, 2, 3, 4, 5.

— La lecture globale des tableaux montre que le passage au passé simple / passé composé est inversé si l'on s'attache à examiner les transcriptions les unes après les autres on peut, pour chacune des écoutes, mesurer la durée de l'écart avec le texte-témoin.

— Certaines transcriptions sont ponctuées de "blancs", nombreux et longs, qui traduisent le "décrochage" de l'écouteur. Il est remarquable de constater que les élèves de 4^e sont le plus souvent dans ce cas. Les adultes, au contraire, ne "décrochent" pas aussi souvent et aussi longtemps. Il faut — nous l'avons déjà dit — interpréter cette différence par la moindre struc-

turbation des adolescents — en particulier au niveau des repérages temporels. Le retard d'écoute affecte donc les éléments qui font problème pour les écouteurs.

3.2.2. L'influence de la production sur l'écoute

Quelques cas de cette influence se présentent : ils prennent la forme d'une répétition de segment syntaxique, ils consistent à reprendre de manière fautive un temps qui vient d'être employé.

Chaque exemple prouve — comme on pouvait s'y attendre — que l'influence a lieu sur des séquences suffisamment proches. "Du côté de" est repris comme élément introducteur à "de la Corrèze exactement" et se substitue à "qui se trouvait dans". La reprise du verbe "a pris peur" s'effectue immédiatement après, au moment de l'amorce de la narration. Ainsi le retard d'écoute dont nous venons de parler est dû à un phénomène d'assimilation.

La production semble influencer l'écoute de manière similaire à ce qui se passe entre un cri et l'écho qui le reproduit : par un prolongement, une accentuation de l'émission qui occulte provisoirement ce qui suit.

3.2.3. L'écoute comme restitution d'un "acquis"

L'écouteur tend à reproduire ce qu'il sait de la langue sur le plan syntaxique ou théorique. Seulement, il peut arriver que cette restitution éloigne l'écoute de la production-témoin : les transcriptions attestent plusieurs fois ce type de déformation.

- La syntaxe de la langue écrite est cause d'occultations.

Nous nous bornerons à donner les exemples précis tirés de nos transcriptions afin d'éviter l'écueil qui consisterait à se laisser emporter par une généralisation hâtive et directement influencée par le débat écrit/oral. De ce débat nous retiendrons que seul l'écrit ayant un statut il est tentant — même pour ceux qui affirment s'en garder — de le mettre en position de référence.

Si l'on se réfère aux tableaux sur les reprises syntaxiques on constate que la moitié des unités sont presque systématiquement "oubliées" : il s'agit des répétitions "à à", "il il".

Or ce type de redondance est proscrit à l'écrit et conditionne les écoutes. Nous avons toujours pu constater ces omissions avec les élèves ou les adultes que nous placions en position d'écouteurs.

- Les déformations dues à un acquis autre que syntaxique

Nous avons déjà noté l'importance de la connaissance de la situation de communication dans le processus de l'écoute ; l'exemple des

instituteurs-remplaçants de Garches étant à cet égard le cas le plus frappant.

Si nous reprenons le détail de leurs transcriptions du "alors" phatique, au début de la production, nous constatons que la moitié d'entre elles proposent des substituts ("allons-y", "pour moi", "alors il faut y revenir"). Il s'agit en fait d'une personnalisation de l'élément neutre "alors" : le pédagogue connaît si bien la règle de la communication scolaire qu'il la reproduit de manière quasi machinale. Chacun des substituts se présente non seulement sous une forme différente mais il donne l'impression de reproduire les "tics" de langage qui s'égrènent dans des situations particulières : "allons-y" ou "alors il faut y revenir".

"Pour moi" constitue une modalisation différente dans la mesure où elle traduit un engagement de l'écouteur beaucoup moins stéréotypé.

Quoi qu'il en soit l'écoute est affinée lorsque l'écouteur connaît a priori et reconnaît donc dans l'énoncé qui lui est proposé, un élément de situation de communication.

Il en va de même lorsque l'unité à repérer s'inscrit dans un cadre plus général. "Alors 2" est un élément de liaison indispensable à la logique du récit. L'ensemble des transcriptions (à 2 près) indique soit le mot exact, soit un substitut non ambigu. Les substituts ont donc un double statut :

- ils réfèrent à la logique du récit,
- mais ils prouvent aussi que l'écouteur puise dans ses connaissances linguistiques pour restituer ce qu'il entend.

Connaissance syntaxique et connaissance rhétorique sont causes de déformation de l'écoute. Dans le premier cas s'opère un processus d'occultation, dans le second il s'agit plutôt de redondance ou de modalisation.

Pour être complet dans notre relevé de conclusions nous pouvons dire que la nécessité d'une référence à un lieu géographique précis se retrouve plusieurs fois dans les transcriptions, au prix de son invention pure et simple.

- La substitution de référence

Le dépouillement a montré que la séquence "qui se trouvait dans la Corrèze exactement" a été remplacée au moins deux fois par des indications de village existant réellement : "Saint-Sulpice". D'autres modifications des noms semblent plus fantaisistes, ainsi "Montral" dont nous ne pouvons pas garantir l'écriture.

3.3. Les déformations / transformations de l'écoute

L'analyse précédente montre que les déformations d'écoute ne sont pas dues à des hasards. Nous pensons que des études, plus vastes, permet-

traient de mettre en évidence une sorte de systématique de ces déformations. Pour notre part nous voudrions d'ores et déjà récapituler les transformations qui touchent un énoncé oral lors de son écoute.

- **L'effacement** qui peut être plus ou moins persistant. Phénomène durable, il traduit le décrochage de l'écouteur. Retenons qu'il se produit dans un nombre de cas non négligeable. Phénomène ponctuel, il est la marque d'un retard de l'écoute ou il résulte d'une occultation. Les exemples les plus fréquents de ce type d'effacement sont ceux qui concernent les reprises.

- **L'assimilation d'un signe à un autre signe** due au fait que l'écoute suit le rythme de l'énonciation. Elle ne touche que des signes suffisamment proches les uns des autres. Elle peut intervenir au niveau des signes à forte récurrence : ainsi le passage d'un temps à un autre temps s'effectue avec retard, la trace de la série qui précède restant déterminante.

- **La substitution** fréquente et portant sur des éléments que l'écouteur connaît bien. Elle peut opérer sous la forme d'inclusions d'éléments redondants ou traduire une modalisation de l'écouteur.

L'écoute suppose dans la pratique une connaissance de tous ces phénomènes, sans quoi on laisse place à une méthode de travail défaillante. L'étude de la langue parlée ne peut pas reposer sur une conception impliquant l'innocence de la pratique de communication. Au niveau de l'énoncé, les études sur l'implicite et sur la présupposition ont largement contribué à démythifier cette soi-disant immédiateté de la langue. Nous pensons qu'il faut maintenant considérer l'autre pôle du schéma de la communication : le côté du récepteur.

L'écoute traduit en effet un affrontement de deux cohérences. La production qui se déroule en un procès et l'écoute qui fonctionne comme une restitution.

Nous disons donc, au terme de notre étude, que l'écoute fonctionne à la manière d'un filtre : les effacements ont parfois valeur d'occultation, les substituts traduisent l'emprise de l'écouteur sur l'énoncé. Aussi devons-nous maintenant rectifier en partie notre première description de l'écoute, lorsque nous montrions que écouter c'est suivre le rythme d'une énonciation. Il s'agit d'une caractéristique inhérente à l'acte d'écouter mais il ne faut pas ignorer pour autant que l'écouteur effectue — ce faisant — un travail, et qu'il a tendance à restituer une cohérence globale à un énoncé qu'il entend *bribe après bribe*. Ainsi, au cours de la transcription des indications de lieu, les écouteurs ont procédé à une troncation du dernier élément informatif : "qui se trouvait dans la Corrèze exactement". Nous avons remarqué lors de nos commentaires que cette troncation s'effectue de manière parfaitement ordonnée et répétitive. Ce sont les éléments introducateurs qui ont été sacrifiés dans la transcription : "qui se trouvait", "dans la"... L'exemple de l'apprehension, dans tous les cas, de "exacte-

ment" atteste une coïncidence entre la valeur conative du message et la place de l'élément dans la chaîne parlée. Placé en fin de séquence il a plus de chance d'être retenu : en l'occurrence l'écoute se trouve en harmonie avec la production.

4. CONCLUSIONS DE L'ETUDE SUR L'ECOUTE

4.1. L'écoute fonctionne comme un véritable filtre qui déforme de manière systématique et donc non aléatoire certains aspects de la langue parlée : ce caractère systématique des déformations justifie a posteriori le soin que nous avons pris pour définir notre mode de transcription.

Nous travaillerons sur des transcriptions "fidèles", au sens précisé par cette étude. Il est clair que nous définissons là une condition suffisante eu égard à notre projet qui est l'étude de productions orales dans leur cohérence textuelle⁽¹⁾. Soulignons enfin que cette condition suffisante s'avère être parfaitement nécessaire, au terme de notre étude.

4.2. Le caractère éminemment artificiel de la situation d'écouteur, que nous avons constamment rappelé, nous engage à la plus grande prudence vis-à-vis de la tentation d'en tirer des conclusions sur l'audition. Il faut, en particulier, se garder de glisser d'un écouteur fidèle (en fonction de sa perspective) à quelque chose qui ressemblerait à un auditeur "idéal".

4.3. Ce travail sur l'écoute ne nous permettra pas seulement de mieux transcrire les productions que nous analyserons. Il nous permet aussi de mettre en évidence certains éléments linguistiques que nous serons alors fondés à utiliser dans nos analyses de productions orales.

(1) Voir Langue Française n° 38, mai 1978

3^e Chapitre LES FAITS PROSODIQUES

L'étude sur les déviations à l'écoute, qui précède ce chapitre, a montré la grande influence du modèle de l'écrit : c'est pour cette raison que nous allons maintenant prendre en compte des phénomènes spécifiques de la langue parlée, que l'on nomme traditionnellement *faits prosodiques*. Ce terme recouvre en fait trois notions différentes :

- les pauses, qui correspondent à des silences dans la chaîne parlée, et en assurent la segmentation,
- le débit qui est une mesure de la vitesse de parole,
- l'intonation qui prend en charge les variations mélodiques de la voix.

La caractéristique de ces trois phénomènes est qu'ils devront faire l'objet de mesures objectives. Leur importance sera grande car ils assureront le découpage de la production orale en unités que nous appellerons séquences.

Ce travail permettra de compléter le premier état de description de la langue parlée que constitue la transcription.

1. ETUDE DES PAUSES

1.1. Difficultés du repérage à l'oreille

L'étude du chapitre 2 nous a montré que la reconnaissance du texte au niveau morphématisé était loin d'être transparente. On imagine aisément, qu'a fortiori, la transcription des pauses a de grandes chances d'être aussi soumise à des déviations systématiques.

Un exemple très probant de ce phénomène nous sera fourni par nos propres transcriptions. Après avoir établi un texte "fidèle" nous avons tenté de noter les pauses telles que notre oreille les appréhendait. Puis, une

fois ces mesures effectuées à l'appareil, nous avons procédé à des comparaisons systématiques selon la méthode utilisée pour la comparaison au niveau morphématisique. Nous présentons un tableau de synthèse qui fait apparaître les déformations suivantes⁽¹⁾ :

- l'écoute des pauses tend à accentuer le découpage syntaxique en isolant les unes des autres les unités perçues comme différentes.
- Nous retrouvons cette tendance à propos des unités indiquant le lieu : "dans une/dans un petit village", "du côté de//c'est" et des unités de reprise syntaxique : "qui appartenait à//à une ferme".
- dans la suite du texte-témoin — que nous donnons ici à titre seulement démonstratif — la segmentation à l'oreille reprend, comme un calque, la ponctuation de l'écrit :

TABLEAU COMPARATIF DES REPERAGES DE PAUSES
! = pause très petite (de l'ordre du dixième de seconde)

à l'écoute	à l'oscilloscope
1. cet événement s'est passé y a / 4 ou 5 ans	1. pas de pause
2. dans une / dans un petit village	2. pas de pause
3. du côté de // c'est	3. pas de pause
4. qui appartenait à // à une ferme	4. pas de pause
5. à une ferme / à un monsieur	5. pas de pause
6. il courut pendant / un assez long moment	6. il courut pendant un ! assez
7. n'ayant pas vu dans / le / cheval	7. pas de pause
8. et tout à coup / le chauffeur	8. pas de pause
9. la voiture est restée au milieu de la route / complètement écrasée	9. pas de pause
10. découpée par les morceaux de / de fer	10. pas de pause
11. le / le propriétaire du cheval	11. pas de pause

Les nombreux rajouts de pause que l'on peut voir sur le tableau attestent, sans aucun doute, de l'influence de la ponctuation de l'écrit sur l'écoute.

(1) Notre étude portait sur l'emplacement des pauses dans la chaîne parlée, et sur une estimation de leurs durées respectives codées ou...

Le processus est le même que celui décrit dans le précédent chapitre : la connaissance que l'écouteur a de l'écrit lui sert de référence et conditionne son écoute en la déformant.

Nous voyons sur cet exemple la difficulté de repérer né serait-ce que l'emplacement des pauses dans la chaîne parlée, et donc de les transcrire. Il serait en outre utile de disposer de la durée de chacune des pauses, que nous voudrions voir figurer sur la transcription.

Un tel travail est pratiquement impossible à mener à l'oreille, et il est nécessaire d'effectuer une véritable mesure de la durée des pauses à l'aide d'appareils appropriés : il est même pratiquement obligatoire d'obtenir une visualisation de la chaîne parlée, pour éviter le phénomène d'anticipation-retard que nous avons signalé à propos de l'écoute, au niveau du déclenchement du chronomètre.

1.2. Repérage et mesure des pauses

Nous avons défini les pauses, au cours de notre introduction sur les faits prosodiques, comme interruption du continuum sonore. C'est le phénomène que l'on appelle traditionnellement pause silencieuse, par opposition à celui de pause pleine, ou pause remplie que nous avons transcrit par "euh". Nous prendrons position au sujet de ces pauses pleines dans notre exposé sur le débit.

Nous effectuons le repérage des pauses silencieuses à l'aide d'un oscilloscope cathodique : en couplant une des sorties du magnétophone à l'entrée de l'oscilloscope nous faisons apparaître sur l'écran fluorescent l'oscillogramme correspondant à la production orale. Un réglage simple du seuil de l'oscilloscope permet de faire disparaître complètement cet oscillogramme durant les pauses silencieuses par élimination du bruit de fond. Pour que ce réglage soit efficace, il faut qu'il permette d'aboutir à la situation suivante : écran noir pour toute interruption du continuum sonore, et écran lumineux pour toute émission vocale du locuteur. Il est ainsi possible de mesurer la durée des pauses. C'est pour préserver cette possibilité que nous avons exclu l'usage du micro automatique pour l'enregistrement et qu'il faut éviter dans la mesure du possible les bruits extérieurs : en effet, il serait impossible de faire disparaître un bruit ambiant d'amplitude trop grande, sans faire disparaître en même temps la totalité de l'oscillogramme. Notons que ce travail ne demande qu'un oscilloscope simple : un seul canal suffit, et la visualisation est suffisante sur un petit écran.

Le travail de mesure des pauses ainsi mises en évidence nécessite l'usage d'un chronomètre : un modèle simple est tout à fait suffisant. Nous procérons de la manière suivante :

- repérage de la pause, la bande défilant à vitesse normale,
- mesure de la durée de la pause : nous effectuons trois mesures de la

même pause, dont nous retenons la moyenne. Ces mesures de durée se font à vitesse ralenti de moitié pour les deux raisons suivantes :

a) la précision de la mesure est alors doublée : si l'on dispose d'un chronomètre donnant une précision de 0,1 s par exemple, et pour une pause d'une durée de 2 s : à vitesse normale, la durée mesurée sera de $2 \text{ s} \pm 0,1 \text{ s}$ soit une précision de 0,1 s. Par contre, à vitesse ralenti de moitié, la mesure devient : $4 \text{ s} \pm 0,1 \text{ s}$, donc pour la pause en temps réel : $2 \text{ s} \pm 0,05 \text{ s}$, soit une précision de 0,05 s.

b) Il est nécessaire de procéder à deux, l'un au magnétophone, l'autre au chronomètre : à vitesse ralenti la bande reste audible si l'on fait attention ; le chronométrage ne suit pas le texte et il n'y a pas de phénomène d'anticipation du début de la pause, ce qui contribue à l'exactitude des mesures.

Les mesures ainsi effectuées sont reportées, en temps réel, sur un double de la transcription de la production orale, transcription effectuée dans les conditions précisées plus haut.

Au cours du repérage, il apparaît de très courtes interruptions du continuum sonore, de l'ordre du dixième de seconde, et donc immesurables. Ces interruptions correspondent en général à des occlusives et n'ont pas à être signalées.

1.3. Etude distributionnelle des pauses

Les mesures de durée étant terminées, on peut être en présence de pauses allant de 2 dixièmes à plusieurs secondes. Il importe de pouvoir exprimer simplement, et pour une production donnée, les longueurs relatives de ces pauses. Plutôt que de conserver le chiffre brut de la mesure en secondes, il nous paraît utile de pouvoir regrouper en classes les différentes valeurs mesurées, de façon à en limiter l'éventail, et à rendre une éventuelle interprétation plus facile. La constitution de ces classes doit être soumise aux conditions suivantes :

a) Tenir compte de la précision sur la mesure du temps ; supposons que cette précision soit de deux dixièmes de seconde : il ne faut pas que des pauses dont les durées mesurées diffèrent de moins de deux dixièmes figurent dans des classes différentes.

b) Obtenir des classes contenant un nombre de pauses équivalent : si l'on fait quatre classes par exemple, chacune devra regrouper environ le quart du nombre total des pauses. Ce procédé permet d'obtenir des classes distributionnellement homogènes, et c'est, à notre avis, bien meilleur que celui qui consisterait à couper en quatre parties égales l'éventail des durées.

Pour déterminer les classes, sur une production donnée, il est utile de s'aider d'un graphique, appelé histogramme, qui représente le nombre d'occurrences en fonction de la durée mesurée.

Le nombre de classes obtenues pourra varier de deux à quatre, suivant la finesse de l'analyse que l'on compte en tirer. Bien entendu, ce découpage aura d'autant plus de valeur que la production sera longue et comportera plus de pauses.

Pour chaque classe ainsi déterminée, on pourra calculer la moyenne des pauses qu'elle regroupe, ainsi que l'écart-type qui caractérise la dispersion à l'intérieur de chacune des classes.

On reporterà les résultats obtenus sur la transcription de la production, en remplaçant chaque pause par sa classe.

1.4. Interprétation

Cette étude des pauses et leur regroupement en classes présente l'avantage d'être fondée sur des mesures objectives, dans un domaine spécifiquement oral. Il est clair dans notre manière de procéder, que le mode de traitement que nous proposons envisage la production orale dans sa globalité et que nous visons à établir un système de pauses propre à chaque production : rappelons à ce propos que nous parlons de méthode et non de théorie, et que seule l'application de cette méthode à un nombre suffisant d'échantillons de langue parlée pourrait mettre en évidence des patrons de systèmes de pauses, indépendants du locuteur, renvoyant à des situations de communication et / ou type de discours.

A l'intérieur de chaque système de pauses, nous retiendrons les seules pauses longues, plus précisément celles qui appartiennent à la classe correspondant aux durées les plus élevées. Ce choix a plusieurs justifications :

a) L'incertitude sur la mesure de la durée des pauses est minimisée, en valeur relative, pour une pause longue.

b) Un certain nombre de pauses ont pour origine le phénomène respiratoire, et il est clair qu'une pause d'une durée de l'ordre de la seconde ne peut être due au seul facteur respiration.

c) Nous avons constaté que la classe des pauses les plus longues présentait en outre l'écart-type le plus grand : c'est la classe la plus dispersée, du point de vue de sa distribution. Cette dispersion est le signe d'une multiplicité de facteurs, et de la garantie que les pauses de cette classe ne sont pas de simples phénomènes d'hésitation, au sens de Bernstein (voir Bernstein, 1975, Chapitre 3, "Codes linguistiques, phénomènes d'hésitation et intelligence").

PROSODIE

Notre étude sur les récits oraux⁽¹⁾ nous a permis de montrer le double rôle que jouent les pauses :

- le rôle démarcatif : il concerne la totalité des pauses repérées. C'est la base du découpage de la production orale en séquences, découpage que nous utiliserons largement, en particulier au moment des mesures de débit ;
- le rôle organisateur : il ne concerne que les pauses longues et ne peut être mis en évidence que grâce à une convergence d'indices, obtenus indépendamment les uns des autres. On ne peut pas dire que toutes les pauses longues sont des signes de l'organisation de la production, mais leur longueur même et la dispersion à l'intérieur de leur classe en font des éléments organisateurs probables, la certitude étant apportée par des facteurs extérieurs au système de pauses (étude narratologique, grille des temps par exemple).

Nous allons illustrer nos propositions sur un récit oral fait en classe par un élève de quatrième : "la tortue". Nous présenterons les mesures des pauses, puis leur regroupement en classes.

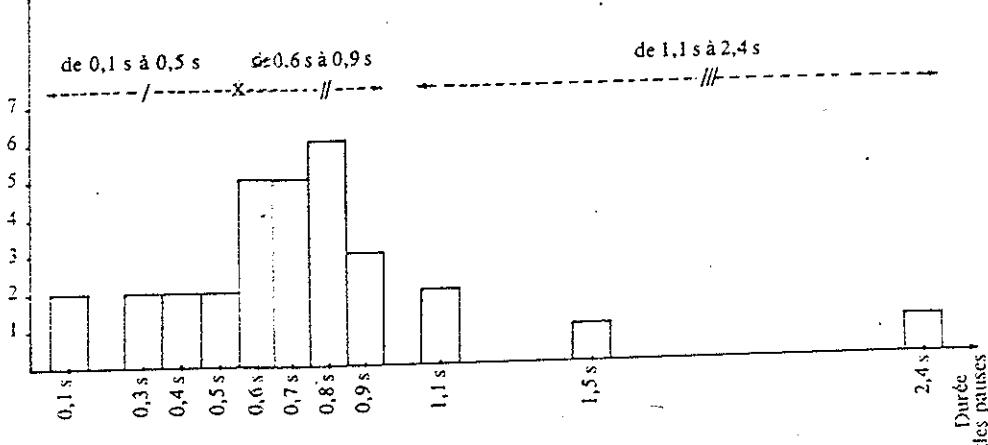
"LA TORTUE", mesure des pauses en secondes

bon alors c'est la cha / j'ai un jour j'ai été à la chasse à la tortue s'tait dans
 0,4
 le Midi / euh / pas que y a beaucoup de tortues là-bas / s'd s'dans s'dans
 0,8 1,1 0,6
 le massif des Maures / alors euh / ouf (rire) / ch'suis parti à dix heures du
 0,8 0,8 0,9
 matin tout seul / pi euh je suis monté dans les montagnes / et euh / au
 0,4 1,1 0,7
 bout d'une demi-heure de marche euh j'ai entendu un bruit dans les broussailles / j'ai été voir pi c'était une toute petite tortue j'l'ai prise / et pi j'ai
 0,7 0,9
 fait tout le trajet euh avec / et puis euh / j'allais arriver sur la
 0,8 0,3
 plage / quand j'ai entendu euh / un bruit encore de broussailles / j'ai
 0,8 0,1 0,6
 regardé c'était deux lièvres qui qui s'envayaient / et euh / j'ai voulu les
 1,5 0,9
 rattraper mais j'ai pas pu euh ! (rires) / alors euh / et pi euh je continuais
 2,4 0,7
 mon chemin / et pi ch'suis arrivé à à un passage où y a où y avait plein
 0,6
 de broussailles j'pouvais pas passer / et pi à côté y avait un tout petit euh
 0,5
 un tout petit chemin / alors j'l'ai pris / et pi ch'suis ch'suis arrivé dans /
 0,6 0,7 0,1

(1) "Pratiques", n° 17, L'oral.

dans une propriété privée / pi y a un gardien qui m'a couru après / alors
 0,5
 eueu (rires) ch'suis passé par la / par la porte et pi ch ça débouchait juste
 0,7
 sur la plage alors : euh et pi après j'ai rejoint mes parents / voilà.
 0,8

"LA TORTUE" : histogramme et classes de pauses.



"LA TORTUE" : figuration des classes de pauses

bon alors c'est la cha / j'ai un jour j'ai été à la chasse à la tortue s'tait dans
 le Midi // euh // pasque y a beaucoup de tortues là-bas s'd s'dans s'dans le
 massif des Maures // alors ueh euf // (rire) // ch'suis parti à dix heures du
 matin tout seul / pi euh je suis monté dans les montagnes // et euh // au
 bout d'une demi-heure de marche euh j'ai entendu un bruit dans les broussailles // j'ai été voir pi c'était une toute petite tortue j'l'ai prise // et pi j'ai
 fait tout le trajet euh avec // et puis euh / j'allais arriver sur la plage //
 quand j'ai entendu euh / un bruit encore de broussailles // j'ai regardé
 c'était deux lièvres qui qui s'envayaient // et euh // j'ai voulu les rattraper
 mais j'ai pas pu euh ! (rires) // alors euh // et pi je continuais mon chemin //
 et pi ch'suis arrivé à à un passage où y a où y avait plein de broussailles
 j'pouvais pas passer / et pi à côté y avait un tout petit euh un tout petit
 chemin // alors j'l'ai pris // et pi ch'suis arrivé dans / dans une propriété privée
 / pi y a un gardien qui m'a couru après // alors eueu (rires) ch'suis passé
 par la // par la porte et pi ch ça débouchait juste sur la plage alors / euh et
 pi après j'ai rejoint mes parents // voilà.

L'exposé que nous venons de faire était essentiellement centré sur les problèmes d'ordre méthodologique. Le lecteur pourra trouver un développement sur le rôle organisateur des pauses les plus longues dans le 4ème paragraphe de ce chapitre, qui envisagera une production orale dans sa globalité.

2. LE DEBIT

2.1. Problèmes de la mesure du débit

Le débit est défini comme le nombre de syllabes par seconde : cette notion est destinée à rendre compte de l'idée de "vitesse" de la parole.

Mesurer le débit suppose de mesurer la durée d'une partie de la production orale, de compter le nombre de syllabes correspondant, et de faire le rapport de ces deux grandeurs : nombre de syllabes / durée. La première question à régler est de déterminer à quelles fractions de la production orale il convient d'appliquer les mesures : nous procéderons sur les parties de la production orale comprises entre deux pauses, parties que nous appelons séquences. Ce choix est dû à la facilité qu'il y a à mesurer la durée d'une séquence, que nous pouvons visualiser sur l'écran d'un oscilloscope, comme nous venons de l'exposer pour les pauses ; l'appareil étant réglé exactement de la même manière, il suffit de mesurer la durée des intervalles correspondant à l'apparition d'une courbe lumineuse sur l'écran.

Dans l'étude sur les pauses nous avons donné un statut à part aux "euh", que nous n'intégrions pas aux séquences : ce procédé présente l'inconvénient de compliquer singulièrement le travail : il est très difficile de distinguer ces "euh", du reste de la chaîne parlée, et leur durée ne peut être raisonnablement qu'évaluée. Il nous semble, en fin de compte, plus avantageux de les comptabiliser comme syllabes à part entière.

Certaines séquences sont trop brèves (durée inférieure à la seconde) pour donner lieu à une mesure significante : il peut être utile de les rattacher à la séquence qui suit ou qui précède et de déduire la durée de la pause qui les sépare du temps total mesuré. Cette méthode est particulièrement efficace quand plusieurs séquences très brèves se suivent : elle permet une évaluation globale du débit de cette partie de la production orale.

Ayant ainsi mesuré le débit de chaque séquence, il est utile de disposer, comme référence, du débit moyen de la totalité du texte ; ce débit s'obtient de la manière suivante : on mesure la durée totale de la production et on en retire la somme des durées de toutes les pauses ; on calcule ainsi le temps d'articulation (= temps de locution — durée des pauses). Le débit moyen sera le quotient temps d'articulation / nombre total de syllabes.

En résumé, nous disposons pour chaque séquence de trois chiffres : durée, nombre de syllabes et débit. Nous avons, en outre, la possibilité de

calculer le débit moyen de la totalité du texte. Nous allons maintenant exposer les traitements numériques de ces données qui nous permettront de mettre en évidence les variations de débit à l'intérieur de la production.

2.2. Recherche des classes de débit

Il s'agit de regrouper les différentes mesures de débit effectuées sur chaque séquence, en classes, comme nous l'avons fait pour les pauses. Il nous faudra tenir compte de la grande incertitude sur les mesures pour ne prendre en considération que des variations de débit significantes. Il est clair, à cet égard, que l'on ne peut envisager de constituer que deux ou trois classes au maximum. Il est également évident qu'un tel regroupement ne sera pas toujours possible, surtout en situation scolaire où ce phénomène est systématiquement "érodé". D'une manière plus générale, les conditions pour la constitution de classes de débit sont les suivantes :

- l'éventail des valeurs de débit mesuré doit être suffisamment large : une amplitude de 5 ou 6 S/s au moins ;
- la distribution de ces différentes valeurs doit présenter des intervalles vides de l'ordre de 0,5 S/s qui sépareront les classes ;
- les classes doivent pouvoir être équilibrées distributionnellement, c'est-à-dire recouvrir des parties de la production orale équivalentes en durée totale.

Pratiquement nous proposons de faire figurer la distribution des différentes valeurs mesurées par un tableau représentant chaque débit en fonction de sa durée totale d'occurrence. Le résultat obtenu ne pourra donner lieu à la constitution de classes de débit que dans les types de distribution suivants :

- 2 classes : débit lent et débit rapide
- 3 classes : débit lent, débit normal (le terme débit moyen ayant déjà un sens précis) et débit rapide.

Pour chaque classe on pourra calculer la moyenne et l'écart-type. Si on a constitué trois classes, le débit moyen de la totalité de la production devra être très voisin de la moyenne de la classe "débit normal". Dans le cas où n'apparaissent que deux classes de débit, la valeur du débit moyen se situera entre les deux moyennes correspondant à chacune des classes. L'écart-type permettra de voir quelle est la classe la plus dispersée, c'est-à-dire lequel des deux phénomènes de ralentissement ou d'accélération du débit est soumis à la détermination du maximum de facteurs. A ce propos, nous ferons remarquer que dans la totalité des productions que nous avons étudiées jusqu'ici, et où il a été possible de constituer des classes de débit, c'est toujours le ralentissement du débit qui s'est avéré être le plus significant. Cette remarque converge avec le fait que nous avons rarement trouvé de débit supérieur à 10 S/s et que ce maximum est atteint dans la quasi totalité de nos études, alors que le minimum, lui, est très variable.

Il nous reste à voir quel traitement adopter pour les valeurs de débit au cas où leur distribution ne permet pas la mise en évidence de classes. Dans cette hypothèse, nous proposons d'exprimer les variations de débit en pourcentage du débit moyen. Notons tout de suite que ce travail sera à faire dans la plupart des cas, les distributions permettant la constitution de classes étant rares.

2.3. Expression des variations de débit en pourcentage du débit moyen

Le principe de ce travail est de référer les valeurs de débit mesurées sur différentes séquences, au débit moyen mesuré, lui, sur l'ensemble de la production.

Une fois mesurés les débits de toutes les séquences, il reste à les référer au débit moyen : on calcule l'écart entre le débit réel et le débit moyen, puis le pourcentage de cet écart par rapport au débit moyen. Enfin pour tenir compte de l'incertitude introduite par les longueurs relatives des différentes syllabes, nous ne retiendrons que les pourcentages à partir de 10 %.

En résumé, il faut :

- a) sur la totalité de la production :
 - mesurer le débit moyen
- b) sur chaque séquence :
 - mesurer la durée
 - calculer le débit
 - calculer le pourcentage d'écart avec le débit moyen.

2.4. Transcription et interprétation des mesures de débit

Nous faisons figurer les résultats obtenus sur une transcription de la production étudiée de la manière suivante :

— si la distribution a permis la constitution de deux classes, débit lent et débit rapide, on soulignera les séquences de la première classe par : —

on soulignera les séquences de la deuxième classe par : —

— si la distribution donne trois classes, débit lent, débit normal et débit rapide, les indications seront les suivantes :

débit lent : —

débit normal : pas souligné

débit rapide : —

— si la distribution exige le calcul des pourcentages, on soulignera les séquences présentant une variation retenue (supérieure à 10 %) avec le débit moyen en indiquant :

— le sens de la variation (— pour un ralentissement et — pour une accélération, par rapport au débit moyen),

— le pourcentage de variation calculé comme indiqué plus haut.

Ces résultats ainsi transcrits nous semblent pouvoir donner plusieurs types de renseignements :

— au niveau de la séquence ; le ralentissement du débit intervient au moment d'une explication ou de l'explicitation d'une cause (voir les deux détonateurs dans le texte-témoin).

— au niveau de la totalité de la production ; un débit ralenti peut traduire une variation dans l'attitude de locution (occultation du lieu au début du texte-témoin, état final avec commentaire du locuteur).

— au niveau de la situation de communication et/ou type de discours ; les variations de débit peuvent organiser la totalité de certaines productions orales (voir le "ouais d'accord") qui appartiendraient par là à un même type.

Notons que notre corpus est entièrement enregistré en situation scolaire, laquelle, par son caractère purement didactique, tend à "raboter" les phénomènes de débit, et que nous avons émis de larges réserves au sujet de la précision des mesures. Cependant, notre méthode d'analyse, qui se fonde sur une convergence d'indices obtenus séparément, nous permet de prendre en compte les variations de débit mises en évidence.

Nous allons maintenant illustrer la méthode exposée sur une production orale que nous appellerons le "ouais d'accord". Nous le présentons d'abord avec la figuration des classes de pauses, dont l'établissement a été expliqué au paragraphe précédent.

"OUAIS D'ACCORD"

ouais d'accord mais moi je trouv' que l'enseignement général disons que j'suis bien d'accord i nous menra à rien / sss l' type qui a l' bac quand il arrive e tout c' qu'il peut aller faire c'est OS chez Renault / bon ben d'accord mais /// ça n'menra (à) rien d'accord mais tu apprends tu acquiers quand même un euh une façon de penser euh / qui c'est / ch' sais pas moi comme l'histoire avant ch' trouvait 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 / un' façon de penser / une mentalité une façon d' penser alors que / si i faut former que des types qui vont être OS chez Renault et qui vont penser qu'à leur petit boulon qui le soir en rentrant i vont encore serrer leur petit boulon moi j' suis pas d'accord / évidemment.

Nous allons maintenant présenter ce même "ouais d'accord" où nous ferons figurer les classes de débit, déterminées comme exposé plus haut, après mesure de la longueur de chaque séquence.

"OUAIS D'ACCORD" figuration des classes de débit

*ouais d'accord mais / moi je trouv' que l'enseignement général disons que
j'suis bien d'accord i nous menra à rien / sss l' type qui a l' bac quand il
arrive e / tout c' qu' il peut aller faire c'est OS chez Renault / bon ben
d'accord mais / ça n' menra à rien d'accord mais tu apprends tu acquiers
quand même une euh une façon de penser euh / qui c' est / ch' sais pas moi
comme l'histoire avant ch' trouvait 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 autre-
fois 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 / un' façon d'
penser / une mentalité une façon d' penser alors que / si i faut former que
des types qui vont être OS chez Renault et qui vont penser qu' leur petit
boulon qui le soir en rentrant i vont encore serrer leur petit boulon moi j'
suis pas d'accord / évidemment⁽¹⁾.*

- : débit lent
- : débit rapide
- rien : débit "normal"

(1) Voir dans le 3^e paragraphe du quatrième chapitre l'interprétation que nous donnons des variations de débit dans ce même texte.

3. L'INTONATION

3.1. Conditions d'enregistrement et analyseurs de mélodie

Les conclusions auxquelles nous sommes arrivés au terme de nos études précédentes sur la transcription, les pauses et le débit, nous amènent à penser qu'il est impossible de décrire les phénomènes intonatifs avec le seul secours de l'oreille. Une description de l'intonation passe par l'usage d'analyseurs de mélodie. Il est cependant possible de procéder autrement, avec d'autres instruments (oscillographes par exemple), mais le travail est fastidieux car il ne s'effectue pas en temps réel. Il existe plusieurs types d'analyseurs⁽¹⁾, et seuls les plus perfectionnés d'entre eux travaillent vite (sans qu'il soit nécessaire de les régler à chaque instant) et tolèrent un bruit de fond.

A ce sujet, il va de soi que notre perspective nous oblige à préconiser l'utilisation d'un appareil qui permette l'analyse mélodique de bandes enregistrées "en situation" et pas seulement en studio avec d'infinites précautions. Rappelons néanmoins que l'on ne peut pas travailler sur n'importe quel enregistrement, et que nous avons été amenés à définir plus haut des normes qui constituent à cet égard un minimum de précautions à respecter.

Nous ne pouvons pas, dans le cadre de cet exposé, décrire exhaustivement les différentes courbes fournies par ce type d'appareils, sur papier étalonné.

Nous noterons simplement que nous sommes en présence de trois courbes qui représentent, en fonction du temps, l'oscillogramme, l'intensité et la hauteur de la voix. Sur ces trois courbes nous n'utilisons que la première et la dernière, car la courbe d'intensité n'est interprétable que si le locuteur est resté à distance constante du micro, ce qui est très difficile à réaliser "en situation" (le micro-cravate, unidirectionnel, offre à cet égard le maximum de garanties) :

— l'oscillogramme nous permet d'identifier la production orale en fonction du temps : pour cela, il est indispensable de se reporter aux mesures faites manuellement sur la durée des pauses et des séquences. On utilisera également des techniques annexes, plus spécifiquement phonétiques, comme le repérage des consonnes et des voyelles, la reconnaissance des "ehu", etc. On pourra, par là même, connaissant la vitesse de déroulement du papier, vérifier les mesures précédentes ;

— la courbe mélodique elle-même donne la hauteur du fondamental, ou premier harmonique, en fonction du temps. Son interprétation ne peut venir, évidemment, qu'après le travail décrit ci-dessus sur l'oscillogramme.

(1) Pour plus de précisions concernant la mesure de l'intonation et les divers types d'analyseurs, voir P. R. Léon 1970, troisième et quatrième parties.

3.2. Interprétation de la courbe mélodique

A ce stade de nos connaissances, nous ne pouvons concevoir l'étude de l'intonation sur une production orale que de la manière suivante : une analyse ponctuelle des variations mélodiques les plus remarquables soit par leur amplitude, soit par leur emplacement-clef dans la production déterminée par les autres critères déjà exposés dans la présente méthode. Les phénomènes intonatifs nous apparaissent en effet essentiellement modulatoires et trop mal connus pour entrer dans le cadre d'une analyse des productions orales dans leur globalité. Cependant ils peuvent renforcer la convergence de certains indices, et il ne faut pas se priver d'éléments de cet ordre, même s'ils ne viennent que corroborer des hypothèses formulées par ailleurs.

L'analyse des variations mélodiques, au niveau ponctuel, et en particulier au niveau de la fin des séquences (parties de la production orale précédées d'une pause), permet dans certains cas de montrer le caractère conclusif (baisse de la fréquence) ou suspensif (augmentation de la fréquence) de la séquence concernée, par rapport à l'organisation générale de la production.

Quand on trouvera des répétitions, à l'intérieur du même texte, d'un même mot ou d'une même séquence, la comparaison de ces segments répétés peut permettre de mettre en évidence des phénomènes touchant plus directement l'organisation globale de la production.

La prise en compte de ces phénomènes intonatifs nécessite que l'on résolve le problème des conditions d'enregistrement, et de l'usage de l'analyseur de mélodie. Ces difficultés étant levées, il est possible d'utiliser les résultats obtenus pour étayer, en certains points de la production, l'analyse globale que nous proposons. Quant à donner une place plus large à l'analyse intonative — place comparable à celle que nous faisons à l'étude des pauses et du débit — cela suppose que l'on mène de manière systématique l'étude mélodique sur un très grand nombre de productions orales, travail très long, qui nécessiterait en outre la multiplication des analyseurs mis à la disposition des chercheurs.

4. APPLICATION : ORGANISATION DES DISCOURS ET PROSODIE EN MILIEU SCOLAIRE.

Ce chapitre présente des extraits de communication plurielle : débats contradictoires et récit à deux locuteurs. Sans prétendre à l'exhaustivité nous nous proposons de montrer comment, au sein même des productions d'élèves, il est possible de relier les différents éléments verbaux qui concourent à l'organisation des discours.

L'oral, "langage situationnel", doit être soigneusement décrit dans son contexte d'émission, c'est pourquoi le repérage des traces référentielles doit être systématique.

La prise en compte de la segmentation du discours ne peut s'envisager qu'en rapport avec la structuration de chacune des productions : nous donnerons quelques exemples de pauses démarcatives à l'occasion de l'étude d'un récit à deux locuteurs.

Enfin, pour montrer que la vitesse de parole n'a pas de signification absolue nous présenterons des cas d'argumentation où le même débit contribue à des effets différents.

Signalons que les fragments de discours que nous reproduisons paraîtraient incompréhensibles si l'on en restait au seul niveau verbal. Nous donnerons, à gros traits⁽¹⁾, une description de la mimogestualité nécessaire pour retrouver la cohérence des productions.

4.1. Les références au contexte d'énonciation.

Comme nous l'avons déjà indiqué au chapitre 1, chaque prise de parole s'effectue dans un cadre explicitement défini : rappelons que nous préconisons le jeu sur le changement de statut des participants, y compris en cours d'exercice. L'exemple suivant consiste en une prise de parole de l'enseignant, contraint par l'élève à une longue période de silence. Le débat en cours porte sur la liberté laissée aux adolescents par comparaison avec la situation des générations précédentes. La transcription donne le texte :

"vous avez crié hier sur le baudet ça suffit euh je pense que maintenant j'ai entendu aussi quelque chose de X⁽²⁾ tout à l'heure qui me paraît très intéressant X tu es reprenant une critique qui est faite par un certain nombre d'adultes aux jeunes la critique qui consiste à dire oui pour la liberté euh évidemment seulement i faut pas en donner trop pasque maintenant les bêtises qui sont commises (oui) sont beaucoup plus importantes (oh oui ça c'est vrai) alors je ne voudrais pas que ce soit simplement un mouvement de tête tu seras plus observateur mais moi j'aimerais que tu développes ça"

Plusieurs remarques peuvent être faites à propos de cette transcription :

- le statut du locuteur et de l'élève désigné est indiqué de manière explicite
- l'enseignant fait allusion à sa situation d'auditeur quand il dit : "j'ai entendu aussi quelque chose de X tout à l'heure qui me paraît très intéressant X tu as dit..."

(1) Une étude sérieuse de la mimogestualité suppose un exposé détaillé sur le traitement des données.

(2) Le nom des élèves est systématiquement supprimé ; les interventions en *interlocutrice* sont données entre parenthèses.

— il rappelle également que l'élève était observateur lorsqu'il lui demande de s'exprimer : "tu seras plus observateur mais moi j'aimerais que tu développes ça..."

Par cet exemple, nous illustrons ce qui à notre avis est du domaine de l'enseignable : un discours qui contient les règles des modalités de production.

En outre, nous trouvons dans ce passage une allusion à la mimogestualité de l'élève :

"alors X je ne voudrais pas que ce soit simplement un mouvement de tête..."

qui, pour privilégiée qu'elle soit a une grande valeur démonstrative. Enfin, le cadre énonciatif de la prise de parole de l'enseignant est défini par un rapport d'autorité aux enseignés : la force illocutoire de son intervention se manifeste par l'arrêt du débat, qui tourne à l'agression d'un élève, et, par la redéfinition du statut de chaque participant.

Si l'on voulait donner d'autres exemples plus courants on pourrait examiner systématiquement les débuts et les fins de récits produits en classe. Souvent un ou plusieurs éléments phatiques rattachent le discours aux conditions dans lesquelles il s'effectue :

"alors cet événement s'est passé..."

"bon alors c'est la cha j'ai un jour j'ai été à la chasse à la tortue..."

L'indication de fin de récit est doublement donnée par des indices verbaux et par le regard qui, au niveau interactionnel correspond à une régulation de la communication. Il est frappant de constater que le locuteur, en ces instants, regarde toujours ses auditeurs :

"... euh pi après j'ai rejoint mes parents voilà"

"et alors elle éclatait de rire et puis pi c'est tout"

Dans le premier cas cité la conclusion du récit est anticipée, au niveau gestuel, par un mouvement de bras absent au cours de toute la production. Cette constatation rejette les descriptions des rituels qui président aux prises de paroles⁽¹⁾ : le locuteur adopte une posture différente, regarde ses auditeurs et prend souvent une position plus confortable (une main en appui sur la cuisse...). L'ensemble de ces exemples montre que l'étude des référents situationnels est possible, surtout à partir des productions scolaires où le cadre énonciatif est prégnant.

4.2. La segmentation du discours

L'étude sur les pauses, présentée en première partie, montre clairement la difficulté incontournable de l'écoute subjective. Un repérage affiné et fiable ne peut pas se faire à l'oreille, influencés que nous sommes par la ponctuation écrite. Il en résulte que même en pédagogie on a tout intérêt à prendre ce résultat en considération. C'est pour cette raison que nous donnons des textes où le repérage objectif et la mesure des pauses accompagnent la transcription (voir texte donné en 1^{re} partie et extraits qui suivent). L'enseignant pourra ainsi procéder à une comparaison entre les écoutes subjectives de ses élèves et les indications livrées par l'appareil. De plus, au niveau de l'étude de la production en elle-même, il lui sera possible de montrer en quoi les pauses concourent à l'organisation des discours oraux.

4.2.1. Exemples d'études

A l'occasion d'un récit fait par deux élèves nous nous sommes proposés d'analyser le rôle de toutes les pauses longues. Ce récit retracait les circonstances d'une querelle où les deux locuteurs avaient été opposés à un chef de bande du quartier. Il s'agit donc d'une suite d'actions intimement vécues où les narrateurs se reliaient pour donner un compte rendu aussi fidèle que possible. Leur discours est un discours d'implication qui entraîne une langue peu contrôlée, assez proche de ce que Labov⁽¹⁾ appelle le vernaculaire.

La transcription a été établie comme suit :

élève 1. ouais pi moi j'avais eu une explication avec X⁽²⁾ /

élève 2. ah ouais t'avais déjà eu des ennuis avec X

élève 1. ouais ouais c'est le mec qu'a il a 16 ans / seulement euh / ben c'est pas un paumé quoi mais enfin euh i compte tout le temps sur les autres c'type là / bon pi une fois j'en ai eu ras l'ras le bol euh / j'l'ai attrapé pi ben ch'suis jui ai pas cassé la figure mais enfin on est on s'est expliqué quoi puis j'ai / j'ai eu le dessus quoi mais j'lui ai pas cassé la figure j'avais pas c't'idée alors là pi j'crois que c'est pour ça / mais enfin les types quand y sont venus euh / i sont venus nous voir i nous ont dit / ouais allez dites-le que c'est vous qui avez poussé un môme de sixième dans les escaliers

élève 2. ouais pasqu'en plus pour essayer d'accuser i nous disaient euh ben allez euh avouez

(1) "Sociolinguistique", Labov, éd. de Minuit, 1976.

(2) Le nom de l'agresseur est supprimé
/ = pause de 0,4 seconde

(1) Voir *Les rituels d'interaction*, Goffman, éd. de Minuit, 1974.

élève 1. on était même pas au courant

élève 2. ouais ouais i disaient avouez que vous avez que vous vous amusez à pousser les petits dans les escaliers allez avouez avouez avouez alors nous on débarque poussez les petits dans les escaliers / alors on lui demande tu pourrais alors moi j'continue à blaguer tu pourrais pas préciser et tout / oh lui ça y a pas plus i voyait qu'on faisait les petits rigolos comme lui / voilà”

Ne sont considérées dans l'étude que les pauses dont la durée est supérieure à 1,2 s soit trois pauses à 1,2 s, une à 1,5 s et une à 5,4 secondes. L'intervention du premier élève comprend les trois pauses à 1,2 s, ce qui, à notre avis, donne des indications sur son temps de parole. De plus, il est facile de constater que ces pauses ont une fonction organisatrice évidente dans l'économie de son discours. Les deux premières servent à encadrer une parenthèse explicative comprise entre deux espaces narratifs :

“...seulement euh / ben c'est pas un paumé quoi mais enfin euh i compte tout le temps sur les autres c'type là / bon pi une fois j'en ai eu ras l'ras le bol euh...”

La troisième sert d'introduction à du discours inséré :

“... i nous ont dit / ouais allez dites-le que c'est vous qui avez poussé un môme de sixième dans les escaliers

2^e élève. ouais pasqu'en plus...

Remarquons qu'il n'y a pas de marque conclusive pour ce discours inséré.

Le deuxième élève prend la parole pour amplifier les propos de son camarade mais l'implication personnelle est telle qu'il n'y a pas de pause au moment du relais. D'ailleurs, la plupart des interventions d'appui faites par chacun des locuteurs s'opèrent sans transition :

élève 1. “i nous disaient euh ben allez euh avouez

élève 2. on était même pas au courant

élève 1. ouais ouais i disaient avouez que vous avez que vous vous amusez à pousser les petits...”

Constatons qu'en ce qui concerne le rapport entre la segmentation et les limites du discours inséré il n'est pas possible de donner d'équivalence systématique. Le deuxième élève inclut beaucoup de discours rapportés mais ces segments sont rarement encadrés par des pauses :

1^{er} cas : discours de l'agresseur aux agressés

“i disaient avouez que vous que vous vous amusez à pousser les petits dans les escaliers...”

2^{er} cas : discours des agressés

“alors nous on débarque poussez les petits dans les escaliers alors on lui demande...”

3^{er} cas : discours des agressés à l'agresseur

“alors on lui demande tu pourrais alors moi j'continue à blaguer tu pourrais pas préciser et tout / oh ça lui a pas plu...”

Seul le dernier exemple atteste d'une pause, laquelle appartient à la classe des pauses longues. Ainsi, tous les passages de discours rapporté ne sont pas délimités par des pauses mais quand il le sont, les pauses sont longues.

L'interruption la plus prolongée (5,4) est située à la fin, au moment où le deuxième élève n'a plus rien à dire et consulte son camarade.

L'ensemble de ces observations trouve un écho et une confirmation dans les travaux de F. Goldman-Eisler⁽¹⁾ qui montrent qu'il y a correspondance entre pauses longues et richesse informative⁽²⁾.

4.2.2. *Introducteurs de prise de parole et éléments de consécution*

Si l'on représente linéairement tous les débuts d'intervention de chaque locuteur on constatera l'utilisation du même introducteur, caractéristique du discours d'acquiescement :

1^{er} élève. “ouais pi moi j'avais eu...”

2^{er} élève. “ah ouais t'avais déjà eu des ennuis... ...”

1^{er} élève. “ouais ouais c'est le mec qui...”

2^{er} élève. “ouais pasqu'en plus...”

1^{er} élève. “ouais ouais...”

Seule exception, au moment où le 1^{er} élève interrompt la longue période du second :

“... on était même pas au courant...”

A l'inverse, pour les éléments de consécution, chaque locuteur utilise un marqueur différent :

1^{er} élève. “ouais pi moi j'avais eu une explication avec X... bon pi une fois j'en ai eu ras l'ras le bol... j'l'ai attrapé pi ben ch'suis j'ai pas cassé la

(1) "Bulletin de psychologie", n° XXVI, 304, 1972-1973, Psycholinguistique.

(2) Ce passage est étudié dans les *Etudes de linguistique appliquée*, mai 1980.

L'examen lucide et systématique des échecs peut permettre à certains (comme le garçon dont nous venons de parler) de reprendre confiance et de ne pas accepter comme une fatalité les difficultés auxquelles ils se heurtent.

A ce sujet il convient de dire que la pratique de la distanciation par rapport à son propre discours doit être le fait de tous les membres du groupe — y compris de la part de l'enseignant qui pourra ainsi avoir un contact plus naturel avec ses élèves et qui pourra aussi prendre une conscience plus vive de la manière dont il fait passer son message.

Pour résumer, nous dirons que l'étude de la langue parlée ne peut se faire qu'à deux conditions :

- créer les possibilités d'une prise de parole de tous les élèves en partant de leurs préoccupations quotidiennes : l'exemple que nous avons donné sur la vie de quartier a permis à tous les membres du groupe de s'exprimer car chacun avait ou était en train de rencontrer la violence dont il est question. L'enseignant, pour espérer aboutir à ce résultat, se doit d'être constamment à l'écoute de ses élèves : pour se faire il est nécessaire de libérer du temps où, en apparence aucun travail ne s'effectue. C'est à cette condition seulement qu'une parole motivée et naturelle pourra être trouvée dans le cadre de l'institution scolaire.
- L'alternance entre l'observation et la production est systématique : manière d'instituer de fait l'égalité entre les participants et de vaincre les résistances qui se manifestent si l'on compte uniquement sur l'activité volontaire.

D'autre part, l'observation vise à faire prendre conscience d'un certain nombre de phénomènes (conditions de production, segmentation, vitesse de parole...) dont on peut espérer qu'il sera tenu compte dans la phase de production.

4^e chapitre

LES ELEMENTS VERBAUX A FREQUENCE ELEVEE

1. PRESENTATION

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 systématique, d'autre part, que toute production s'organise autour d'un certain nombre d'éléments : dans le cas d'un récit⁽¹⁾ 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 "comprene" 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 complet de sa théorie que nous 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 : il est conçu comme un point de départ dans notre recherche méthodologique.

(1) Voir "Pratiques" n° 17 : *L'oral*.

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

- les formes verbales
- les déterminants

Nous présentons un exemplaire du récit-maquette où sont figurés les verbes et les déterminants (page suivante) ; il est facile de voir ainsi leur forte récurrence, ou pour reprendre la terminologie de Weinrich leur "référence obstinée"⁽¹⁾.

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*⁽²⁾. Weinrich s'inspire de cette description et reformule l'opposition récit/discours sous la forme : monde commenté distinct du monde raconté.

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 étude en examinant leur fonctionnement dans une production différente.

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

Récit "Le cheval"

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 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 4L 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'avant pas vu dans le le cheval euh elle ne ralentit pas elle accélère après la

(1) voir "Récurrence obstinée", p. 16-17 : "quand les valeurs de récurrence — exprimées en termes de fréquence par ligne — ont un niveau élevé, je parlerai d'"obstination"".

(2) Emile Benveniste, 1966.

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'avant 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.

2. EXPOSE ET DISCUSSION DES THESES DE WEINRICH

2.1. Les formes verbales : trois dimensions

De l'examen des groupes de formes verbales dans des textes littéraires, Weinrich dégagne trois dimensions :

- l'attitude de locution
- la perspective de locution
- la mise en relief.

L'attitude de locution

La distribution des temps n'obéit pas au hasard : au phénomène général de l'obstination temporelle s'ajoute le phénomène plus spécifique de la "dominance temporelle". Les temps du français se répartissent en deux groupes :

- les temps du commentaire — auxquels appartiennent le présent, le passé composé et le futur,
- les temps de la narration — auxquels appartiennent le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et le conditionnel.

Si ces deux groupes s'apparentent à la distinction discours/récit dans l'analyse de Benveniste, il faut préciser que pour Weinrich un seul et même temps ne pourra jamais appartenir à la fois au monde du commentaire et au monde de la narration. La frontière structurelle entre les deux groupes est donc absolue.

La distinction est justifiée, en outre, par le principe de "l'économie des formes psychiques". Parfois, elles mobilisent pour chaque information linguistique leur pleine et totale concentration : la manifestation en est l'émergence du groupe des temps du commentaire ; parfois elles relâchent leur attention : c'est alors qu'apparaissent les temps de la narration.

La perspective de locution

Dans chacun des deux groupes, les différents temps ont pour fonction d'exprimer le rapport entre temps du texte et temps de l'action.

La relation entre ces deux temps peut ne poser aucun problème ; ce cas correspond au degré zéro, représenté dans le commentaire par le présent, et, dans la narration, par le passé simple et l'imparfait.

Tous les autres temps invitent l'auditeur à accorder quelque attention au rapport entre temps du texte et temps de l'action. Il existe deux perspectives — l'une de rétrospection, l'autre d'anticipation. Dans le commentaire il s'agit respectivement du passé composé et du futur, dans la narration du passé antérieur et du plus-que-parfait pour la rétrospection, et du conditionnel pour l'anticipation.

La mise en relief

Le français dispose de deux temps à valeur zéro pour la narration. Quel est leur rôle dans la structure des récits ?

Celui-ci n'est autre que donner du relief au récit en l'articulant par une alternance récurrente entre premier plan et arrière-plan : l'imparfait est dans le récit le temps de l'arrière-plan, le passé simple le temps du premier plan. Le détail de leur distribution est abandonné au pouvoir du narrateur.

Après avoir dégagé trois dimensions temporelles, 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 (voir la matrice reproduite ci-après).

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.

2.2. Les transitions temporelles

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

L'attitude de locution

TRANSITIONS TEMPORELLES

	Monde commenté	Monde raconté
∅	PC PR FUT Co II Co I PQP IMP PS PA	PC PR FUT Co II Co I PQP IMP PS PA
PC		
PR		
FUT		
Co II		
Co I		
PQP		
IMP		
PS		
PA		

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.

La perspective de locution

- a. degré zéro degré zéro
 - b. information anticipée information anticipée
 - c. information rétrospective information rétrospective
- Chacune de ces trois transitions est homogène, toute autre transition est hétérogène.

La mise en relief

- a. arrière-plan arrière-plan
 - b. premier plan premier plan
 - c. arrière-plan premier plan
 - d. 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.

2.3. 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.

2.4. 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 des productions orales.

Ainsi, si l'on considère le récit "*Le cheval*" :

- 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.

De même, lorsque la répétition se fait de manière progressive comme dans : "a, a été, a été affolé" nous n'avons compté qu'une forme, la dernière, qui restitue la totalité de l'information.

- 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 "*Le cheval*" 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 Wein-

rich 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, 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 conséquence n'est pas résolu.

En effet, le passé composé n'est pas destiné à établir des conséquences 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 temporales 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 "*le cheval*" 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 un récit comme "*le cheval*", 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.

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

2.5. 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 — et plus spécialement de la langue spontanée — du côté de la linguistique textuelle.

En observant les signes à "réurrence 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. 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 réurrence 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.

3. LES DETERMINANTS

Nous ne prétendons pas présenter une étude exhaustive du fonctionnement des déterminants. Notre étude s'insère dans notre projet d'ensemble qui consiste à rechercher la convergence des éléments organisateurs des productions orales.

Tout ce que nous dirons dans cet exposé de méthode relève donc d'une perspective de cohérence textuelle.

3.1. La récence

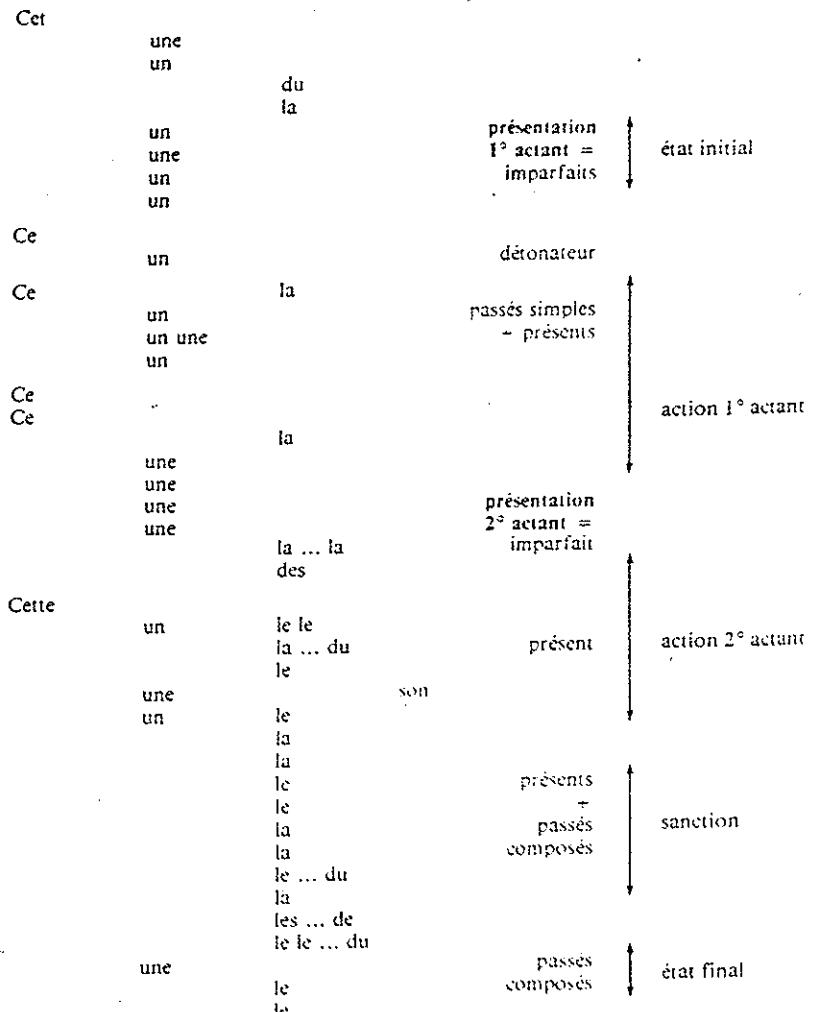
Nous avons constaté dans le récit "*le cheval*" que le premier "alors", élément phatique donc ponctuel, a été moins systématiquement entendu

que le second qui renvoie à l'organisation narrative : on peut dès lors se demander si le phénomène de récurrence n'est pas un signe caractéristique de l'importance d'un élément dans la structuration de la production. Dans le cas où cet élément ne serait pas perçu, il y a blocage de l'écoute : une erreur prolongée sur l'écoute des temps occasionne le "décrochage" de plusieurs élèves de quatrième.

De là même manière, il s'avère que les déterminants — éléments à forte récurrence — participent de manière privilégiée à la cohérence textuelle. Ils fonctionnent par séries successives d'indéfinis et de définitifs qui sont en rapport avec les unités narratives⁽¹⁾. Ainsi, les déterminants participent à une combinatoire, nécessaire à la constitution de la cohérence textuelle, qui leur permet de résister à l'épreuve de l'audition dans le procès de communication.

De ce point de vue nous pouvons dire que, méthodologiquement, il est justifié d'envisager prioritairement les éléments récurrents dans une étude textuelle. Il convient, toutefois, de bien préciser ce que nous entendons par élément récurrent. En envisageant les temps des verbes ou les déterminants, nous prenons en compte des catégories grammaticales, est-ce à dire que toute répétition d'une catégorie grammaticale a le même statut organisateur ? Nous pensons que non dans la mesure où de nombreuses productions présentent un emploi répétitif de noms, d'adjectifs, etc. sans que l'on puisse pour autant en dégager la "charpente" du texte. En revanche, nous savons que les temps des verbes fonctionnent par séries oppositives qui permettent de dégager des sous-systèmes signifiants les uns par rapport aux autres : le monde commenté et le monde raconté par exemple.

FIGURATION TEXTUELLE DES DÉTERMINANTS (I)



D'après Larivaille un récit est un processus dynamique entre deux états :

- 1. L'état initial** permet d'ancrez les personnages dans un lieu précis et de situer l'histoire dans une chronologie.

(1) Cf. la figuration textuelle des déterminants, à la page suivante.

(1) Voir définitions des séquences narratives d'après P. Larivaille dans "Poétique" n° 19 : "L'analyse (morpho)logique du récit", et dont nous vous donnons un bref résumé.

2. l'état final est le nouvel état résultant des transformations opérées pendant le processus dynamique

le processus dynamique est engagé grâce au déclencheur que constitue le détonateur et s'achève ponctuellement par la sanction, distincte de l'état final comme "l'est un résultat ponctuel de l'équilibre des forces qui en résultent".

A la notion de récurrence, il faut ajouter celle de combinatoire des éléments : ce n'est que si les éléments se renvoient les uns aux autres dans un rapport de symétrie ou d'opposition que l'on peut en tirer des conclusions quant à la cohérence textuelle et, inversement, le phénomène de renvoi est un facteur de récurrence.

3.2. La fonction organisatrice

Pour cette partie de l'étude, nous nous référons à Jean Dubois (1965) qui étudie la fonction référentielle des définis (p. 148) : "l'article est un substitut comme les autres adjectifs pronominaux : "le, la, les suppose une référence à un segment antérieur à la situation". Les indéfinis, au contraire, "tout en participant à la formation du syntagme nominal, l'isolent de toute référence. Un, une, des, sont donc de véritables anti-substituts" (p. 151).

La fonction référentielle ainsi définie permet de montrer comment les déterminants participent à l'organisation du récit.

3.2.1. Mise en rapport avec la situation de communication

Les productions que nous avons étudiées sont toutes réalisées en situation de communication scolaire : un élève parle devant un groupe de camarades dans le cadre d'un exercice.

Chacune d'elles comporte des déictiques - éléments de référence aux conditions de production, connues du locuteur et des allocutaires :

- le récit "*le cheval*" commence par "*alors cet événement...*"
- le récit "*la tortue*" commence par "*bon alors c'est la cha*".

Les déterminants — démonstratifs ou définis — relient le récit à l'injonction scolaire et rappellent que la prise de parole est commandée . il s'agit du premier type de fonction référentielle avec renvoi à la situation.

Cette fonction est sans doute primordiale pour la communication car nous retrouvons ces éléments dans chacune de nos productions.

En outre, elle intervient de manière ponctuelle ; une fois opérée la mise en rapport du récit avec la situation de communication, il n'y a plus de rappel, le fait est acquis.

3.2.2. La combinatoire interne au récit

Les déterminants ne sont pas indépendants les uns des autres ; ils ont un rôle textuel. Dans la mesure où ils sont des substituts, ils reprennent des éléments déjà annoncés ; la référence, cette fois, est interne au récit :

- d'une part, ils ne se présentent pas de manière anarchique mais ils apparaissent en séries
- d'autre part, ces séries sont exclusives les unes des autres.

Le passage d'une série à une autre s'opère toujours par une transition avec présence conjointe d'un participe et d'un démonstratif.

Pour bien faire apparaître ces groupements et ces oppositions, nous nous proposons de faire figurer les éléments récurrents en respectant l'ordre d'apparition dans le déroulement textuel (cf. le schéma correspondant au récit "*le cheval*" donné précédemment).

En outre, les séries de déterminants coïncident avec les unités du récit :

- les indéfinis ou "anti-substituts"
apparaissent au moment de l'état initial, au moment de la présentation des deux actants ;
- les définis ou "substituts"
apparaissent groupés au moment de la sanction et se maintiennent pendant l'état final.

Cette première convergence est, elle-même, complétée par une convergence dans le fonctionnement des différents types d'éléments récurrents ; les déterminants sont associés à certains temps selon les unités narratives :

- les indéfinis sont employés parallèlement aux imparfaits dans un nombre de cas fréquent ;
- les définis fonctionnent de préférence avec les autres temps de la narration : passé simple/passé composé/présent.

La perspective textuelle permet de proposer une description des déterminants qui tient compte de la dimension relationnelle des éléments récurrents. De manière générale, nous pouvons dire que les déterminants jouent un rôle important dans la cohérence d'un récit :

- ils fonctionnent par séries,
- ces séries sont oppositives,
- la convergence de ces séries avec la logique narrative entraîne un fonctionnement récurrent des éléments organisateurs,
- la convergence de fonctionnement entre temps verbaux et déterminants assure la consécution narrative.

3.3. Distribution des déterminants sur le texte : "ouais d'accord"

Ce rôle organisateur apparaît aussi dans un texte appartenant à un autre registre de discours. Celui que nous produisons ci-dessous a déjà fait l'objet de l'étude sur le débit. Rappelons qu'il s'agit d'une discussion à propos de l'enseignement général.

La transcription correspond à l'intervention d'un seul locuteur proposée dans son intégralité.

Les déterminants

Texte : "Ouais d'accord"

*Ouis d'accord mais / moi je trouve que l'enseignement général disons que
je suis bien d'accord i 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 fina-
lement / c'est p't'être pas si idior qu'ça on a on a vu comment les gens
vivaient on a vu comment / le / les gouvernements s'étaient passés autre-
fois 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 i 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 i vont encore serrer leurs p'tits boulons moi j'suis pas
d'accord / évidemment*

- débit lent
- débit rapide
- rien : débit normal

Globalement, il apparaît deux groupes principaux de déterminants :

- les définis
- les indéfinis

Leur répartition obéit à une règle d'alternance :

1ère série : des définis

"l' enseignement général"

"l' type qui a l' bac"

2ème série : des indéfinis

"un euh"

"une façon d' penser"

3ème série : des définis

"l' histoire"

"les gens"

"le"

"les gouvernements"

"la vie"

Cette série est coupée par un indéfini : "un tas de trucs".

4ème 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 autre qu'un récit, nous constatons que les déterminants apparaissent par séries oppositives qui structurent la production.

A 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.

CONCLUSIONS

Du point de vue de la méthode nous avons montré :

- que l'étude des éléments à forte récurrence est justifiée :
 - a. Les déterminants sont des substituts éléments de reprise de la situation ou des syntagmes narratifs dominants, ils jouent un rôle privilégié dans l'organisation du récit.
 - b. L'écoute fonctionnant comme un filtre occulte un certain nombre d'unités ; pour que l'allocution résiste au procès de communication on peut penser que les éléments qui assurent la transmission du message sont récurrents.
- que les éléments récurrents sont des éléments de "textualité" :
 - a. Déterminants et temps verbaux fonctionnent par séries exclusives ; ces séries convergent et s'organisent dans une combinatoire.
 - b. La combinatoire des éléments récurrents rejoint le découpage narratologique : les éléments récurrents permettent de suivre la consécution narrative. Lorsque le fonctionnement par séries disparaît (ex. des temps) un système de suppléance prend la relève sous la forme de marqueurs de consécution, utilisés de manière répétitive.
 - c. Ce découpage coïncide avec les démarcations en séquences, établies à partir de l'étude des pauses : les faits prosodiques étant premiers dans une approche de récit oral il est intéressant de noter la convergence avec les résultats de l'étude sur les éléments récurrents.

L'ensemble de ces analyses convergentes permet de rendre compte de la "cohésion" de la production déterminée linguistiquement au plan de la signification et du texte. Ce terme est à comprendre par opposition à la cohérence d'une production définie comme "le reflet disparate des conditions matérielles historiquement déterminées qui produisent les discours" (voir Slakta "*L'ordre du texte*" in "*Etudes de linguistique appliquée*" n° 19).

4. APPLICATION : LE SYSTÈME TEMPOREL A L'ORAL

4.1. Perspective

L'étude que nous présentons sur les temps à l'oral s'appuie sur les présupposés théoriques exposés précédemment. Elle vise à rendre compte d'une production dans sa globalité, à faire apparaître son processus d'organisation.

Le support enregistré consiste en récits effectués en classe de cinquième après que les élèves aient acquis les notions nécessaires pour travailler au magnétophone (conditions d'enregistrement, examens des situations

de communication...). L'idée de raconter une histoire tirée de la vie quotidienne a été proposée par le groupe ; nous nous y sommes ralliés car les interventions individuelles facilitent l'analyse. En outre, le récit présente un cas privilégié pour étudier le système temporel : son étude, avec des élèves de troisième, peut s'effectuer en parallèle avec les études littéraires en cours. La comparaison entre les deux types d'organisation, à l'écrit et à l'oral, permet de montrer le fonctionnement privilégié de la page littéraire⁽¹⁾ (en l'occurrence, un roman de Balzac) et de révéler comment le système se réorganise, à l'oral, en jouant sur les substitutions d'éléments.

Comparaison entre un récit écrit et un récit oral produits par la même élève.

Notre corpus est formé essentiellement de récits oraux mais, avant de les étudier en eux-mêmes, nous nous proposons de comparer un récit écrit au même récit, effectué par oral. Nous pensons qu'ainsi apparaîtront les disparités de fonctionnement entre les deux productions.

L'enregistrement du récit oral a été opéré par surprise, au moment où l'élève composait son récit écrit : nous lui avons demandé de raconter oralement l'histoire qu'elle allait rédiger.

• Le récit écrit : Voir le texte et la grille donnés ci-après⁽²⁾.

L'examen de la grille d'attitude de locution atteste la cohérence du récit :

- 31 transitions homogènes (passé composé/passé composé ; passé composé/présent ; présent/présent ; plus-que-parfait/plus-que-parfait ; imparfait/imparfait ; plus-que-parfait/imparfait).
- 9 transitions hétérogènes (passé composé/imparfait ; plus-que-parfait/passé composé).

La grille de mise en relief indique :

- 14 transitions homogènes (imparfait/imparfait ou passé simple/passé simple ou plus-que-parfait/plus-que-parfait).
- 4 transitions hétérogènes (passé simple/imparfait ou imparfait/pasé simple).

Les résultats fournis par les grilles montrent que le récit correspond bien à la description de Weinrich pour la narration écrite :

- il est "cohérent" c'est-à-dire que les temps sont groupés par séries et les transitions homogènes l'emportent largement sur les transitions hétérogènes, ce qui assure la consécution narrative ;

(1) Voir les analyses de textes littéraires, proposées par H. Weinrich, et dont nous nous sommes servis. Nous en ferons l'économie dans notre exposé.

(2) Cf. exposé de méthode donné en première partie.

— la mise en relief est attestée, c'est-à-dire que l'on trouve la présence conjointe et oppositive de l'imparfait et du passé simple.

Il nous reste, maintenant, à considérer le même récit, quand il est dit, et à voir si l'on retrouve ces notions constitutives du genre.

1, 2, 3 = ordre d'apparition des temps

RECIT ECRIT D'UNE ELEVE DE 5^e : VIVIANE⁽¹⁾

C'était un mardi après-midi Muriel et Agnès nous avaient donné rendez-vous, à ma cousine Sylvie et à moi-même. Comme prévu nous sommes arrivées à deux heures chez elles. Pendant deux bonnes heures nous avons écouté des disques et Sylvie qui parlait avec Agnès se leva et demanda à Muriel si elle avait toujours sa guitare Muriel savait tout de suite où Sylvie voulait en venir, elle voulait imiter les "Rubettes". Imiter les "Rubettes" ça n'était pas trop dur car nous l'avions déjà fait une fois auparavant.

Comme tout le monde était d'accord on a replié le lit de Muriel sous celui de sa sœur. Nous avions déjà nos rôles. Muriel était le chanteur, Sylvie le batteur et Agnès et moi les guitaristes. La batterie de ma cousine était constituée d'un coussin gonflable en plastic blanc, mais comme elle ne pouvait pas le gonfler toute seule j'ai dû l'aider. La poubelle une fois vidée soutenait le coussin et d'autres ustensiles tous aussi farfelus les uns que les autres composaient la batterie. Pour les baguettes Agnès avait pris deux morceaux de bois. Muriel n'avait pas pris sa guitare mais en revanche Agnès et moi nous avions 2 raquettes de tennis en guise de guitare. Muriel voulait commencer par la chanson "Juke box Jive". Je mis le tourne-disque en marche, comme elle ne savait pas les paroles elle disait n'importe quoi. Mais ma cousine (le batteur) devait dire quelques phrases qu'elle avait appris par

(1) Texte donné tel qu'il était écrit.

cœur lorsque nous avions imité les "Rubettes" la 1^e fois. Mais aujourd'hui elle ne les savait pas par cœur elle bafouillait tellement qu'elle a perdu ses baguettes et renversé sa "batterie" par terre. Cela fait que la journée s'est terminée par une petite crise de rire. Vers 4 h 20 Muriel et moi devions aller chercher nos frères et sœurs pendant que Sylvie et Agnès rangeaient la chambre.

TEXTE : Récit écrit = Viviane

TRANSITIONS TEMPORELLES

Attitude de locution

transitions homogènes = 31
transitions hétérogènes = 9

φ	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PS	PA
φ									
PC	2	1				1	3		
PR	1								
FUT									
Co II									
Co I									
POP						2	4		
IMP	1	4				3	13	2	
PS							2	1	
PA									

TEXTE : Viviane = récit oral

TRANSITIONS TEMPORELLES
Attitude de locution

$$\begin{array}{l} \text{transitions homogènes} = \frac{23}{20} \\ \text{transitions hétérogènes} = \frac{10 \text{ alors}}{22} + 4 \text{ et} \\ \quad + 6 \text{ et pis} \\ \quad + 2 \text{ pis} \end{array} = \text{transitions homogènes}$$

	φ	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PS	PA
φ								45 1		
PC		9,19,20 39,40,41	8 6				4,11,18 22,30,38 43, 7			
PR		12 1	15,16 2				7,14,24 3			
FUT										
Co II										
Co I										
POP	1 1		25 1				2 1			
IMP	5,10,21 23,31,42 44 7	13,17 2					3,26 32,33,34 35,36,37 10	6,27,28,29		
PS										
PA										

1, 2, 3 = ordre d'apparition des temps

RECIT ORAL D'UNE ELEVE DE 5^e = VIVIANE

elles m'avaient euh invité moi ma cousine euh pour passer l'après-midi chez elles alors on on s'était redonné rendez-vous à deux heures alors euh comme on savait pas quoi faire on a écouté des disques à peu près jusqu'à quatre heures et euh à un moment y avait ma cousine et pis euh Agnès euh qui parlaient sur le sur un lit alors euh soudain y a Sylvie qui s'est levée et

euh elle a elle a demandé à Muriel si elle avait encore sa guitare et Muriel a tout de suite euh deviné euh où c'est où ma cousine voulait en venir pasqu'à chaque chaque fois qu'elle demande ça c'est elle veut toujours imiter les Rubettes alors euh Mur Muriel et pis euh quoi tout le monde était d'accord alors on a commencé à arranger la chambre de manière à ce qu'on puisse le faire on a replié le lit de de Muriel sous le lit d'Agnès on a sorti la la batterie de Sylvie sa batterie c'était plutôt euh un un gros coussin gonflable on a dû le gonfler à deux pasqu'elle n'avait pas assez de souffle c'est une ga une poubelle que quand on avait vidée et pis les deux baguettes c'étaient de des vulgaires bouts de bois et pis à peu près euh plein de choses euh à peu près pareilles quoi et euh Agnès et moi on était les deux guitaristes alors on avait donc deux vieilles raquettes de tennis et Muriel c'était le chanteur alors euh on a commencé par euh Juke Box Jive alors euh Muriel euh elle savait à peu près les paroles quoi elle fsait elle savait pas tellement pasqu'elle euh disait un peu n'importe quoi mais euh vers la fin du disque euh Sylvie devait parler quoi c'était le batteur mais elle devait dire quelques phrases alors comme elle s'en souvenait plus elle a commencé à bafouiller pis elle elle en a presque perdu ses bag ses baguettes alors euh tout le monde a piqué une crise de rire et pis ça s'est terminé comme ça vers 4 h 20 on devait aller chercher euh moi ma petite sœur et pis Mur Muriel sa son petit frère on y a été pis euh pendant que Sylvie et Agnès rangeaient la chambre.

La grille d'attitude de locution diffère totalement de la précédente :

- 23 transitions homogènes
- 20 transitions hétérogènes
- la mise en relief est inexistante puisque l'imparfait ne s'oppose pas au passé simple.

- De ce fait, les trois caractéristiques du récit écrit semblent avoir disparu : la cohérence est incertaine (le rapport avoisine I),
- la mise en relief est abolie
- la consécution narrative disparaît en grande partie (le temps 4 est un passé composé, le 5 un imparfait, le 6 un imparfait et le 7 un présent...).

En somme il s'agirait d'un discours qui n'aurait plus rien d'un récit, qui n'aurait pas de cohérence et qui, à la limite serait incompréhensible. L'audition montre assez qu'il n'en est rien : il y a bien une histoire racontée comme dans un récit mais elle n'est pas structurée de la même manière qu'à l'écrit.

Il est difficile, dans ce cas, de penser que les traits inhérents au récit, apparemment absents, ne sont pas remplacés par des éléments différents.

Le système de suppléance

La notion de consécution narrative doit obligatoirement résister si le récit est compris par les allocutaires. Ainsi les mots marquant l'enchaînement : "et, alors, puis" sont très fréquents alors qu'ils étaient totalement absents du récit écrit.

Nous trouvons 10 "alors", 4 "et", 6 "et pis", 2 "pis".

Soit un total de 22 marqueurs de consécution.

Le système de suppléance apparaît donc clairement dans cette production, il nous reste à vérifier s'il en est de même dans un certain nombre d'autres récits oraux — toujours produits par des enfants de la classe de cinquième.

4.2. Le système de suppléance pour la consécution narrative

Nous donnons cinq nouveaux récits oraux enregistrés en classe pendant les heures consacrées au travail sur l'oral. Pour chacun d'eux nous faisons figurer :

- la grille d'attitude de locution et l'indication des marqueurs de consécution,
- un commentaire individualisé qui sera repris de manière synthétique par la suite..

4.2.1. RECIT DE STEPHANIE : LA PISCINE

*C'était un samedi un jour avec Laurence on avait été à la piscine des
1 Closeaux et 2 on en avait marre de nager donc on s'est arrêté dans le petit
3 4*

*bain on on était adossé contre contre le bord (rire), et puis y a une grosse
5 6 une grosse fille qui arrive è me marche sur le pied (rire) j'dis tu pourrais
7 8 pas faire attention non è me dit non mais dis donc vous je suis pas une
9 10 mal(?) je suis une dame alors elle m'a elle m'a bien elle m'a bien assaison-
11 12 13née mais enfin bref après on est parti et Laurence après on est revenu
14 15 16 17 pasqu'on n'avait pas l'heure on a demandé l'heure au (inaudible) Madame
18 19 Mademoiselle est-ce que je pourrais avoir l'heure alors elle lui a dit l'heure
20 21 et elle lui a dit d'abord je ne suis pas une demoiselle je suis une dame et
22 23 24 d'abord j'ai une alliance j'ai des enfants trois enfants ah mais vous m'éner-
25 26 27 vez*

1, 2, 3... = ordre d'apparition des temps.

Commentaire :

2.1

• Récit de Stéphanie

Attitude de locution 16
5

5 marqueurs de consécution (et puis alors, mais enfin bref après, alors, après) tous associés à des présents et à des passés composés. Aucun ne fonctionne avec l'imparfait.

TEXTE : récit oral = Stéphanie
TRANSITIONS TEMPORELLES

attitude de locution = $\frac{16}{5}$ 5 marqueurs 0/5
5/19 Pr/Pc

	φ	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PS	PA
φ	1, 2		28							
PC		16, 17, 22	15		21			4, 19		
PR		23	7, 8, 9, 12, 13 14, 24, 25, 26 27		11		6			
FUT										
Co II		20	10							
Co I										
POP		5					2			
IMP	1	18				3				
PS										
PA										

4.2.2. RECIT DE LAURENCE

c'est mercredi dernier on a été à l'A.S.S.U. et puis on joue au basket et puis
 1 2 3
pendant la première mi-temps Nathalie elle s'est amusée à monter au panneau de bas au panneau de basket et puis elle faisait le pitre et elle se balan
 4 5
(rires) elle se balançait et pis tout d'un coup ses mains elles ont glissé (rires)
 6 7
elle est tombée sur les fesses pis elle s'est fait bien mal (rires) et pis quand
 8 9
elle s'est relevée elle éclatait de rire tout le monde croyait qu'elle s'était fait
 10 11 12 13
mal et alors qu'elle éclatait de rire et puis pis c'est tout (rires)
 14 15

1, 2, 3 ordre des temps

Commentaire :

2-2

• Récit de Laurence

attitude de locution $\frac{12}{4}$

9 marqueurs de consécution (et puis, puis, et alors)
6/9 associés à des présents ou des passés composés
3/9 avec l'imparfait ou le plus-que-parfait

TEXTE : récit oral = Laurence

TRANSITIONS TEMPORELLES

attitude de locution

transitions homogènes 12

transitions hétérogènes 4

9 marqueurs de consécution
 6 Pr/Pc + 6 et puis
 3 Imp/PqP 2 puis
 1 et alors

9 marqueurs de consécution

	φ	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PS	PA
φ			16					1		
PC		8, 9, 10	2, 4						7	
PR	1	3							15	
FUT										
Co II										
Co I										
POP								13		
IMP	7	5, 11						14	6, 12	
PS										
PA										

4.2.3. RECIT ORAL D'UNE ENFANT DE 5^e = CATHERINE

... et puis euh bon on a on avait passé une bonne journée on avait été se baigner et puis alors on rentrait on a mangé et puis ensuite on est allé se coucher et puis vers eh oh j'sais pas 11 h minuit on entend un gros boum dans la dans la chemi dans la salle à manger alors évidemment ma grand-mère se lève tiens parce qu'elle était pas dans la même chambre elle se lève et puis alors elle elle voit tout ce qui a dans la cheminée dégringole le chaudron les tout tout ce qui avait alors bon elle dit ben alors elle commence à tout mettre dans un coin et pis alors on va s'recouch elle va se recoucher et pis tout redégringole alors on r'sort et pis pers y a p'têt quelqu'un qui va pouvoir me croire parc'que y a souvent des personnes qui m'croivent pas c'était une chouette qui avait fait son nid dans la ch'minée et le nid s'était cassé la figure alors la chouette elle était passée dans la ch'minée elle était montée dans la salle à manger et pis alors ensuite moi j'm'suis levée évidemment parc'que j'entendais ma grand'mère alors j'me lève ma tante avec et pis alors on ouv la porte et la chouette pénètre dans la chambre j'avais une frousse alors ensuite je j'ai commencé à me planquer sous mes couvertures évidemment et puis la chouette elle commence à venir et elle s'pose sur ma tête avec ses ses griffes là sur la la figure là oh j'remuais tout j'mettais tout en l'air mon matelas c'est tout juste s'il était pas tombé par terre ens elle était couleur crème elle était mignonne et enfin elle était mignonne mon grand-père il arrive i prend un torchon et pis alors il l'attrape et pis il l'a relâchée dehors.

Commentaire :

2-3

• Récit de Catherine

attitude de locution 35
16

21 marqueurs de consécution (et puis, et puis alors, et puis ensuite, alors, ben alors, et pis alors ensuite, alors ensuite, ensuite)
18/21 associés à des présents ou des passés composés
3/21 avec l'imparfait ou le plus-que-parfait.

TEXTE : récit oral = Catherine

TRANSITIONS TEMPORELLES

attitude de locution

transitions homogènes	=	$\frac{35}{16}$
transitions hétérogènes	=	$\frac{1}{16}$

+ 6 et puis
5 et puis alors
1 et puis ensuite
5 alors
1 ben alors
1 et pis alors ensuite
1 alors ensuite
1 ensuite

21 marqueurs de consécution

	φ	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PS	PA
φ		51								
PC		5	50				31	4,37		
PR				7,8,(9),12 13,14,17 18,19,20 21,22,23,24 25,34,35,39 48				11,16,33 42,47		
FUT			6,38	49,20						
Co II										
Co I										
POP				1-	43			2,23,29 30	27	
IMP				32	10,15,26 36,40			3,44	41,45,46	
PS										
PA										

4.2.4. RECIT DE NATHALIE - ELEVE DE 5^e

c'était au mois de septembre avant la rentrée des classes Laurence était
 1 venue chez moi pour voir si j'étais revenue des vacances car j'avais été chez
 2 mon grand-père et puis elle était venue avec son vélo de sa sœur car le sien
 3 4 ét était tout cassé alors on arrive au bout de la rue Danton euh de la rue
 5 Lamartine et elle prend son sac qu'on avait fait en couture dans dans ses
 6 7 rayons alors euh elle avait cru que c'était l' garçon qu'était contre le poteau
 8 9 qui l'avait qui l'avait euh enfin qu'avait mis ses pieds dans les rayons alors
 10 11 12 elle commençait d'jà à l'disputer et tout et puis après (rires) on continue on
 13 14 15 16 traverse la rue juste au milieu de la rue le patin qui s'en va la roue qui s'en
 17 18 va (rires locuteur et interlocuteurs) alors euh (rires) Laurence qui continue
 19 20 à avancer elle s'était pas aperçue que sa roue était partie alors édit mais y a
 21 22 23 24 quelque chose qui marche pas j'arrive pas à avancer (rires) alors euh (rires)
 25 26 on était bien habillé en jupe et et tout et puis on était en train de faire de la
 27 28 mécanique sur le trottoir (rires) et on rigolait on rigolait et puis après on est
 29 30 reparti sur le chemin des canards et puis Laurence Laurence s'est remis sur
 31 le vélo alors moi j'y suis monté on est arrivé chez elle on a raconté l'histoire
 32 33 34 à à enfin à sa mère.

1,2,3 = ordre des temps

Commentaire :

2-4

• Récit de Nathalie

attitude de locution 25
 7

11 marqueurs de la consécution (et, puis, alors, et puis après)
 6/11 associés à des présents ou des passés composés
 5/11 avec des imparfaits et plus-que-parfaits.

TEXTE : récit oral = Nathalie

TRANSITIONS TEMPORELLES

attitude de locution :

$$\frac{\text{transitions homogènes}}{\text{transitions hétérogènes}} = \frac{26}{7} - 12 \text{ marqueurs de consécution}$$

	φ	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PS	PA
φ		35								
PC	34.	31.32.33 4					1	30		
PR			8.17.18.19 20.24.25.26				7.23	16		
FUT										
Co II										
Co I										
POP			9.21.27				3.4.5.6.10 22	2.14		
IMP		1					11.15.28	12.13 29		
PS										
PA										

4.2.5. RECIT DE STEPHANE - ELEVE DE 5^e

ehu c'était un mercredi matin avec Olivier Marchal il était venu me chercher vers dix heures et après on est allé euh en ville pasque il avait des courses à faire d'abord il devait aller chez le docteur chercher un certificat un certificat pas qu'il venait de passer la visite médicale pour le R.A.C. euh après il est remonté chez lui chercher de l'argent pour euh acheter le pain et pis acheter euh deux euh deux journaux sur le football y avait France-Football et Foot-ball magazine euh ensuite il avait emporté avec lui deux pellicules de photo qui devait aller faire développer alors euh on est allé place du Marché on a attendu un p'tit moment pasque devant nous y avait

*un une personne qui discutait avec euh une dame alors après on est passé et
 pis euh j'suis pas r'passé par euh chez Olivier pasque je lui avais prêté mon
 chandoc pour accrocher son pain euh i m'la rendu et pi j'suis rentré euh et
 pis après dans l'après-midi on est allé au foot.*

14 15
16 17
18 19
20

1,2,3 = ordre des temps

Commentaire :

2-5

• Récit de Stéphane

attitude de locution $\frac{10}{9}$

9 adverbes de consécution (et après, après, et pis, ensuite, alors, alors après, et pis après)

8/9 associés à des présents ou des passés composés
 1/9 avec I, plus-que-parfait.

TEXTE : Récit de Stéphane

transitions homogènes = $\frac{10}{9}$ par rapport à l'attitude de locution.
transitions hétérogènes

TRANSITIONS TEMPORELLES

9 adverbes de consécution (et, puis, alors, après) dont 1 à l'intérieur du monde raconté (11 Imp-PqP) 8 à l'intérieur du monde commenté (10 Pr-Pc)

	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PS	PA
o	21								
PC	12,16,19 20					3,18	7,11,15		
PR									
FUT									
Co II									
Co I									
POP	17						2,9		
IMP	1	4,8,13					10	5,6,14	
PS									
PA	.								

Si l'on examine l'ensemble de ces récits on peut dire

- a. que les marqueurs de consécution : "et, alors, ensuite, puis, après" reviennent dans chaque récit avec une grande fréquence.

Il apparaît que dans ces productions orales la présence des marqueurs de consécution est indépendante du rapport transitions homogènes / transitions hétérogènes.

Certains récits — celui de Viviane, étudié précédemment, et ceux de Laurence et de Stéphane — ont pratiquement un nombre de marqueurs égal à la moitié de l'ensemble des formes temporelles.

- b. que les marqueurs sont le plus souvent au contact du temps du monde commenté (présent ou passé composé).

Dans la mesure où nous voyons que la consécution narrative — apparemment absente du récit oral — fonctionne avec un système de suppléance, nous sommes en droit de nous demander si le statut des temps du monde commenté n'est pas à reconsidérer à la lumière des résultats trouvés.

En effet, les deux notions qui semblent écartées de la narration orale (cohérence et mise en relief) risque de réapparaître si l'on peut prouver l'appartenance au monde raconté de certains présents ou de certains passés composés.

- c. que tous ces récits écartent systématiquement le passé simple.

LA MISE EN RELIEF ET LA COHERENCE EN RECIT ORAL.

Le présent et le passé composé constituant les deux temps problématiques à l'oral nous allons sérier les problèmes en envisageant d'abord le cas du passé composé.

Le récit de Stéphane (voir grille précédente) comprend des imparfaits et des passés composés. Nous avons montré, d'autre part que les transitions hétérogènes étaient presque aussi nombreuses que les transitions homogènes. La cause de cette hétérogénéité réside donc dans le passage de l'imparfait au passé composé.

Nous nous proposons de voir une à une toutes les transitions hétérogènes :

1° cas groupe 2/3/4/5

2 est un plus-que-parfait "était venu"

3 est un passé composé "est allé"

4 est un imparfait "avait", il est suivi d'un autre imparfait "devait aller" remarquons que le passé composé est précédé d'un marqueur de consécution (et après).

2^e cas groupe 6/7/8

6 est un imparfait "venait"

7 est un passé composé "est remonté"

8 est un imparfait "avait"

remarquons que le passé composé est précédé d'un marqueur de consécution (après)

3^e cas groupe 10/11/12/13

10 est un imparfait "devait aller"

11 est un passé composé "est allé" suivi de "a attendu"

13 est un imparfait "avait"

11 et 12 sont précédés d'un marqueur de consécution (alors)

4^e cas groupe 14/15/16/17

14 est un imparfait "discutait"

15 et 16 sont des passés composés "est passé", "suis repassé"

17 est un plus-que-parfait "avais prêté"

les deux passés composés sont précédés d'un marqueur de consécution (alors après, et pis)

5^e cas groupe 17/18/19

17 est un plus que parfait "avais prêté"

18 est un passé composé "suis rentré"

remarquons que 18 et 19 sont reliés par un marqueur de consécution (et pis).

Au terme de cet examen systématique nous sommes en droit de dire que les passés composés parmi les temps du monde commenté sont tous neutralisés par des marqueurs de consécution narrative. Ainsi nous rejoignons la notion dégagée par Weinrich qui parle de "temps synthétique" pour décrire l'alliance passé composé + marqueur de consécution.

Il va de soi que la grille faite à partir des critères de l'écrit doit être corrigée en tenant compte de la nouvelle donnée : passé composé + marqueur = monde raconté (cf. la grille de l'oral donnée ci-après).

La nouvelle grille atteste une parfaite cohérence puisqu'aucun temps n'est classé parmi le monde commenté.

D'autre part, la mise en relief réapparaît par le fait de l'opposition imparfait, plus-que-parfait/pasé composé.

Dans un second temps nous allons examiner le récit de Nathalie (cf. grille précédente) qui présente des passés composés ainsi que des présents. Nous considérons chacune des transitions hétérogènes :

1^e groupe 6/7/8/9

6 est un plus-que-parfait "était cassé"

7 et 8 sont des présents "arrive", "prend"

9 est un plus-que-parfait "avait fait"

remarquons que les deux présents sont précédés d'un marqueur de consécution (alors, et)

2^e groupe 15 à 21

15 est un imparfait "commençait"

16/17/18/19 sont des présents : "continue/traverse/s'en va" ils sont reliés à 15 par un marqueur de consécution "et puis après"

20 est un présent "continue", précédé d'un marqueur de consécution : "alors"

3^e groupe 23/24/25/26/27

23 est un présent = "dit" associé à un marqueur : "alors"

24/25/26 sont des présents de discours rapporté comme l'indique le changement de pronom : "je"

le retour au récit se traduit par un plus-que-parfait "était habillé" (27) précédé d'un marqueur de consécution : "alors".

4^e groupe 28/29——— 33

28 est un imparfait "rigolait"

29/30/31/32/33 sont des passés composés : "est reparti/s'est remis/suis monté/est arrivé/a raconte".

Trois marqueurs de consécution narrative accompagnent ces passés composés (et puis après, et puis, alors).

Nous constatons que les présents sont associés à des marqueurs de consécution qui les rattachent directement au récit. Notons que l'équation présent + marqueur = monde raconté permet d'opposer ces présents aux présents de discours rapporté.

En outre, les passés composés fonctionnent comme dans le récit de Stéphane, c'est-à-dire passé composé + marqueur = monde raconté.

Nous devons de ce fait modifier la grille établie à partir des données de l'écrit (cf. ci-après).

La nouvelle grille fait apparaître une très grande cohérence puisque seule la courte séquence de discours direct figure parmi les transitions hétérogènes et se trouve ainsi démarquée du récit. La mise en relief se traduit cette fois par l'opposition imparfait, plus-que-parfait, passé-composé, présent.

Matrice corrigée du récit de Stéphane

TRANSITIONS TEMPORELLES

attitude de locution

	o	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PS	PA
o										
PC										
PR										
FUT										
Co II										
Co I										
POP							2,9	17		
IMP							10	5,6,14	4,8,13	
et puis alors après + PS							3,18	7,11,15	12,16,19 20	
PA										

Matrice corrigée du récit de Nathalie :

TRANSITIONS TEMPORELLES

(24,25,26) discours direct (et, puis, alors, après. + , PRST, PC)

	o	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PS	PA
o										
PC										
PR										
FUT										
Co II										
Co I										
POP			27				3,4,5,6 10,22	2,14	9,21	
PRST							11,15,23	12,13,29		
PC							7	16,30	8,17,18 19,20 31,32,33,34	
PA										

CONCLUSIONS

Notre étude se devait de partir d'un texte écrit pour aboutir à des productions orales car les temps ont un fonctionnement très difficile à décrire selon le type de texte où ils sont insérés.

L'exemple de textes littéraires (Cf. Weinrich) joint à celui des récits de 5° nous permettrait de fixer les limites du cadre de l'étude : les uns comme les autres constituent des cas-limites. Retenons qu'entre ces deux pôles toutes les possibilités sont permises : **texte écrit avec marques orales ou texte oral avec marques de l'écrit**.

Au-delà des différences tenant aux divers groupements temporels nous pouvons présenter un récapitulatif valable pour tout type de récit ; trois fonctions semblent essentielles et sont donc constamment présentes :

- la consécution narrative marquée à l'écrit par la présence de séries temporelles oppositives (groupe imparfait/passé simple opposé au groupe présent/passé composé/futur) et, à l'oral, par la conjugaison marqueurs de consécution (puis, alors, ensuite, après, et) + passé composé/présents et imparfaits.

- la mise en relief. En français le récit se caractérise par le fait qu'il comporte deux temps zéro :

à l'écrit l'imparfait et le passé simple
à l'oral l'imparfait et le passé composé
et/ou le présent.

- la cohérence. Aux deux fonctions précédentes il faut ajouter la cohérence de la production. Pour mesurer la cohérence d'un texte il faut considérer le rapport entre les transitions homogènes et les transitions hétérogènes. A l'écrit il est supérieur à 1, à l'oral il faut tenir compte des marqueurs de consécution narrative et de l'équation présent ou passé composé + marqueur = temps du monde raconté.

Il reste à indiquer que les passés composés ou les présents qui ne sont pas accompagnés d'un marqueur de consécution appartiennent, à l'oral, soit au discours rapporté soit au monde commenté : chaque cas est reconnaissable grâce à des signes énonciatifs (changement de pronom avec passage à une des deux premières personnes ou bien modalisants).

Il résulte de cette étude qu'on peut proposer un modèle de grille qui nous permette de répondre à la question :

comment désambiguer, à l'oral, le présent et le passé composé ?

Nous confirmions, ce faisant, que les temps ne sont pas inséparables d'autres éléments avec lesquels ils se combinent :

- les noms personnels et les modalisants
- les marqueurs de consécution (dans la mesure où ils fonctionnent

comme substituts des séries temporelles de l'écrit il est nécessaire qu'ils aient une fréquence élevée — c'est le cas de tous les récits d'élèves de 5^e que nous présentons).

Notons enfin que le problème de la désambiguation des temps est fondamental sur le plan de la méthode : il pose le problème de la reconnaissance et de l'appartenance d'un temps à l'un des deux sous-systèmes, sur la base de critères formels. Nous rejoignons ainsi la démarche de Benveniste qui consiste à différencier l'imparfait de "discours" — quand il est accompagné de marques énonciatives (pronoms personnels + présent, passé composé ou futur) — de l'imparfait de "récit" — où les marques énonciatives sont absentes. (cf. Benveniste 1966).

GRILLE TEMPORELLE POUR LE RECIT ORAL

	+ marqueur énonciatif :	nom personnel modalisant		Marqueur de consécution + présent et/ou passé composé				
	PC	PR	FUT	Co II	Co I	POP	IMP	PA
PC + marqueur énonciatif : nom personnel								
PR modalisant								
	Monde commenté =				Transitions			
FUT		Transitions homogènes				hétérogènes		
Co II								
Co I		Transitions				Monde raconté =		
POP		hétérogènes				Transitions homogènes		
IMP								
marqueur de consécution + présent et/ou passé composé								
PA								

Notre étude, menée à partir des récits produits par les élèves de 5^e, a été effectuée en grande partie en classe de 3^e. Pour nous il ne s'agit pas d'un travail de recherche — au sens où il serait coupé de la pratique pédagogique — mais c'est la seule réponse que nous pouvions apporter à des adolescents en doute sur leurs productions orales. Répondre, en effet, que la langue parlée est structurée de manière différente de la langue écrite

n'a aucune valeur démonstrative pour des élèves soumis au conditionnement idéologique qui soumet l'oral à l'écrit. Il convenait alors de s'engager honnêtement dans un travail de démonstration au cours duquel les préjugés cédaient la place au raisonnement.

Notons que cette entreprise nous a conduit à une réflexion poussée sur la structuration temporelle des textes et que nous avons de manière inattendue — au départ — été conduits à consulter beaucoup de pages littéraires et à tester la perfection de leur fonctionnement par comparaison avec celui des pages de journal — à la mode actuellement dans les cours de français. Il ressort de notre étude qu'il convient d'être vigilant car contrairement aux idées reçues la page littéraire apparaît comme beaucoup plus facile d'accès que la page de journal.

De même, en ce qui concerne les productions orales on a tout intérêt à recueillir une langue la plus proche possible de la langue spontanée car le système temporel y fonctionne de manière plus homogène que dans l'écrit oralisé — habituel à l'école si on ne crée pas les conditions objectives pour la prise de parole "naturelle".

Enfin, retenons que la grille ajustée à la description de l'oral constitue un bon outil de description (voir la proposition d'activité n° 3, de la deuxième partie).

Deuxième partie

ACTIVITES PEDAGOGIQUES

1. PRESENTATION

Les activités présentées dans cette deuxième partie résultent du travail mené par Jean Mouchon lors d'une mission effectuée au Québec du 28 avril au 18 mai 1979, dans le cadre des accords de coopération franco-québécoise. Ce travail a été mené pour le compte du Ministère québécois de l'Education, en collaboration avec Bernard Bettens, agent de développement pédagogique.

Le lecteur français trouvera des applications en prise directe sur l'exposé méthodologique de la première partie du livre. Il découvrira aussi des activités liées à d'autres composantes de la communication orale (proxémique, kinésique) et qui supposent, pour être effectuées sérieusement, le recours au magnétoscope. Conscients de la rareté de cet appareil dans les établissements français, nous avons fait suivre l'activité d'une fiche d'accompagnement qui pourra servir d'information théorique en même temps qu'elle pourra motiver les collègues pour revendiquer les moyens nécessaires à l'étude de l'oral, reconnue officiellement dans nos nouveaux programmes.

ACTIVITE N° 1**INFLUENCE DU CANAL DE COMMUNICATION SUR LA LANGUE UTILISEE**

Les élèves enregistrent deux reportages sportifs : l'un est constitué d'une partie de la bande sonore d'un match télévisé, l'autre d'une partie de la bande sonore d'un match radiodiffusé.

La comparaison des deux énoncés permet d'étudier l'influence d'une des composantes de la situation énonciative (rapports de E et de R au référent) sur la langue et sur le type de discours (récit particulier).

OBJECTIFS :

Permettre aux élèves :

- d'étudier l'influence de la présence et de l'absence du récepteur face au référent, sur la langue et le type de discours.
- d'analyser un type de récit particulier ; le reportage sportif et de mettre en évidence les éléments narratifs et les éléments descriptifs.

PREPARATION ET CUEILLETTE DE CORPUS.

• La bande de son des reportages sportifs de la télévision d'état et la bande de son de la radio d'état sont en fait, en général, une seule et même bande sonore, il s'agit donc de trouver pour notre activité une autre occasion, plus spéciale :

a) certaines parties très importantes (coupe du défi, etc.) sont télévisées par la télévision d'état et en même temps radiodiffusées par des chaînes de radio-privées. (1)

Il s'agit donc d'enregistrer un reporter professionnel qui décrit une partie à la T.V. et un autre qui décrit la même partie à la radio.

b) Il est possible d'enregistrer le même reporter :

- qui décrit une partie pour la T.V.
- qui décrit une autre partie seulement pour la radio. (1)

c) Il est possible d'enregistrer sur vidéo une séquence de jeu, de supprimer le son, de faire commenter la séquence par un élève spécialiste pour la moitié du groupe qui assiste en même temps que lui à la projection. Le même

(1) (a) et (b) ne réfèrent qu'à la réalité québécoise, où le même reporter sportif effectue son commentaire pour la TV et pour la radio. En France, les deux types de reportage sont distincts.

élève décrira ensuite la même séquence pour l'autre moitié du groupe qui tourne le dos au téléviseur (ou qui est dans une salle voisine).

d) Etc ...

Le travail des élèves peut porter sur l'analyse, puis sur la comparaison d'un énoncé T.V. et d'un énoncé radio, il aurait aussi pu porter sur l'analyse et sur la comparaison de toutes les possibilités énumérées ci-dessus, si l'on répartit le travail dans plusieurs équipes.

- Chaque corpus pourrait contenir 30 secondes de jeu mouvementé (montrée d'une ligne à l'autre, tir au but) et 30 secondes d'une phase de jeu neutre.

DEMARCHE :

Il est possible de varier la démarche, l'utilisation de la grille pouvant se situer en début ou en fin d'activité.

Exemples :

- Sans avertir les élèves, le maître leur fait entendre deux enregistrements (T.V. et radio), en discute ensuite pour savoir s'il y a effectivement une différence et d'où elle provient. On peut ensuite faire la liste des éléments que l'on croit être différents. Les grilles serviront alors en deuxième étape à contrôler les intuitions et à affiner l'analyse.
- On peut procéder à l'analyse de chacun des exemples recueillis, tels que décrits à la page précédente. Les résultats seront ensuite mis en commun.
- Dans le cas d'enregistrements d'une séquence commentée par un élève, les grilles peuvent servir à examiner si son discours a varié et s'il s'est "adapté à la situation".

ANALYSE ET OBJECTIVATION

Les élèves, répartis par groupes, font la transcription de chacun des énoncés en écriture semi-orthographique⁽¹⁾ (tu vas-tu au théâtre à soer ?)⁽²⁾ La consigne étant de transcrire absolument tout ce qui est entendu par les récepteurs : hésitations ; euh ; e,e ; reprises de syllabes, de mots, etc ; mots inachevés ; contractions ; élisions ; etc.

On utilisera un système de barres verticales pour indiquer les pauses et leur longueur. (si l'on choisit un système à une et deux barres : une barre (/) correspondra à une pause considérée comme courte et deux barres (//) correspondront à une pause considérée comme longue) ⁽³⁾

(1) La pratique de l'écriture semi-orthographique n'a pas cours en France. Pour la transcription voir le deuxième chapitre de la première partie.

(2) Énoncé familier au Québec.

(3) Notions à délimiter d'après le corpus recueilli.

Les élèves, en s'aidant de l'enregistrement et de la transcription, procèdent ensuite à l'analyse des énoncés, en remplissant la grille ci-dessous.

SYNTHÈSE

Au cours de cette étape, on pourra relever, décrire et surtout justifier les caractéristiques particulières de chaque genre étudié. La justification de ces caractéristiques se fera en fonction de la situation énonciative (ex : prosodie plus accentuée dans le reportage radio pour remédier à l'absence de vision).

VARIANTES :

- Cette activité terminée, il serait possible de demander aux élèves de réaliser des pastiches de reportage, en réinvestissant les indications recueillies lors de l'analyse et de la synthèse. Une évaluation de chacune des performances pourrait être confiée aux différentes équipes de la classe.
 - Il serait également possible de réaliser un exercice de discrimination : passer différents extraits de reportages T.V. et radio mélangés, puis demander aux élèves d'utiliser les notions acquises en cours d'activité pour déceler chaque fois le type du reportage entendu.
 - L'activité peut déboucher sur une nouvelle situation de communication : deux élèves qui ont vécu une aventure ensemble se la racontent, mutuellement, puis un des deux élèves la raconte à la classe. Les deux corpus devraient présenter des différences intéressantes. Cette variante pourrait également précéder l'activité sur les reportages.

ACTIVITE = TYPE 2ème SERIE N° 1

REPORTAGES SPORTIFS = GRILLE D'OBSE

1. Description de la situation de communication

Décrivez de la manière la plus complète possible, pour chacun des corpus, les différents éléments de la situation de communication :

- 1.1 L'émetteur et ses rapports avec le récepteur.
 - 1.2 Le récepteur et ses rapports avec l'émetteur.
 - 1.3 Le référent⁽¹⁾ (position par rapport au référent et connaissance du référent)
 - 1.4 Le canal - le médium utilisés, leurs particularités.
 - 1.5 Le feed-back : ses particularités et ses possibilités.
 - 1.6 Le message.

(1) Contexte, situation et objets réels auxquels renvoie le message.

2. Syntaxe		
2.1 Nombre total de phrases		
2.2 Nombre de phrases simples.		
2.3 Nombre de phrases complexes (avec subordonnées).		
2.4 Nombre total de propositions subordonnées.		
2.5 Nombre de subordonnées relatives		
2.6 Nombre de propositions verbales		
2.7 Nombre de propositions nominales		
3. Prosodie		
3.1 Nombre de pauses	TV	
3.2 Longueur de chacune des pauses	R	
3.3 Longueur totale des pauses (pause n° 1 + pause n° 2 + ...)		
3.4 Temps d'élocution (temps du cor- pus - temps 3.3)		
3.5 Nombre total de syllabes réelle- ment prononcées.		
3.6 Débit global (3.4 - 3.5)		
4. Discours		
4.1 Discours de type narratif. Temps total d'élocution (ou peut- être nombre total de propositions)		
4.2 Discours de type descriptif. Temps total d'élocution (idem).		
4.3 Discours de type argumentatif. Temps total d'élocution (idem).		
4.4 Discours de type analytique. Temps total d'élocution (idem)		

- 4.5 Schéma de la production télévisuelle (à l'échelle) types de discours et pauses.**
 (ex : narration / N / Descriptif // N / N / N // D / N ...)
- 4.6 Schéma de la production radiophonique types de discours et pauses**
 (idem)

ACTIVITE N° 2

MISE EN EVIDENCE DE QUELQUES FAITS LINGUISTIQUES PROPRES AU DISCOURS ORAL

Les élèves analysent deux production orales différentes et sont en mesure, grâce à un questionnaire, de prendre conscience de certaines caractéristiques propres au discours oral.

OBJECTIF :

Faire prendre conscience aux élèves :

- que la situation énonciative à l'oral induit un lexique et une syntaxe particulière, quel que soit le niveau de langage.
- que l'oral possède des caractéristiques syntaxiques et lexicales qui lui sont propres.
- de l'importance de ces caractéristiques et du fait qu'elles constituent les composantes même du discours oral, qu'elles sont donc inhérentes à ce discours (1).

PREPARATION DU CORPUS

- Le premier corpus sera constitué par l'enregistrement d'une conversation entre deux élèves, en situation normale, détendue et informelle (précautions d'enregistrement habituelles : période d'échauffement, micro et magnétophone les moins apparents possible, etc...).
- Le deuxième corpus sera constitué par l'enregistrement d'un exposé didactique en langage soutenu, fait par un professeur de l'école (précautions d'enregistrement identiques, consigne additionnelle : l'exposé n'aura pas été préparé par écrit et l'auteur ne s'aidera d'aucune note écrite).

On choisira ensuite, absolument au hasard, 30 à 60 secondes de chacun des énoncés.

(1) ... Et qu'il est possible que tout effort pour les supprimer conduise à transformer le discours oral en un discours écrit, dit oralement.

DEMARCHE

L'écart entre les deux niveaux de langue de ces corpus nous paraît suffisant pour permettre de démontrer que certains faits linguistiques se retrouvent dans tous les types de discours oraux.

Pour ce faire, il est indispensable avant de commencer l'analyse, de bien définir la situation énonciative ainsi que la production linguistique qui en découle.

Toutes les équipes travailleront sur les mêmes parties de deux corpus et en feront la transcription semi-orthographique (1).

Ensuite, en repassant la bande, séquence par séquence, le professeur "contrôlera" la transcription des équipes. Les différences de transcription (qui devraient être nombreuses) seront discutées. On peut donc éventuellement arriver avec les élèves à une nouvelle transcription commune pour tout le groupe ou à un corrigé des transcriptions de chaque équipe. Il est évident que ces transcriptions ne seront jamais totalement objectives. Au cours de ce travail on attirera l'attention des élèves sur la difficulté de reproduire fidèlement ce qui se passe sur le plan sonore ; on pourra se poser des questions du type :

- Tout est-il vraiment audible ?
- Chacun entend-t-il la même chose ?
- Quelles sont les différences les plus fréquentes ?
- S'agit-il d'ajouts ou de suppressions ? Dans quels cas ? Faits avec quelles intentions ?
- Quels ajouts ou suppressions sont attribuables à la fonction auditive et lesquels sont attribuables à la transcription ou à l'interprétation ?

La synthèse de cette discussion va montrer qu'il existe :

- Des phénomènes d'ordre physique.
- Des différences dans la manière d'écouter — l'utilisation consciente ou inconsciente de filtres à l'audition.
- Des différences dans la transcription du résultat de l'écoute — l'utilisation de filtres à la transcription.
- Une influence de l'habitude de l'écrit qui amène une hyper-correction ou une censure lors de la transcription d'un discours oral.

Les deux corpus sont ensuite analysés par chacune des équipes au moyen de la grille ci-jointe.

L'analyse se fera en deux étapes :

- La mise en évidence des phénomènes linguistiques propres à l'oral (1ère et 2ème colonnes de la grille).

(1) Voir activité, n° 1. La consigne de TOUT noter prend ici une importance capitale.

- La mise en évidence des caractéristiques de la situation orale qui donnent naissance à ces phénomènes linguistiques (3ème et 4ème colonnes de la grille).

Mise en évidence des phénomènes linguistiques

L'objectif de l'activité étant avant tout de prendre conscience des phénomènes linguistiques propres à l'oral, on n'insistera pas sur les différences de résultats entre les deux corpus (colonne 1 et 2, différences dues à la situation énonciative) mais sur les similitudes entre les deux corpus (présence des mêmes phénomènes dans les deux colonnes).

Mise en évidence des caractéristiques de la situation orale

Pour mettre en évidence, dans les colonnes 3 et 4, les causes de ces phénomènes linguistiques on dressera avec les élèves la liste des caractéristiques de la situation orale. Cette liste pourrait être la suivante :

- Quasi simultanéité entre la conception et la production du message.
- Linéarité qui ne permet pas d'effacement (d'où système d'autorégulation différent).
- Une certaine rapidité dans la production est obligatoire (si l'on veut éviter de se faire enlever la parole ou de perdre son auditoire).
- L'émetteur et le récepteur sont en présence (une partie du feed back est donc directe).
- Pour les mêmes raisons, certaines indications d'espace et de temps disparaissent. On demandera donc aux élèves dans quelle mesure un ou plusieurs facteurs de cette liste déclenchent ou influencent la production de chacun des faits linguistiques oraux de la grille (à indiquer par les lettres correspondantes dans les colonnes 3 et 4)

SYNTHESE

Le corrigé de la grille, en commun, ainsi que la discussion qui suivra sont d'excellentes occasions de faire la synthèse de cette activité.

VARIANTES

- Il est possible de centrer cette activité sur la mise en évidence de l'autorégulation orale, sans changer ni la forme de l'activité ni la grille d'analyse.

ACTIVITE — TYPE - 2ème SÉRIE N° 2

FAITS LINGUISTIQUES PROPRES AU DISCOURS ORAL

- Nombre d'auxiliaires de présentation (c'est, il y a, ça, etc..)
- Nombre de répétitions (au sens strict, le même mot est répété)
 - ex. : j'sais pas comment dire, le le le requin. Je suis arrivé dans dans dans un boisé
- Reprise d'un nom (sujet ou complément) par un pronom,
 - ex. : le français, je le parle. Mon frère, il y va ce soir.
- Nombre de constructions progressives,
 - ex. : je le / je le voyais / je le voyais bouger.
- Enoncés inachevés (l'auteur commence une idée sans la terminer)
 - ex. : ouais, c'est très // tu crois pas ?
- Nombre d'énoncés qui sont utilisés pour une adaptation des éléments syntaxiques entre eux (déterminant et nom, temps, terme par rapport à un autre)
 - ex. : je m'rappelle ce / cette histoire // un endroit où y va, où y avait plein de broussailles /// Je suis arrivé sur / contre le mur.
- Nombre d'érasements (suppression d'une des unités ou d'une partie de l'unité)
 - ex. : faut se parler, faut pas faire ça, y a p't'être.

Première partie		Deuxième partie	
corpus 1	corpus 2	éléments qui justifient cette production (corpus 1)	idem corpus 2

FICHE D'ACCOMPAGNEMENT

La situation énonciative, à l'oral, est caractérisée :

- par le fait qu'il y a simultanéité ou presque entre conception et production du message. L'emploi fréquent d'invariants ou d'unités figées (ex. : c'est, y a, ça...) peut être interprété comme une réponse linguistique à cette difficulté d'élaboration du message.

• par le fait qu'il est impossible, à l'émetteur, de retrouver ce qui a été émis. Une stratégie particulière est utilisée pour pallier cette impossibilité, elle repose sur l'usage fréquent des répétitions-reprises, des répétitions-tremplins, des redondances qui facilitent l'auto et l'hétéro-mémorisation.

Cependant, pour les lecteurs ayant peu de maîtrise de la langue orale, les mêmes manifestations deviennent des faits de discours avec ratés (dans ce cas il peut même se produire un arrêt de l'émission).

• par le fait que le temps de parole est rapide. Il en résulte que les unités qui ne sont pas fonctionnellement indispensables ont tendance à être supprimées (ex. : "faut pas" à la place de "il ne faut pas").

• par la présence fréquente de l'émetteur et du récepteur. Le message produit par l'émetteur est influencé par le circuit de communication car le récepteur intervient en direct (il peut laisser apparaître ses réactions au fur et à mesure, il peut intervenir...). Le feed back est immédiat.

• par le fait que l'émetteur et le récepteur disposent d'un même environnement référentiel. Les coordonnées spatio-temporelles étant communes, il en résulte que certaines informations n'apparaissent pas dans le message (ex. : donne-moi ça, pose-le ici....).

On peut conclure que l'économie de l'oral est différente de l'économie de l'écrit. La différence se retrouve au niveau syntaxique et ne peut pas être considérée comme une preuve de l'infériorité d'un code sur l'autre : elle est d'ordre fonctionnel.

LECTURE COMPLEMENTAIRE :

"Pratiques" N° 17, article de Denise Francois, "*Traits spécifiques d'oralité*".

ACTIVITE N°.3

ETUDE COMPARATIVE DU FONCTIONNEMENT DES TEMPS VERBAUX DANS LE RECIT ECRIT ET DANS LE RECIT ORAL

Les élèves en analysant différents corpus de récits oraux et écrits découvrent le fonctionnement des temps verbaux correspondant à chacun de ces types de récit.

OBJECTIFS :

Permettre aux élèves de prendre conscience :

- du fonctionnement des temps des verbes qui marquent la consécution narrative :

- dans le récit écrit
- dans le récit oral

- du fonctionnement des temps des verbes qui marquent la perspective temporelle :

- dans le récit écrit
- dans le récit oral

- de l'importance des marqueurs de consécution dans le récit oral.

N.B. : Les temps verbaux ont une double fonction :

1° de délimitation d'un type d'énonciation ; dans ce cas, l'énonciation narrative dont ils assurent la cohésion. C'est en quelque sorte la succession des événements par rapport au déroulement du temps (soit : la consécution narrative).

2° de mise en situation des événements les uns par rapport aux autres en marquant ainsi l'antériorité ou la postériorité (soit : la perspective temporelle).

L'activité proposée consistera en une objectivation et une mise en évidence de ces deux fonctions :

1° la consécution narrative (1ère partie) de l'activité.

2° la perspective temporelle (2ème partie) dans le récit écrit et dans le récit oral.

1ère partie

OBJECTIVATION ET MISE EN ÉVIDENCE
DE LA CONSEQUENCE NARRATIVE

Préparation de corpus :

Ecrit : Le texte n° 1 peut être utilisé pour l'étude sur le récit (il ne comprend que des imparfaits et des passés simples ; tout autre texte ne contenant que des imparfaits, des passés simples pourrait être utilisé).

Oral : Pour l'étude sur le récit oral, on utilisera l'enregistrement d'un court récit (1 minute) fait par un élève devant ses camarades (ex. : un épisode de vie scolaire ou familiale qui vient de se dérouler ; si des élèves jouent une saynète, un camarade pourrait la raconter immédiatement après, etc..). On évitera de faire raconter un événement qui aurait été lu auparavant.

Démarche : Relevé des temps.

Par équipe, les élèves font la liste de tous les temps du texte n° 1.

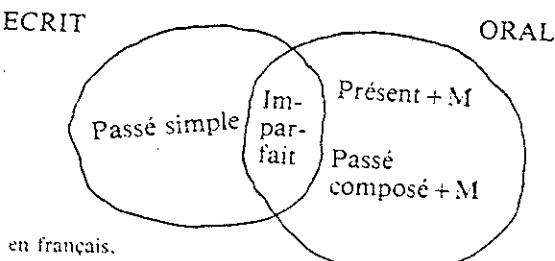
Puis ils retroussent la partie fixée (1 minute) de l'exposé oral en écriture semi-orthographique (1). Il s'agit de retrouver absolument tout ce qui est entendu. Les élèves peuvent alors faire la liste de tous les temps du récit oral transcrit.

En commun, ou par équipe, les élèves peuvent prendre conscience graduellement des phénomènes suivants :

- Le système est différent à l'écrit et à l'oral.
- A l'écrit, on retrouve le passé simple et l'imparfait.
- A l'oral, la succession d'événements est marquée par une série de présents et/ou de passés composés tous accompagnés d'une série de marqueurs du type : alors, pis, puis, et, ensuite, ça fait que (2), après, etc...

Ces différentes remarques peuvent conduire à une première synthèse qui ressemblera à ceci :

- Pour indiquer la consécution narrative à l'oral et à l'écrit, il existe 2 sous-systèmes exclusifs :



(1) Voir note (1), p. 100

(2) Équivalent québécois de puis, en français.

A l'écrit, la fonction narrative repose sur deux temps : le passé simple et l'imparfait.

A l'oral, la fonction narrative subsiste, le passé simple est remplacé par le présent et/ou le passé composé. Ces deux temps n'étant pas des temps exclusivement narratifs, on utilise, en complément, des "marqueurs de consécution" (1).

N.B. : Dans le récit contemporain et dans la presse écrite, la tendance la plus fréquente pour marquer la fonction narrative est l'utilisation du présent et/ou du passé composé.

2ème Partie

OBJECTIVATION ET MISE EN ÉVIDENCE
DE LA PERSPECTIVE TEMPORELLE

Préparation de corpus :

Ecrit : Le texte n° 2 peut être utilisé pour l'étude sur le récit écrit (bien qu'il ne possède pas de passés antérieurs).

Oral : On utilisera l'enregistrement d'un récit oral. Pour être sûr qu'il contienne des indications marquant l'antériorité et la postériorité on pourra poser à l'élève des questions du type : que s'est-il passé avant ? Quelles répercussions cette action a-t-elle ou aura-t-elle ?

DEMARCHE

Ecrit :

- Les élèves feront le relevé de tous les temps du texte n° 2.
- Ces temps seront classés en deux séries :

1ère série : elle réunit les verbes au passé simple et à l'imparfait (temps de la consécution narrative)

2ème série : elle regroupe tous les autres temps (plus-que-parfaits, éventuellement passés antérieurs, conditionnels). On séparera les verbes qui sont aux temps composés de ceux qui sont aux temps simples.

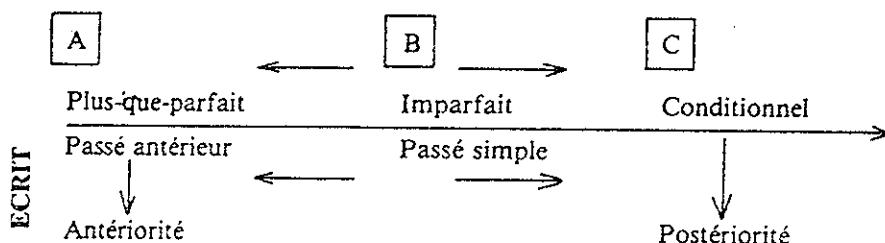
Nous sommes donc en présence de 3 listes :

- a) Les temps de la 1ère série : imparfaits et passés simples, ces verbes marquent la consécution narrative.
- b) Les temps composés de la 2ème série : plus-que-parfaits et passés antérieurs.

(1) On comprend ici l'importance de ces expressions qui ont été parfois accusées de dénaturer le récit.

c) Les temps simples de la 2ème série ; conditionnels.

Pour interpréter la valeur des temps des listes B et C, on les situera sur l'axe du temps (par rapport aux verbes de la liste A dans le texte) en indiquant s'ils marquent l'antériorité ou la postériorité.



La synthèse de ces observations ressemblera à ceci :

- Les temps composés (plus-que-parfait et passé antérieur) (1) marquent l'**ANTÉRIORITÉ**
- L'imparfait et le passé simple sont les temps de **REFERENCE** du récit écrit, ils marquent la **CONSECUTION**.
- Le conditionnel marque la **POSTÉRIORITÉ**.

Oral : Il s'agit maintenant de prendre conscience de la manière dont se marquent à l'oral l'antériorité ou la postériorité.

Les élèves relèveront tous les temps du récit oral et après avoir utilisé une démarche d'analyse identique à celle utilisée dans la précédente série (antériorité et postériorité dans le récit écrit) ils arriveront aux conclusions suivantes :

B	A	C
Passé composé	Passé composé + marqueur	Futur
Temps surcomposé	Présent + marqueur	futur
ex. : quand j'ai eu fini	Imparfait	
Plus que-parfait		

ORAL

(1) Le passé antérieur n'apparaît pas dans le texte fourni. Si le plus-que-parfait marque l'antériorité avec l'imparfait, le passé antérieur, lui, joue le même rôle et correspond au passé simple.

(2) Il n'y a pas comme à l'écrit, une correspondance de temps en temps.

SYNTHESE DES OBSERVATIONS :

1° La fonction narrative est assurée :

à l'écrit : par le passé simple, l'imparfait.

à l'oral : par le présent + marqueur, le passé composé + marqueur, l'imparfait.

2° Les effets de perspective temporelle (antériorité et postériorité) sont assumés.

	ANTÉRIORITÉ	POSTÉRIORITÉ
à l'écrit :	Plus-que-parfait Passé antérieur	Conditionnel
à l'oral :	Plus-que-parfait Passé composé Temps surcomposé	Futur

FICHE D'ACCOMPAGNEMENT

TEXTE N° 1 (CONSECUTION NARRATIVE)

"Moi je m'assis parce que je ne pouvais plus me tenir debout. Il hésita encore un peu, puis il se releva. Il fit un pas. Moi je ne pouvais pas bouger. Il n'y eut rien qu'un éclair jaune près de sa cheville. Il demeura un instant immobile. Il ne cria pas. Il tomba doucement. Ça ne fit même pas de bruit, à cause du sable..."

OU :

"Il profita, pour son évasion, d'une migration d'oiseaux sauvages. Au matin du départ il mit sa planète bien en ordre. Il ramona soigneusement ses volcans en activité. Il possédait deux volcans en activité. Et c'était bien commode pour faire chauffer le petit déjeuner du matin. Il possédait aussi un volcan éteint..."

Le petit prince arracha aussi, avec un peu de mélancolie, les dernières pousses de baobabs. Il croyait ne jamais devoir revenir. Mais tous ces travaux familiers lui parurent, ce matin-là, extrêmement doux. Et, quand il arrosa une dernière fois la fleur, et se prépara à la mettre à l'abri sous son globe, il se découvrit l'envie de pleurer. — Adieu, dit-il à la fleur. Mais elle ne lui répondit pas..."

TEXTE N° 2 (PERSPECTIVE TEMPORELLE)

"J'appris bien vite à mieux connaître cette fleur. Il y avait toujours eu, sur la planète du petit prince, des fleurs très simples ornées d'un seul rang de pétales, et qui ne tenaient point de place, et qui ne dérangeaient per-

sonne. Elles apparaissaient un matin dans l'herbe, et puis elles s'éteignaient le soir. Mais celle-là avait germé un jour [---] et le petit prince avait surveillé de très près cette brindille qui ne ressemblait pas aux autres brindilles. Ça pouvait être un nouveau genre de baobab. Mais l'arbuste cessa vite de croître, et commença de préparer une fleur. Le petit prince qui assistait à l'installation d'un bouton énorme, sentait bien qu'il en sortirait une apparition miraculeuse, mais la fleur n'en finissait pas de se préparer à être belle, à l'abri de sa chambre verte..."

ACTIVITE N° 4

VARIATIONS DU DISCOURS EN FONCTION DE LA POSITION DE L'EMETTEUR ET DU RECEPTEUR ET DE LA DISTANCE QUI LES SEPARE

Les élèves réalisent quelques communications expérimentales où la distance et la position de l'émetteur et du récepteur varient.

Ils essaient ensuite de déceler dans quelle mesure ces facteurs influencent le discours⁽¹⁾

OBJECTIFS :

Permettre aux élèves de prendre conscience :

- des variations prosodiques, lexicales et syntaxiques possibles de deux discours.
- de l'influence de la distance et de la position de l'émetteur par rapport au(x) récepteur(s), et ceci sur l'énoncé produit (prosodie, lexique, syntaxe).
- etc.

PREPARATION DU CORPUS :

On demande à un élève un énoncé de type informatif (ex.: renseignements sur la participation des élèves à une activité de l'école, etc..).

L'émetteur sera placé dans 4 situations différentes, qui sont toutes scolaires : on évite ainsi l'influence que pourraient avoir des milieux différents.

Le corpus se compose de 2 séries de 4 expériences.

(1) Le non-verbal est ici volontairement mis de côté.

Consignes pour l'enregistrement : (série I, positions, et série II, distance)

- On prendra soin de placer l'élève émetteur dans une situation de communication la plus authentique possible.
- On fera en sorte que les récepteurs reçoivent une information qu'ils ne connaissent pas d'où la nécessité de prendre au moins un élève-récepteur différent pour chaque situation.
- Lors des enregistrements on empêchera la présence de "spectateurs éventuels". Il n'y aura donc, présents à l'enregistrement, que l'émetteur, le ou les récepteurs ainsi que la personne qui enregistre.

CORPUS

1ère série - Distances

1° Distance intime :

Face à face, distance maximum 45 cm. En classe, l'élève donne ses informations à un(e) camarade, de la manière la plus naturelle possible.

2° Distance personnelle :

Face à face, distance 45 cm à 1,20 m. En classe, l'élève, séparé du récepteur par une table, donne de la même manière les mêmes informations.

3° Distance sociale :

Face à face, distance 1,20 m à 3,60 m. En classe, l'élève donne ses informations à une dizaine d'élèves qui occupent les premiers rangs de la classe. Même manière, mêmes informations.

4° Distance publique :

Face à face, distance 3,60 m à 30 m. A l'auditorium, l'élève donne ses informations à la classe, sans micro. Même manière, mêmes informations.

2ème série - Positions :

1° Face à face :

Distance 1,50 m, le récepteur ne connaît pas l'information.

2° Côte à côté :

Idem.

3° L'un derrière l'autre : (autobus, canot, église, etc...)

Idem.

4° Dos à dos : (métro, autobus, etc..)

Idem.

VARIANTES AUX COMPLEMENTS :

Pour appliquer les principes découverts lors de la synthèse, on peut proposer aux élèves les applications suivantes :

A - Analyses de cas

Sujets possibles :

- Les locaux de réception : hôtels, administrations, lieux publics, écoles, banques, etc... ;
- Différents locaux de l'atelier de français et de l'école ;
- La brasserie, le restaurant, le bar ;
- L'église, le confessionnal ;
- La voiture, le train, l'avion ;
- Etc.

Pour ces sujets (ou d'autres) les élèves pourraient déterminer ou décrire, en commun, ou en équipe :

- La distance E — R ;
- La position de E par rapport à R ;
- Le type de communication dans les cas particuliers ;
- L'adéquation entre le lieu et le type de communication souhaité ;
- Les caractéristiques de la langue qu'on devrait retrouver dans ces lieux et ceci en vertu des principes découverts lors de l'activité qui s'achève ;
- L'adéquation entre ces caractéristiques (paragraphe précédent) et celles qu'on peut réellement observer.
- Les zones géographiques où la communication est possible et les zones où elle est impossible (ex. : deux clients assis dos à dos dans un restaurant ; cas de l'aménagement des restaurants qui ont une disposition identique à celle que l'on retrouve dans les wagons de chemin de fer, etc...).

B — Modifications ou créations

Les élèves, après étude, ont pour mission de proposer des modifications à des lieux réels, déjà existants, ceci dans le but d'assurer une meilleure communication :

ex. : différents locaux de l'école, banques, maison familiale, etc...

Ils pourraient également créer des lieux nouveaux pour assurer une meilleure communication :

ex. : discothèque, maison familiale, métro, centre d'achat, etc...

Les réalisations peuvent se présenter sous forme de rapports, d'exposés, de démonstrations, de publicités, de dessins, de plans, de maquettes, etc...

GRILLE-QUESTIONNAIRE :

	Distances			
	Intime	Personnelle	Sociale	Publique
<i>Faire successivement la grille</i>	Face	Côte	L'un à derrière	Dos à l'autre
— pour les positions	face	côte		
— pour les distances				

Prosodie :

- Intensité de la voix
(faible - medium - forte)
- Vitesse - débit
(lent - moyen - rapide)
- Accentuations
(oui - non)
- Pauses
(peu fréquentes - fréquentes)
(courtes - longues)
- Autres remarques

Langue :

- Type (familier - courant - soutenu)
- Changements de type (oui - non)
- Autres remarques

Syntaxe :

- Proche de la syntaxe orale (oui - non)⁽¹⁾
- Autres remarques

FICHE D'ACCOMPAGNEMENT**Situation énonciative orale : contraintes spatiales et structures de discours.**

Il est facile de concevoir que selon les types d'interaction les locuteurs adopteront des distances interindividuelles et des positions différentes en accord avec des règles culturelles qui bien que généralement implicites n'en sont pas moins précises.

E. Hall⁽²⁾ a ainsi décrit un certain nombre de distances valables pour l'adulte américain des classes moyennes mais dont on peut aisément supposer qu'elles existent également dans toutes les cultures, en tout cas les cultures occidentales.

(1) Voir Activité n° 2.

(2) E. Hall, "La dimension cachée", éditions du Seuil, 1971.

Ces distances sont les suivantes :

- **Distance intime** : jusqu'à 45 cm. Les corps sont proches, l'odeur, l'haleine sont perçues. Adaptés aux échanges amoureux, cette distance pénible à supporter lorsqu'elle est imposée suspend alors la communication.
- **Distance personnelle** : de 40 cm à 1,20 m. Distance agréable pour parler de problèmes personnels car la communication se fait sans efforts, les corps n'ont besoin d'aucune contracture défensive, la voix d'intensité modérée n'est pas perçue par les étrangers à la dyade.
- **Distance sociale** : de 1,20 m à 3,60 m. Les interactants sont au-delà du "pouvoir sur autrui", le contact corporel n'est plus possible. Cette distance donne le minimum de caractère formel nécessaire aux rapports professionnels et sociaux, elle est adoptée dans les bureaux des personnes importantes.

A cette distance chacun peut s'isoler et travailler sans impolitesse en présence d'autrui, mais peut aussi facilement s'adresser à lui si nécessaire.

• **Distance publique** : à partir de 3,60 m. La relation est dépersonnalisée, c'est la distance imposée par les personnages "très importants". La voix n'est plus naturelle et prend volontiers un style déclamatoire et la gestualité devient "oratoire".

E. Hall dans *The hidden dimension* montre que certaines populations (dites "à contact" : Arabes, Latino-Américains, Européens du Sud) utilisent plus volontiers que d'autres (sans "contact" : Asiatiques, Nord-Européens) les distances proches.

Le choix, donc, de la bonne distance ainsi que l'utilisation des rités adéquats de prise de contact (rites à la fois gestuels et verbaux) peuvent être considérés comme un premier temps essentiel de la stratégie d'interaction.

Mais il faut aussi souligner qu'à l'intérieur des distances, selon le cadre micro-écologique, le sexe des interactants et leur statut hiérarchique réciproque, des dispositions spatiales particulières sont adoptées.

Ainsi on a pu par des observations éthologiques montrer que dans les cafés, les restaurants et les salles de travail, les sièges étaient occupés selon des règles d'usage précises tenant compte des variables précitées.

Mais si chaque type d'interaction induit le choix d'une proxémique appropriée, il est aussi intéressant de noter que réciproquement les contraintes proxémiques iront influencer les structures discursives et gestuelles.

Ceci a été constaté en premier lieu en ce qui concerne l'interaction verbale par S. Moscovici, M. Plon et D. Malrieu dans les "situations colloques". Comparant les énoncés produits par des jeunes filles dialoguant sur le thème du cinéma et placées dans 4 situations (face à face, côté à côté, dos

à dos, face à face avec interposition d'un paravent) il leur est apparu que les différences observées entre face à face et dos à dos, reproduisent les différences entre langage parlé et langage écrit (volume d'émission, redondance plus grande dans le face à face, phrases plus longues, plus complexes et moins stéréotypées dans le dos à dos). Le côté à côté s'apparente au dos à dos et le face à face avec paravent au face à face simple.

Extrait de *Geste et stratégie conversationnelle*
de J. Cosnier, P.U.L., 1978

ACTIVITE N° 5

OBJECTIVATION DU SYSTEME DE PRISE DE PAROLE ET DU FEED-BACK REGULATEUR DANS LES PHASES DU DISCOURS

Les élèves, en analysant un même corpus prennent conscience du phénomène de prise et de passation de parole ainsi que celui du feed-back régulateur.⁽¹⁾

OBJECTIFS :

Permettre aux élèves de prendre conscience :

- de l'existence et des différentes manifestations des indices annonciateurs de passation ou de prise de parole
- que certains de ces indices sont plus fréquemment utilisés que d'autres
- de l'existence et des différentes manifestations des indices du feed-back régulateur
- que certains de ces indices sont plus fréquemment utilisés que d'autres
- que ces manifestations : indices de prise et de passation de paroles ainsi que indices de feed-back régulateur sont indispensables à une communication normale.

N.B. : On distinguera, dans cette activité, 2 parties constituantes importantes dans les échanges verbaux :

- a) Le système de passation et de prise de parole
 - b) Dans la phase de discours : le système de feed-back régulateur.
- Ces deux parties seront étudiées séparément (1ère et 2ème partie de l'activité).

(1) Manifestations qui appartiennent en propre au système de la communication et qui assurent la continuité de l'échange.

PREPARATION DU CORPUS :

Les élèves auront besoin de deux corpus.

Le premier leur permettra de découvrir quels sont les différents indices des phénomènes étudiés. Le deuxième leur servira au recensement de ces différents indices.

Ces deux corpus seront constitués par l'enregistrement au magnétoscope d'une ou de deux discussions entre deux interlocuteurs.

Consignes : si possible, conversation avec fréquents changements de locuteurs, éviter le système question-réponse.

Si l'école ou l'atelier possède une régie de télévision, on enregistrera la conversation avec deux caméras fixes et une sélection en direct. Si l'on possède seulement deux caméras (ainsi que deux moniteurs T.V. et deux magnétoscopes) on enregistrera séparément les deux interlocuteurs. La diffusion sera simultanée sur les deux moniteurs permettant d'examiner en même temps les réactions de l'émetteur et celles du récepteur.

Avec une seule caméra, on n'enregistrera que l'émetteur ou que le récepteur (la caméra restant fixe).

On choisira deux corpus d'une durée de 5 minutes chacun et qui paraîtront contenir le plus d'indications.

DEMARCHE :**1^{ère} partie :****Objectivation du système de passation et de prise de parole.**

Pour remplir la grille, les élèves devraient connaître les différentes manifestations qui précèdent la passation ou la prise de parole.

Ils mettront donc en évidence ces facteurs, lors d'observations faites en commun avec la classe entière ou en petits groupes. Pour cela, les élèves pourront utiliser le premier corpus ou observer des conversations sur le vif.

Dans un travail de synthèse, et à l'aide des discussions de chacun des élèves, le professeur pourra bâtir la liste ci-dessous. Les cotes qui précèdent l'indice serviront lorsque les élèves complèteront la grille.

Possibilités de manifestations verbales et non verbales précédant la passation et la prise de parole.

Emetteur - Verbal

changement d'intonation :

A¹... Elle devient descendante...

A²... Ou ascendante s'il s'agit d'une question

A³... Fin d'une proposition

A⁴... Pause

A⁵... Ralentissement du débit.

Non Verbal

B¹ L'émetteur regarde le récepteur

B² L'émetteur incline la tête

B³ L'émetteur incline la tête et le buste

B⁴ Autre mouvement mains-bras-etc.

Récepteur - Non Verbal

C¹ Le récepteur regarde l'émetteur

C² Le récepteur relève la tête

C³ Le récepteur relève le buste et la tête

C⁴ Autre mouvement ; mains, bras, etc.

N.B. : 1) Dans la majorité des cas, il n'y a que quelques unes de ces manifestations qui ont lieu en même temps.

2) La présence de l'ensemble ou d'une partie de ces manifestations ne rend pas obligatoire la passation ou la prise de parole.

Quand chacune des manifestations est facilement identifiée par l'ensemble de la classe, les élèves peuvent remplir la grille ci-jointe, en analysant le 2^{ème} corpus.

Pour cela, les élèves, répartis en équipes⁽¹⁾ recenseront d'abord, en les numérotant, toutes les passations de parole (on évitera, s'il le faut, certaines ambiguïtés : les interventions très courtes : un mot, une onomatopée ; ou les chevauchements).

Il est indispensable de contrôler ensuite le travail des groupes pour arriver à la même numérotation des passations pour toute la classe. Les élèves remplissent ensuite la grille. Les totaux, au bas de la grille, faciliteront la synthèse en commun qui permettra de dégager les règles générales suivantes :

- Il existe des indices annonciateurs de passation ou de prise de parole ;
- Plus grands et plus nombreux sont les indices, mieux la communication sera régulée ;
- Une certaine synchronisation est nécessaire. Il y a généralement protocole d'accord sur les règles de passation et de prise de parole dans une culture donnée ;
- Certains indices (pause et regard) sont plus fréquemment utilisés que d'autres ;
- L'absence de ces indices marque une perturbation possible dans la communication.

(1) 1 moniteur et 1 magnétoscope par équipe !

**GRILLE D'OBJECTIVATION, 1^{re} PARTIE :
SYNTHESE DE PASSATION ET DE PRISE DE PAROLE.**

EMETTEUR		RECEPTEUR	
Numéro de passation	Nom de l'émetteur	Verbal (Désignez ces observations par le code fixé dans la liste des manifestations du système de passation et de prise de parole)	Non Verbal Nom du récepteur Idem :
TOTAL.	= Emetteurs : x = y =	TOTAUX : $A^1 =$ $A^2 =$ $A^3 =$ $A^4 =$ $A^5 =$	$B^1 =$ $B^2 =$ $B^3 =$ $B^4 =$
SYNTHESE		Récepteurs : $x =$ $y =$	$C^1 =$ $C^2 =$ $C^3 =$ $C^4 =$
TOTALX			

2ème partie : Objectivation du feed-back régulateur dans les phases du discours.

La démarche de cette partie est identique à la précédente. On utilisera le même corpus, donc les mêmes interventions (qui sont déjà numérotées). Comme dans la première partie, on amènera les élèves à dresser, par observation, soit du premier corpus soit d'interventions sur le vif, la liste des différentes possibilités énumérées ci-dessus. Les élèves utiliseront ensuite pour l'objectivation de la grille No. 2.

Possibilités de manifestations permettant la continuation de l'émission (Feed-back régulateur).

Récepteur - Verbal : A¹ émissions sonores, acquiescements (hum, hum ; ah, ah ; ok, qui signifient oui. Ouais je vois, je comprends, rires, sourires, etc.).

A² brèves reformulations (les 2 ou 3 mots qui montrent que R. a compris).

A² demande de complément d'information.

R1 : bâchements et mouvements de

B¹: hochements et mouvements de B²: regards (avec sens différents)

B³ autres mouvements : bras, mains, corps, etc.

Pour l'émetteur :

— non verbal

C¹ regards (vers le récepteur à certains moments importants : soit accentuation ou signal de fin d'argument)⁽¹⁾.

C² gestes qui accompagnent le discours.

(1) Une activité pourrait être développée sur le sens et l'importance de ces regards, en fonction du discours.

GRILLE D'OBJECTIVATION 2ème partie :
FEED-BACK RÉGULATEUR DANS LES PHASES DE DISCOURS

Numéro de passation	Nom du récepteur	RÉCEPTEUR	ÉMETTEUR	
			Verbal (Désignez vos observations par le code fixé dans la liste des manifestations du système de passation et de prise de parole)	Non verbal Idem
				C ¹ = C ² =
				Emetteur x = y =
		TOTAL	Récepteur x = y =	B ¹ = B ² = B ³ =
				A ¹ = A ² = A ³ =

TOTAL

SYNTHÈSES

Comme dans la première partie de l'activité, la synthèse peut se faire en commun ; elle devrait permettre de mettre en évidence des faits comme :

- L'importance du rôle joué par le récepteur qui, dans l'acte de communication, n'est pas passif.
- L'émission pour être continue a besoin d'être fréquemment régulée.
- Plus le nombre d'indices de feed-back est élevé, mieux fonctionne la communication.
- Un acte de communication est un acte synchronisé.
- Certains indices sont plus fréquemment utilisés que d'autres (regard plus constant chez le récepteur, plus ponctué chez l'émetteur : importance de ces ponctuations, etc.).
- Qu'il existe deux types de manifestations de feed-back : un feed-back de type "positif" qui assure, dans tous les cas, la continuation du message ; un feed-back de type "négatif" qui peut assurer la continuation ou au contraire le blocage.

Variantes en extensions :

- Exercices d'interprétation de feed-back. Après avoir isolé, grâce au magnétoscope, des manifestations de feed-back différentes, on essaie d'en déceler la véritable signification et de juger de son effet sur le déroulement de la communication.
- Etudes de cas : téléphone (comment le feed-back fonctionne-t-il sans le visuel ? — utilisation du vocabulaire ritualisé, etc.).
- Application à des activités scolaires : comment le professeur ou l'élève font-ils, en cours d'exposés, pour assurer le feed-back ? Comment certains exposés, de qualité inférieure, passent moins bien que d'autres, de qualité supérieure ?

EXPÉRIENCES : faire exposer une courte notion par un élève devant trois types de récepteurs :

- *récepteur n° 1* : en position naturelle, mobilité du regard — du corps — fréquents acquiescements.
- *récepteur n° 2* : en position artificielle, regard fixé systématiquement au sol (ou par la fenêtre).
- *récepteur n° 3* : en position artificielle, rigidité du corps, impassibilité.

Objectivation :

- Comparer les énoncés produits, puis les impressions de l'émetteur.
- Essayer de découvrir quelles sont les règles de passation et de prise de paroles dans d'autres cultures.

Extrait de l'article :
"GESTE ET STRATÉGIE CONVERSATIONNELLE"

J. Cosnier — Presses Universitaires de Lyon, 1978.

La synchronisation de l'interaction dans la communication orale.

Tout ce qui entrave ou modifie cette intersynchronisation va perturber ou transformer l'interaction à la fois dans ses manifestations gestuelles et dans ses échanges verbaux.

Au cours de nombreuses expériences il a été possible, en faisant varier le degré de perception d'autrui par des masques, des lunettes noires ou des glaces sans tain, de montrer que les pauses et les interruptions augmentent quand la régulation visuelle est altérée. Les femmes sont plus affectées que les hommes, elles regardent plus mais préfèrent être moins vues. Interviennent aussi dans l'utilisation du regard la relation de dominance et la culture. Cependant, si la quantité de regard varie (plus grande par exemple chez les Moyen-Orientaux que chez les Nordiques ou les Japonais), les moments du discours où le regard est nécessaire sont les mêmes. Ces moments sont ceux où la fonction phatique doit être mise en jeu pour assurer le fonctionnement correct du canal.

Ainsi on constate qu'en position d'émission un sujet regarde moins qu'en position de réception et il le fera à des moments précis :

- pour souligner un mot ou une position importante,
- pour marquer la fin d'une proposition,
- pour annoncer la fin de l'intervention et donner la parole à l'autre.

Ces passations de parole ont fait l'objet d'études précises. Il a été montré que les passations de parole étaient ritualisées : le "speaker-turn signal" peut comprendre cinq sortes d'indices : intonation, contenu, syntaxe, paralangage et mouvement corporel. L'utilisation d'un seul indice est suffisante, cependant la probabilité de réponse de l'auditeur est une fonction linéaire du nombre d'indices utilisés.

L'association la plus courante est constituée par un arrêt de la parole et un regard sur le visage de l'allocataire. Par contre la tête tournée latéralement et le regard détourné ne provoqueront généralement qu'un silence. Un échange de parole pour se dérouler convenablement doit ainsi comprendre la succession suivante :

- a. Présentation d'un "turn-signal" par l'émetteur.
- b. Adoption par l'auditeur de positions et de signaux d'émetteur.
- c. Adoption par l'émetteur d'une position de receleur.

Le récepteur en effet contribue au bon déroulement de l'interaction par ce que nous appelons des régulateurs qui sont en premier lieu les hochements de tête, les émissions sonores "M — HM", "OUT", "je vois", etc.,

les compléments de phrases, les brèves reformulations. Ces divers éléments régulateurs sont parfois associés, et ils apparaissent presque toujours en réponse à un regard phatique du locuteur. Des expressifs peuvent aussi être utilisés comme régulateurs : il en est ainsi des mimiques connotant le contenu du discours et parfois des mouvements des lèvres répétant ceux de l'émetteur.

Plusieurs expériences ont tenté de montrer l'importance de ce système dans le déroulement de l'interaction. Nous en citerons une récemment pratiquée dans notre laboratoire sous la direction de G. Dahan.

Deux sujets sont placés en situation de dialogue libre en face à face. L'un des deux est un compère qui a la consigne de parler en gesticulant normalement pendant trois minutes, puis pendant les trois minutes suivantes sans bouger mais avec un regard mobile, enfin durant les trois dernières minutes de ne pas bouger et de fixer le regard au sol. On constate, liée à la disparition des mouvements d'un des deux interactants, la diminution des paraverbaux de l'autre, et avec l'absence du regard l'augmentation très nette de la gestualité autistique. D'autres expériences ont aussi montré l'influence de l'augmentation ou de la diminution des régulateurs d'un des locuteurs sur le débit verbal de son partenaire.

BIBLIOGRAPHIE

1. LIVRES

- Benveniste (E) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, ch. 5 *L'homme dans la langue*.
- Benveniste (E) *Problèmes de linguistique générale*, 2, Paris, Gallimard, 1974, ch. 5 *L'homme dans la langue*.
- Bernstein (B) *Langage et classes sociales*, Paris, éditions de Minuit, 1975.
- Dubois (J) *Grammaire structurale du français : nom et pronom*, Paris, Larousse, 1965, ch. 3 *Les substituts*.
- Dubois (J) *Grammaire structurale du français : le verbe*, Larousse, 1967, ch. 7 *Hiérarchie des marques dans le verbe et le substantif*; ch. 9 *Adverbes et locutions de temps dans l'énoncé*.
- Dubois (J) et Dubois-Charlier (F) *Eléments de linguistique française : la syntaxe*, Paris, Larousse, 1970.
- Greimas (A.J) *Sémantique structurale*, Paris, Larousse, 1972.
- Labov (W) *Sociolinguistique*, Paris, éditions de Minuit, 1976.
- Léon (P.R) *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives*, Studia Phonetica 2, Paris, Didier, 1970.
- Léon (P.R) *Essais de phonostylistique*, Studia Phonetica 8, Paris, Didier, 1973.
- Propp (V.J) *Morphologie du conte*, Paris, Le Seuil, 1970.
- Rigault (A) *La grammaire du français parlé*, Paris, Hachette, 1971.
- Sauvageot (A) *Analyse du français parlé*, Paris, Hachette, 1972.
- Weinrich (H) *Le temps*, Paris, Le Seuil, 1973.

2. ARTICLES DE REVUES

2.1. Revues spécialisées

- Communications* *L'analyse structurale du récit*, n° 8, Le Seuil, 1966.
- Langue française* *Phonétique et phonologie*, n° 19, Paris, Larousse, 1973.
- Langue française* *Communication et analyse syntaxique*, n° 21, Paris, Larousse, 1974, dont les articles suivants : Maillard (M) *Essais de typologie des substituts diaphoriques* Meunier (A) *Modalités et communication* — Pinchon (J) *L'homme dans la langue : l'expression du temps*.
- Langue française* *Linguistique et sociolinguistique*, n° 34, Paris, Larousse, 1977.
- Langage* *L'énonciation*, n° 17, Paris, Larousse, 1970.
- Le français moderne* n° 3, juillet 1977, éd. d'Artrey, Paris, *Le français parlé, langue et usage*.
- Phonetica* n° 26, S. Karger, 1972, *Analyse des variables temporelles du français spontané*, de Grosjean (F) et Deschamps (A).
- Phonetica* n° 31, S. Karger, 1975, *Analyse contrastive des variables temporelles de l'anglais et du français : vitesse de parole et variables composantes, phénomènes d'hésitation*, de Grosjean (F) et Deschamps (A).
- Poétique* n° 19, Paris, Le Seuil, 1974, *L'analyse (morpho)logique du récit*, P. Larivaille.
- Bulletin de Psychologie* XVI 304 192-1973 5-9, *Psycholinguistique : La mesure des pauses : un outil pour l'étude des processus cognitifs dans la production verbale*, Goldman-Eisler (F).

2.2. Revues pédagogiques

- Bref* distribué par Larousse, n° 3, *Etude de l'oral et passage à l'écrit : un semestre en classe de sixième*, Fauquet (J).
- Bref* distribué par Larousse, n° 8.

Le français aujourd'hui

Pratiques

Le français dans le monde

3. PUBLICATIONS DIVERSES

Recherches sur le français parlé

La linguistique appliquée

Pour une linguistique textuelle

Puis et alors dans les récits

Les cahiers du C.R.E.L.E.F.

Repères

Allaire (S)

François (D)

Fillol (F)

Mouchon (J)

n° 39, *Enseigner l'oral*, sep. 1977, revue de l'A.F.E.F., 1 av. Léon-Journault, 92310 Sèvres.

n° 17, *L'oral*, 2 bis rue des Bénédictins, 57000 Metz.

Le document sonore authentique, mai-juin 1979, Hachette/Larousse.

G.A.R.S., 29 av. M. Schuman, 13621 Aix en Provence, 1977 et 1979.

C.R.D.P. de Lyon, 1976, dont l'article *La grammaire de l'oral*, C. Orecchioni

C.R.D.P. de Nancy-Metz, 1975.

J. Leclercq, in études des conversations d'enfants de neuf ans, publication du C.R.E.D.I.F., Saint-Cloud.

C.R.D.P. de Besançon.

Bulletin de l'I.N.R.P., compte rendu d'une expérimentation sur l'oral à l'école primaire.

4. THÈSES

La subordination dans le français parlé devant les micros de la radiodiffusion, Klinksieck, Paris, 1973.

Français parlé. Analyse des unités phoniques et significatives d'un corpus recueilli dans la région parisienne, S.E.L.A.F., Paris, 1974.

La description des productions orales : écoute, transcription et faits prosodiques, Paris VIII, 1976.

Les éléments organisateurs des productions orales, Paris VIII, 1976.