

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université Abbes Laghrour Khenchela

Faculté des lettres et des langues

Département de langue et littérature françaises



Polycopié de la matière
Compréhension et Expression de l'Oral
(CEO 1)

(Cours et Travaux dirigés TD)

Destiné aux étudiants de
Première année licence de français (LMD)

Réalisé par : Assia KELLIL

Maître de conférences Classe « B »

Pour habilitation universitaire

Année universitaire 2022 – 2023

« La vérité doit s'inspirer de la **pratique**.
C'est par la pratique que l'on conçoit la vérité.
Il faut corriger la vérité d'après la **pratique**. »

Mao Tsé Toung

Table des matières

Introduction générale.....	7
Objectifs de l'enseignement de la matière.....	9
Contenu de la matière.....	10
Mode d'évaluation.....	10
Séance de prise de contact.....	11
TD 1 - L'écoute 1 (180 mn).....	12
1-1- Quelques indications théoriques (30 mn).....	12
1-1-1. La notion de paysage sonore.....	12
1-1-1-1. L'écoute dans une langue nouvelle.....	12
1-1-1-2. Reconnaître des formes	12
1-1-1-3. L'énergie dépensée.....	13
1-1-1-4. Le changement d'horizon d'attente.....	13
1-1-2. Apprendre à écouter	13
1-1-2-1 L'activité de langage construit l'écoute.....	14
1-1-2-2 Le rôle de la langue dans l'écoute	15
1-1-2-3 Une conception paysagiste de l'écoute	15
1-1-2-4 Le fonctionnement d'une écoute paysagiste.....	17
1-1-2-5 Un modèle de la réception de l'oral.....	19
1-1-3 Les formes de l'écoute.....	20
1-1-3-1 L'écoute varie avec la situation.....	21
1-1-3-2 La relation entre partenaire façonne l'écoute.....	22
1-1-3-3 L'écoute interactive et ses objectifs.....	23
1-1-3-4 L'écoute dans la communication exolingue.....	24
1-2 Contenu des travaux dirigés (150mn).....	27
1-2-1 Activité 1	27
Objectif : Affiner votre façon personnelle d'écoute.....	27
1-2-2 Activité 2	27
Objectif : Nourrir vos attentes perceptives.....	27
1-2-3 Activité 3	27
Développer une écoute globale.....	27
1-2-4 Activité 4	28
Développer une écoute analytique.....	28
1-2-5 Activité 5	29
Développer une écoute perceptive.....	29
1-2-6 Activité 6	30
Développer une écoute anticipatrice (vers l'avant) et une écoute récapitulative (vers l'arrière).....	30
1-2-7 Activité 7	30
Analyser sa propre écoute en situation de classe.....	30
1-2-8 Activité 8	31
Analyser votre écoute à travers celle des autres.....	31
1-2-9 Activité 9	31
Tester son écoute dans des situations différentes.....	31
1-2-10 Activité 10	31
Exploiter les données fournies par la situation.....	31

TD 2 - L'écoute (2) en langue étrangère (180mn)	33
2.1. Quelques indications théoriques (30mn).....	33
2-1-1. Le rôle de la perception dans la compréhension d'une langue étrangère.....	33
2-1-1-1. Comprendre dans une autre langue.....	33
2-1-1-2. Développer la compréhension.....	36
2-1-1-3. Des stratégies adaptées.....	39
2-1-2. Apprendre à percevoir dans une langue étrangère.....	41
2-1-2-1. Il ne suffit pas d'écouter pour percevoir.....	41
2-1-2-2. Percevoir c'est relier des niveaux.....	46
2-1-3. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute	53
2-1-3-1 Les stratégies d'apprentissage en langue étrangère.....	54
2-1-3-2 Les stratégies d'écoute en langue maternelle.....	55
2-1-3-3 Les stratégies d'écoute en langue étrangère.....	57
2-1-4. Repérer les erreurs d'écoute.....	61
2-1-4-1 La bonne attitude d'écoute.....	61
2-1-4-2 Les mauvaises habitudes d'écoute.....	61
2-2. Contenu des travaux dirigés (150mn).....	62
2-2-1 Activité 1.....	62
Ecoute de langues inconnues	62
2-2-2 Activité 2.....	62
Ecoute de voix parlées variées	62
2-2-3 Activité 3.....	63
Apprentissage du rythme	63
2-2-4 Activité 4	66
Apprentissage du mouvement mélodique.....	68
2-2-5 Activité 5.....	68
La variabilité des formes perçues.....	68
2-2-6 Activité 6.....	68
Ecoute de voix et d'énoncés dans des situations variées.....	68
2-2-7 Activité 7.....	69
Solliciter l'expérience de l'apprenant dans une activité qui nécessite des	69
représentations symboliques	69
2-2-8 Activité 8.....	69
Reformuler et résumer en travaillant le style indirect	69
2-2-9 Activité 9.....	70
Repérer les erreurs d'écoute	70
TD 3 L'écoute 3(180mn)	71
3-1. Quelques indications théoriques (30mn).....	71
3-1-1« Quand dire c'est écouter » Serge Martin	71
3-1-1-1 Vers une autre attention au dire.....	71
3-1-1-2 Vers une autre écoute dans et par le dire.....	73
3-1-2 Lire et être écouté.....	76
3-1-2-1 Vaincre l'appréhension.....	76
3-1-2-2 Améliorer l'articulation.....	76
3-2 Contenu des Travaux dirigés (150mn).....	77
3-2-1 Activité 1	77
Lire et être écouté.....	77

TD 4 L'écoute 4 (180mn)	78
4-1. Quelques indications théoriques (30mn).....	78
4-1-1 L'enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches	
.....	78
4-1-1-1 Objectifs de la compréhension orale.....	78
4-1-1-2 Les supports audio	78
4-1-1-3 La démarche didactique de la compréhension orale en classe.....	79
4-1-1-4 Les types d'exercices en compréhension orale	80
4-1-1-5 Quelques conseils didactiques en compréhension orale.....	80
4-2. - Contenu des Travaux dirigés (150mn).....	81
4-2-1 Exemples d'activités de compréhension orale.....	81
4-2-1-1 Activité 1.....	81
Exercice de compréhension orale sous forme de tableau.....	81
4-2-1-2 Activité 2.....	81
Exercice de compréhension orale sous forme d'exercice de prise de note.	
.....	81
4-2-1-3 Activité 3.....	81
Le questionnaire à choix multiples.....	81
4-2-1-4 Activité 4.....	81
Exploitation pédagogique d'une chanson.....	81
 TD 5 L'écoute 5 (180mn)	 83
5-1. Quelques indications théoriques (30mn).....	83
5-1-1 Pistes d'enseignement de la compréhension orale	83
5-1-1-1. Compréhension orale ou stratégies d'écoute.....	83
5-1-1-2 .Pistes d'enseignement de la compréhension orale.....	83
5-1-1-3. Le paysage sonore.....	83
5-1-1-4. Les types d'écoute et la grille d'écoute	83
5-1-1-5 Le projet d'écoute : préécoute, écoute, après écoute	84
5-2. Contenu des travaux dirigés (150mn).....	87
5-2-1 Activité 1.....	87
 TD 6 La communication 1 (180mn)	 89
6-1. Quelques indications théoriques (30mn).....	89
6-1-1. Qu'est ce que communiquer	89
6-1-1-1. Ambiguïté du mot.....	89
6-1-1-2. Finalité de la communication.....	89
6-1-2. Les conditions de la communication.	89
6-1-2-1 L'émetteur, le récepteur, le message, le canal et le code.....	90
6-1-2-2 Les six fonctions de la communication.....	91
6-1-2-3 Les contraintes de la communication.....	92
6-1-3. La communication linguistique.	94
6-1-3-1. Le schéma canonique de Jakobson.....	94
6-1-3-2 Les fonctions du langage.....	96
6-2. Contenu des travaux dirigés (150mn)	98
6-2.1 Les conditions de la communication.	98
6-2.1-1 Activité 1.....	98
6-2.1-2 Activité 2	98
6-2.1-3 Activité 3	98
6-2.1-4 Activité 4	99

6-2.1-5	Activité 5	100
6-2.1-6	Activité 6	100
6-2.1-7	Activité 7.....	100
6-2.1-8	Activité 8.....	100
6-2.1-9	Activité 9.....	102
6-2.1-10	Activité 10.....	103
6-2.1-11	Activité 11.....	103
TD 7	La communication 2.....	104
7-1.	Quelques indications théoriques (30mn).....	104
7-1-1.	Le langage en acte.....	104
7-1-1-1	La perspective pragmatique	104
7-1-1-2	Du langage vériconditionnel aux actes de langage.....	104
7-1-1-3	Énonciations constatives et énonciations performatives.....	106
7-1-1-4	Types d'échecs et types d'activités.....	106
7-1-1-2	L'ilocutoire : actes de communication et communications des actes.....	109
7-2.	Contenu des travaux dirigés (150mn)	112
7-2-1	Activité 1.....	112
TD 8	La communication 3.....	113
8-1.	Quelques indications théoriques (30mn)	113
8-1-1.	Communiquer en interaction	113
8-1-1-1.	Les niveaux de l'interaction	113
8-1-2	Dans un groupe : la circulation de la parole.....	120
8-1-2-1	Les réseaux de communication.....	102
8-2.	Contenu des travaux dirigés (150mn).....	122
8-2-1	Dans un groupe : la circulation de la parole.....	122
8-2-1-1	Activité 1 Les réseaux de communication.....	122
TD 9	La communication 4.....	123
9-1.	Quelques indications théoriques (30mn)	123
9-1-1	Le style oral.....	123
9-1-1-1	La ponctuation orale.....	123
9-1-1-2	L'utilisation du vocabulaire.....	123
9-1-1-3	La construction des phrases.....	123
9-1-1-4	Règles pour mieux se faire comprendre.....	123
9-1-1-5	Quelques erreurs à éviter.....	124
9-1-2.	La voix.....	124
9-1-2-1	Pour se faire entendre.....	124
9-1-2-2	Pour se faire comprendre.....	124
9-1-2-3	Les pièges de la prononciation.....	125
9-1-3	La respiration.....	125
9-1-3-1	La respiration abdominale.....	125
9-1-3-2	La respiration thoracique.....	126
9-1-3-3	Le rythme personnel.....	126
9-1-4	Le débat : l'organisation.....	126
9-1-4-1	La préparation du débat.....	126
9-1-4-2	Le déroulement du débat.....	126
9-1-4-3	Les conditions matérielles du débat.....	126
9-1-4-4	Causes de non-participation.....	127

9-1-4-5 Les méthodes d'animation.....	127
9-2. Contenu des travaux dirigés (150mn).....	128
9-2-1 Activité 1 Le style oral	128
9-2-2 Activité 2 La voix : Analysez votre voix.....	128
9-2-3 Activité 3 La respiration : gérer son souffle ; exemple d'allocution.....	129
9-2-4 Activité 4 Le débat : L'organisation.....	129
TD 10 : La communication 5.....	130
10-1. Quelques indications théoriques (30mn)	130
10-1-1 Enseigner à communiquer dans une langue étrangère.....	130
10-1-1-2. La pédagogie structuraliste des langues	130
10-1-1-3. L'approche fonctionnelle	137
10-2 Contenu des travaux dirigés.....	144
10-2-1 Activité 1.....	144
Savoir gérer son souffle.....	144
TD 11 L'énonciation 1.....	145
11-1. Quelques indications théoriques (30mn)	145
11-1-1. L'appareil formel de l'énonciation	145
11-2. Contenu des travaux dirigés (150mn)	151
11-2-1 Activité 1.....	151
TD 12 L'énonciation 2.....	152
12-1. Quelques indications théoriques (30mn).....	152
12-1-1. Le sujet parlant de l'énonciation	152
12-1-1.1 Le sujet et le discours	152
12-1-1.2 Benveniste et l'énonciation	154
12-1-1.3 Mais qui est l'énonciateur ?	156
12-1-1.4 De l'énonciateur singulier à l'énonciateur pluriel.....	157
12-2. Contenu des travaux dirigés (150mn)	160
12-2-1 Activité 1.....	160
Références bibliographiques.....	161
Annexe :1- Programme des enseignements du socle commun de licence.....	163
2- Fiche matière	

Introduction générale

Ces travaux dirigés sont destinés aux étudiants de la première année licence de langue française. Cela fait cinq années que nous avons pris en charge cette matière, ce qui nous a permis d'asseoir les principes fondamentales de cette matière en apportant à chaque fois des modifications au profit des étudiants débutant une licence en langue française.

Tout d'abord, commençons par le descriptif de cette matière. La compréhension et l'expression orale sont une matière qui suit l'étudiant de la première année jusqu'à la troisième année de licence, d'où la nécessité d'élaborer une progression pour éviter les redondances d'enseignement durant le parcours de la licence. Mais ce travail de collaboration et de continuité n'a jamais vu le jour bien que le problème ait toujours été soulevé lors des réunions des comités scientifiques.

Cette matière intitulée "Compréhension et expression orale" fait partie de l'unité fondamentale une dont le code est : UEF1.1 crédit : 10 coefficient : 6.

Son volume horaire est de trois (03) heures pour chaque séance hebdomadaire donc quarante-cinq heures (45h) pour chaque semestre à raison de quinze (15h) semaines par semestre.

(Voire annexe 0)

Signalons que les 180 minutes sont exclusivement accordées aux travaux dirigés. Dans notre enseignement nous accordons 30 mn à quelques indications du cours puis nous entamons directement les TD en appliquant la méthode : Essai, Erreur et Correction de l'erreur, nous inspirant ainsi d'une des dérivées de la théorie comportementaliste ou de ce qu'on appelle communément le Behaviorisme (de Watson). Une fois les TD réalisés nous revenons au cours théorique pour consolider les apprentissages : faire le pont ou le passage entre ce que les étudiants auront appris dans la pratique et les notions abstraites émanant d'un discours savant.

Dans ce polycopié, nous nous concentrerons sur le premier semestre S1 du cours "Compréhension et expression du français oral" (CEO1). Le contenu est dédié aux travaux dirigés et rappelle certains éléments du cours théorique au début de chaque leçon.

Il est vrai que ces TD sont destinés aux étudiants de première année, mais nous recommanderons la fiche matière du premier semestre comme guide pour l'enseignant en charge de la matière (confectionnée depuis 2016-2017).

Les trois chapitres importants de ce semestre sont : L'écoute, la communication et l'énonciation.

Chacun d'entre eux sera suivi de cinq (5) séances de travaux dirigés à raison de 150 mn (02h 30) par séance.

La séance de prise de contact joue un rôle important dans la relation pédagogique. Dans cette première rencontre on définit les règles du jeu ou la méthodologie du travail. Le programme du S1 est mis à la disposition de l'étudiant de la première année sous forme de fiche matière que nous proposons à la fin de ce polycopié avec les références bibliographiques (l'étudiant saura ce qu'il a à faire durant les 180 mn de chaque séance, tout au long du semestre 1). Nous expliquerons notamment le mode d'évaluation de la matière.

En guise d'introduction à la matière nous exploiterons l'histoire de l'enseignement de la compréhension orale en invitant le groupe à interagir.

Déroulement de la séance :

Le créneau de chaque séance est de 180 mn (03 h) dont 30 mn consacrés à évoquer les points théoriques les plus importants qui sont en relation directe avec les travaux dirigés. C'est par le biais d'un débat (vu que les étudiants ont le programme détaillé depuis la séance de prise de contact, nous nous référons à la fiche matière suivie) que l'étudiant met l'accent sur l'essentiel du cours. Il doit effectuer une lecture voire des lectures avant d'arriver à la séance de TD. Il a le choix d'avoir soit la version numérisée du document soit la version papier. Les débats animeront toutes les séances des travaux dirigés.

Objectifs de l'enseignement :

- ✓ Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière (maximum 3 lignes).
- ✓ Réactiver, élargir les connaissances des étudiants et développer les compétences nécessaires pour communiquer avec aisance à l'oral, au quotidien et/ou dans des situations professionnelles.

Connaissances préalables recommandées :

Compréhension

- Développer chez l'étudiant des facultés d'écoute et de hiérarchisation des contenus
- Reconnaître des intonations pour réagir
- Construire le sens d'un message oral
- Adopter une attitude d'écoute sélective pour repérer une information
- Comprendre un vocabulaire fréquent en rapport avec des situations de la vie courante.

Expression

- Interagir dans différentes situations de la vie courante.
- Prendre part à une discussion
- Donner et demander des informations
- Prendre part à des échanges brefs.

Contenu de la matière :

Types d'activité

Compréhension :

- Ecouter des messages audio.
- Sélectionner et hiérarchiser des informations.
- Identifier des voix.

Expression

- Exercices d'élocution.
- Présenter son point de vue, s'exprimer sur ses sentiments.
- Réagir à des situations.
- Répondre à des questions.
- Résumer, synthétiser, reformuler.
- Poser des questions pour se renseigner.
- Débattre à propos de sujets familiers.

Contenus

Compréhension

- Le rythme.
- La pause.
- La prosodie.
- L'intonation.
- Les marques de l'énonciation.
- Le schéma de la communication.

Expression :

- Les actes de parole
- Exercice de diction, d'élocution

Ces points sont résumés dans le tableau page suivante :

1-Compréhension de l'oral :

Construire le sens d'un message oral

Type d'activité	Contenu
<ul style="list-style-type: none">- Ecoute des messages audio.- Enregistrements multimédias courts ou longs, monologués et dialogués.- Activités en présentiel à caractère ludique (jeux de rôles, simulations).	<ul style="list-style-type: none">- Prosodie.- Pause.- Rythme.- Intonation (type de phrase).- Schéma de communication.- Marques de l'énonciation.

2-Production orale :

(Inter) agir dans différentes situations de communication et s'exprimer en continu

Type d'activité	Contenu
<ul style="list-style-type: none">- Présenter un point de vue.- S'exprimer sur ses sentiments.- Réagir à des situations.- Débattre de sujets familiers.- Parler spontanément, prendre part à une discussion informelle sans préparation.- Raconter, décrire et argumenter.	<ul style="list-style-type: none">- Les acte de parole (l'assertion, l'interrogation, la persuasion, la directive...).- Les virelangues.- Monologue, dialogue.- Jeux de rôles, simulations...).

Mode d'évaluation (contrôle continu et examen final) et pondération :

Le mode d'évaluation de cette matière est partagé entre les contrôles continus et l'examen final.

L'examen final écrit et le contrôle continu comptent 50-50, conformément aux instructions.

Le contrôle continu, quant à lui, est subdivisé en quatre types d'évaluation :

Interrogation(s) écrite(s)- : sur 8 points (40%)

Elaboration d'une fiche de lecture et sa présentation orale : sur 5 points (25%)

Assiduité : sur 2 points (10%)

Contribution de l'étudiant aux cours et aux TD : sur 5 points (40%)

Contrôle continu				Moyenne du contrôle continu	Examen final	Moyenne générale
Interrogation écrite (/8)	Fiche de lecture (/5)	Assiduité (/2)	Contribution de l'étudiant aux cours et TD (/5)	MCC /20	EF /20	MG /20
I	F	A	C	I+F+A+C	EF	(MCC+EF)/2

Les TD s'effectuent sous forme de :

Travail de groupe Travail individuel
 Devoir à la maison Exposés (travaux de recherche)

Séance de prise de contact.

- Débat (Le pourquoi du choix de la filière).
- Lectures effectuées par les étudiants.
- Conseils pour le choix d'ouvrage.
- Comprendre le sens de CEO.
- Références bibliographiques.
- Réglementation à respecter.
- Explication de la méthodologie de travail

TD 01 – L'ECOUTE

1.1. Quelques indications théoriques

1.1.1 La notion du paysage sonore.

1.1.1.1 L'écoute dans une langue nouvelle

Dans le cas d'une langue nouvelle, l'apprenant, observateur néophyte, entend et reconnaît des voyelles, des consonnes et des syllabes : il perçoit des unités phonétiques mais il ne les associe pas à du sens ; il ne comprend pas et, par voie de conséquence, il ne peut pas produire de lui-même ces nouveaux paysages sonores, en tout cas en produire qui soient acceptés, c'est-à-dire reconnaissables par la communauté linguistique dont il ne fait pas encore partie. Il perçoit des mélodies, des groupes rythmiques, des temps forts, des accents, parce qu'il a acquis cette aptitude dans sa langue maternelle. Ces éléments ne sont pas à proprement parler connus de lui, et pourtant il est capable de les associer à d'autres éléments de ses acquis antérieurs. Quelque chose d'important lui manque : le comportement linguistique (dans la nouvelle langue) qui permet normalement d'associer des formes sonores, perçues globalement, à des significations, quelle que soit la personne qui parle et quelle que soit la communication. Toute écoute de parole consiste à établir des relations entre des éléments perçus et des significations connues.

Apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à parler dans une langue différente de la sienne, mais c'est également **apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue.**

1.1.1.2. Reconnaître des formes

La réalisation acoustique de la parole varie non seulement avec l'individu qui parle, mais aussi chez le même locuteur : quand nous parlons, nous produisons des « énoncés à chaque fois nouveaux. La variabilité est une propriété inhérente à l'énonciation : tout énoncé est, à chaque instant, construit de manière spécifique, et transporte des marques prosodiques individuelles qui lui donnent son caractère unique.

Quand deux personnes disent *La soupe est chaude*, l'auditeur peut construire la même représentation sémantique, même si les voix sont très différentes, si le débit et l'accent sont différents, ou si les intonations sont différentes, mais seulement s'il est francophone.

En effet, le francophone reconnaît les éléments communs entre les deux interprétations et se représente « une assiette de soupe chaude ». Si l'intonation est différente, son interprétation du sens le conduira à deux intentions possibles : l'un peut trouver la soupe « trop chaude », l'autre « juste à point ». Un auditeur non francophone peut être gêné par une intonation expressive qui change la forme acoustique de base au point qu'il ne reconnaît plus le mot *la soupe* par exemple. (Cette difficulté à reconnaître des « formes » dans une langue étrangère constitue l'obstacle le plus long à franchir dans la perception d'une langue étrangère."

Quand on parle, toute séquence sonore, de quelque taille que ce soit, subit des variations acoustiques, selon sa place dans le discours, selon la personne qui parle, selon la situation de communication, selon l'humeur du locuteur. Le débutant en langue étrangère doit alors très rapidement reconnaître comme une même forme des réalisations qui peuvent varier considérablement entre elles. Mentalement, il construit peu à peu le paysage sonore de cette nouvelle langue en fixant dans le temps des images variées et variables.

1.1.1.3. L'énergie dépensée

Quand nous écoutons quelqu'un parler dans la même langue que la nôtre, nous gérons un ensemble de « forces » dont la résultante, en principe (c'est-à-dire quand aucun obstacle ne vient perturber l'écoute), donne naissance à la **compréhension** : des propriétés perceptives, des capacités linguistiques, des connaissances pragmatiques et situationnelles, des relations interpersonnelles, des aptitudes cognitives. C'est à partir du moment où la compréhension est mauvaise, partielle ou même nulle, que nous changeons l'équilibre entre les différentes forces en action.

Quand on écoute quelqu'un que l'on connaît, qui parle la même langue que soi, dans une situation de communication que l'on maîtrise bien, et qui traite un sujet qui n'est pas totalement nouveau, le travail d'écoute nécessite très peu d'énergie, car il y a peu d'informations nouvelles à traiter. En revanche, quand on ne connaît pas bien la langue dans laquelle parle l'interlocuteur, la capacité linguistique est fortement sollicitée, au point que la dimension pragmatique de la situation peut être masquée, et la consommation d'énergie croît. Parfois, le travail perceptif et phonétique effectué peut bloquer la compréhension au lieu de l'aider.

1.1.1.4. Le changement d'horizon d'attente

On n'entend et on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître. Ainsi, celui qui a l'habitude de reconnaître l'heure du jour en fonction de la place du soleil par rapport aux collines voisines doit réapprendre à la trouver par rapport à la mer sur une côte plate. De même, celui qui a coutume de n'écouter que du français a pris l'habitude de ne pas écouter les débuts de mots et de phrases et il ne les entend pas. Sauf si l'interlocuteur attire son attention à cet endroit par un accent d'insistance «a par un procédé rhétorique de mise en relief ou de rappel :

- **Son** fils a volé un livre dans le magasin.

L'accent sur *son* souligne le caractère inattendu de ce reste quand on connaît le père ou la mère.)

Toi, tu pourrais y aller ...

Il est utile de préciser pour les non-phonéticiens que, en français, tout mot de plus d'une syllabe et tout groupe rythmique est réalisé en affectant la dernière syllabe d'une durée au moins égale au double de celle des autres syllabes.

L'allongement de la dernière syllabe devient l'indice pertinent du découpage perceptif : il concentre à cet endroit un taux d'information important et l'auditeur francophone appris l'habitude **d'ancrer** son décodage perceptif sur ces sommets d'information.

L'apprenant-auditeur (de français langue étrangère) va donc progressivement changer d'horizon d'attente en projetant vers l'avant son écoute. Ce que nous appelons horizon d'attente est **une propriété dynamique du comportement d'écoute**. Pour faire évoluer l'horizon d'attente de l'apprenant, on peut proposer des activités pédagogiques basées sur le **rythme**, que nous considérons comme le principal élément qui construit cet horizon.

1.1.2. Apprendre à écouter

Nous vivons dans un bain sonore extrêmement riche dans lequel la parole humaine apporte une contribution tout à fait originale : elle nous permet de communiquer avec nos semblables en une durée minimale et d'échanger des messages compliqués qui sont décodés en temps réel. Nous sommes tellement habitués à utiliser continuellement nos systèmes phonatoires et auditifs que nous ne faisons plus attention à la façon dont nous les utilisons en parallèle.

Façonnée par la langue maternelle et le milieu dans lequel elle s'est développée, notre écoute s'est construite sans que nous ayons vraiment pris conscience ni des étapes franchies,

ni des obstacles et des résistances rencontrés, ni des moyens mis en oeuvre pour la faire progresser. L'apprentissage d'une nouvelle langue peut être considéré comme une occasion privilégiée de redécouvrir son écoute personnelle.

1.1.2.1. L'activité de langage construit l'écoute

On parle souvent d'apprendre à parler dans une langue mais jamais d'apprendre à écouter, comme si cette deuxième activité, qui découle de la première, allait de soi. Ce qui est certain, c'est que tout être humain apprend (quand il n'a pas de déficience auditive) à écouter la parole dans un environnement linguistique donné, c'est-à-dire dans lequel on pratique une certaine langue, d'une part, avec des habitudes de communication propres à ce milieu, d'autre part.

L'écoute du langage

Chez l'enfant, les mécanismes nécessaires pour communiquer verbalement s'installent progressivement sans prise de conscience des phénomènes. Quand il écoute, l'enfant sait peu à peu faire la part du bruit ou de la musique, et il réussit à distinguer des individus par leur voix ; il associe un sens à des mots, à des intonations et à des séquences sonores. Avec le temps se développe un comportement d'écoute lié à un paysage familier, celui de sa langue maternelle, parlée dans son entourage. L'activité d'écoute change avec l'âge ; elle se construit en faisant appel à différentes stratégies d'apprentissage.

Percevoir et comprendre deviennent peu à peu des activités différenciées. L'enfant qui entend, écoute et comprend ce qui est dit autour de lui est capable de gérer les composantes complexes de l'écoute, en particulier celles qui concernent la perception, le code linguistique et la connaissance de l'environnement. La compréhension ne se construit que si un certain équilibre est maintenu entre toutes ces « forces » qui sont mises en oeuvre dans l'activité d'écouter du langage parlé.

On apprend à percevoir en apprenant à parler

Quand un bébé apprend à écouter, puis à parler, le modèle qui lui est proposé est un modèle d'adulte. Les parents parlent en utilisant un ensemble vocal (appelé tractus vocal) qui n'a ni la taille ni le développement de celui du nouveau-né. Or l'enfant qui entre dans le monde de la parole associe son ensemble vocal à des gestes articulatoires qu'il reconstitue à partir de ce qu'il voit et de ce qu'il entend. On peut s'interroger sur le processus d'apprentissage qui permet au jeune enfant, de tout milieu et de toute culture, d'adapter ses gestes articulatoires, par une sorte d'extrapolation des connaissances acoustiques (inconscientes) de ce qu'il capte chez les autres, à son propre tractus vocal.

Il n'est pas indispensable d'avoir produit les sons pour les percevoir et pour comprendre la parole. C'est le cas, par exemple, de certaines pathologies du langage dans lesquelles les aptitudes d'expression et de réception du langage sont dissociées. C'est aussi le cas, dans une langue étrangère, quand on est capable de comprendre sans être en mesure de parler cette langue.

Mais le problème sous-jacent ici est le suivant : existe-t-il une corrélation entre percevoir et prononcer ? Si oui, laquelle ? Et quel est son rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Dans le cas du bébé, on considère que le babillage aide l'enfant à prendre conscience des possibilités de son tractus vocal, qui évolue rapidement au cours des premières années de vie ; et ce serait par un processus d'ajustement qu'il adapterait ce qu'il peut produire à ce qu'il entend prononcé, avec un tractus différent du sien.

On ne peut extrapoler ce qui se passe entre la perception et la production chez l'enfant très jeune à ce qui se passe chez l'adulte qui apprend une langue étrangère, car chez ce dernier, l'activité de langage est correctement installée dans la langue maternelle et le processus d'écoute de parole porte l'empreinte de la première langue.

1.1.2.2. Le rôle de la langue dans l'écoute

On considère aujourd'hui comme un fait établi que la production en langue étrangère est «marquée» par les habitudes motrices acquises en langue maternelle. Il est en revanche moins connu que la langue maternelle laisse également une empreinte particulière sur la façon d'écouter.

La construction de l'information par la langue

Pour mieux saisir l'influence d'une langue sur le processus d'écoute et de reconstruction du sens chez l'auditeur, on peut comparer comment deux langues assez éloignées expriment une même information linguistique, celle du pluriel dans la morphologie verbale :

français	chinois (mandarin)
<i>il dit, ils disent</i>	<i>tàshuo, tà<u>m</u>.en<u>shuo</u></i>
<i>je dis, nous disons</i>	<i>woshuo, wom<u>en</u>shuo</i>

Observons comment le pluriel est transmis en langue orale. En français, à la troisième personne, l'information est donnée par l'ajout d'un [z] à la forme du singulier, et à la première personne, elle est donnée par trois marques : la première par le pronom personnel *nous*, la seconde par l'ajout de [z], la troisième par le second ajout de [s] à la forme du pluriel de la troisième personne. Quant à la langue chinoise, il lui suffit du même mot *men* placé entre le pronom et le verbe pour exprimer dans les deux cas l'information du pluriel.

La langue maternelle et l'écoute

Un auditeur francophone a l'habitude de repérer à l'oreille l'information du pluriel, de façon diversifiée et le plus souvent multiple, parce qu'il entend qu'il s'agit du pluriel à différents endroits de l'énoncé. Quand il écoute le chinois, il peut ne pas entendre l'information s'il n'a pas repéré le mot *men* dans l'énoncé : il ne l'a pas captée, parce qu'il s'attend inconsciemment à de la redondance, c'est-à-dire à ce que la même information soit exprimée en plusieurs endroits de la séquence. Inversement, les habitudes prises par le locuteur chinois ne le prédisposent pas à exprimer le pluriel français sans oublier certaines marques (du pluriel), c'est-à-dire sans faire de fautes : il n'entend pas toutes les marques, parce qu'une seule suffit à son écoute.

On pourrait prendre le même exemple du pluriel avec des langues plus proches du français comme l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien... On constaterait que chaque langue a des procédés qui lui sont propres, qui consistent à changer le timbre des voyelles dans les mots lexicaux (en allemand, ex. : *Apfel /Àpfel, Baum /Baume* ; en italien, ex. : *tutto/tutti ; machina/machine*), à ajouter des suffixes dans les formes verbales ou nominales (en allemand), à changer les formes des déterminants, etc. On remarquerait également que la langue orale n'utilise pas les mêmes principes que la langue écrite.

Nous pouvons donc déduire de ces observations que tout auditeur apprend à reconnaître l'information du pluriel selon la langue qu'il parle et qu'il écoute. Changer de langue, dans ce cas, signifie changer de repérage des marques sonores. L'écoute dans une langue étrangère est une activité qui demande de reconstruire le système de repérage.

Le rôle du rythme dans l'écoute

Chaque langue possède un système accentuel, intonatif et rythmique qui lui est spécifique. On connaît l'importance de ces phénomènes dans la communication orale interindividuelle et on sait combien il est difficile d'apprendre à maîtriser ces aspects prosodiques dans une langue étrangère quand on a atteint l'âge adulte. On néglige en revanche de faire le lien entre des difficultés à communiquer en langue étrangère et la difficulté d'apprentissage du rythme dans cette autre langue.

Qu'est-ce que le **rythme** dans la parole ? C'est le fruit d'un regroupement de formes sonores auxquelles on donne à la fois une unité et un relief : l'unité par la mélodie de l'intonation, et le relief est l'augmentation de l'intensité ou de l'accent.

L'état antérieur de l'apprenant-auditeur

Un auditeur peut se caractériser par l'état dans lequel il se trouve avant que ne lui parvienne un événement de parole. Cet état est le résultat de son expérience, de son éducation, de ses apprentissages, de ses connaissances antérieurement acquises, de sa situation au moment de l'énonciation, de son état psychique momentané. Cet état n'est pas facile à caractériser, car les facteurs qui entrent en jeu sont multiples et se modifient mutuellement. En fait, tout échange verbal transforme, chez chacun des partenaires, un état antérieur de relations, un état mental et affectif, qui va reporter sur la réception de la parole une partie des connaissances ou des affects liés au passé de chaque individu.

Dans le cas de l'apprenant, tous les acquis antérieurs (son expérience de vie, son expérience de la communication parlée dans sa première langue, sa connaissance antérieure des personnes et de la situation) vont constituer des éléments importants de la réception. L'écoute se prépare avant d'écouter.

Les attentes perceptives

L'attente perceptive est le produit de l'état antérieur (avec toutes ses composantes) et le fruit du conditionnement perceptif résultant de l'éducation, de la pratique de la langue maternelle et de l'expérience communicative.

Dans l'activité de réception de la parole par l'ouïe, le système perceptif est constitué d'un ensemble de dispositifs dont les fonctions sont bien différenciées : l'oreille "externe" capte, l'oreille "moyenne" convertit, l'oreille "interne" traite, code et transmet au système nerveux central qui continue le traitement jusqu'au décodage. On ne peut pas dire que notre oreille soit plus spécialement faite pour recevoir de la parole que pour recevoir des bruits ou de la musique. De la même façon, on ne peut dire que notre capacité auditive soit plus adaptée à une langue, celle que chacun considère comme « maternelle » parce qu'elle est marquée, dès la naissance, du sceau de l'environnement immédiat. En clair, nous sommes prêts (physiologiquement parlant) en naissant à entendre aussi bien du chinois que de l'arabe ou du français !

Mais le système perceptif, qui n'est pas préformé à la naissance en vue d'une langue donnée, le devient au fur et à mesure que la première langue structure son fonctionnement. Dès que le système a appris à fonctionner en vue d'une certaine finalité qui, chez un Chinois, est le traitement de la parole en chinois et, chez un Français, le traitement de la parole en français, il se révèle inapte à traiter dans une autre langue s'il n'y est pas préparé (on considère qu'il y est préparé dans le cas d'un bilinguisme précoce, par exemple). Le fonctionnement du système est remis en cause quand il y a changement de langue parce que le traitement perceptif dépend de la structuration linguistique initiale.

On voit ici le rôle et le poids des connaissances linguistiques et des habitudes discursives sur l'attente perceptive. Ce que l'on voit moins peut-être, c'est le rôle joué par la situation de communication : le fait de connaître la personne qui parle, le groupe au sein duquel se déroule l'échange verbal, le sujet évoqué, le lieu et les circonstances de l'énonciation, prépare l'auditeur à comprendre ou à reconstituer une grande partie du sens véhiculé par la séquence sonore.

L'horizon d'attente de l'auditeur

L'horizon d'attente caractérise l'aptitude à anticiper, dans l'écoute du langage oral, aptitude qui peut varier selon différents facteurs : l'état antérieur de l'auditeur, la qualité de l'attente perceptive, et, bien entendu, la maîtrise de la langue et l'aptitude communicative de l'apprenant dans la nouvelle langue. L'horizon d'attente est une **propriété dynamique** du comportement de l'auditeur, qui **projette** vers l'avant son écoute.

Pour mémoire

>- L'écoute est un processus volontaire au cours duquel l'auditeur mobilise sa capacité

- d'attention, réactive toutes ses connaissances et sollicite toutes ses compétences.
- >- Dans l'écoute d'une langue étrangère, l'auditeur modifie le comportement qu'il utilise dans sa langue maternelle. Il ne peut plus anticiper sur le déroulement du discours de la même façon.
 - >- Puisque le rythme et l'intonation sont les éléments les plus importants qui structurent l'attente perceptive, l'apprentissage d'une langue étrangère s'enrichit dès ses débuts par l'écoute de la musique du langage.

1.1.2.4. Le fonctionnement d'une écoute paysagiste

Quand un auditeur est en situation d'écoute active, c'est-à-dire vigilante et constructive, un processus dynamique est engagé, dont l'issue espérée est, dans notre cas, la compréhension. Quand il s'agit d'écoute dans la langue maternelle, la compréhension est en général rapide et suit de très près la fin de l'émission sonore. Il peut même arriver que l'auditeur ait compris avant que l'interlocuteur ait fini de parler. Quand un apprenant-auditeur exerce ce type d'écoute dans la langue qu'il est en train d'apprendre, la compréhension n'est jamais aussi rapide ; elle peut même être tellement ralentie que l'auditeur « perd le fil » de ce qui est dit et ne comprend plus.



Plaçons-nous dans ces moments d'apprentissage où la compréhension de l'apprenant est ralentie par la difficulté à gérer le traitement en parallèle des deux aspects du langage. Pour éclairer ce traitement, nous faisons appel à deux fonctions qui vont s'exercer en même temps (les fonctions d'ancrage et de repérage) et dont la résultante donnera (ou ne donnera pas) naissance à la compréhension (fonction de déclenchement) :

Modèle d'écoute active à trois fonctions

L'écoute paysagiste correspond au traitement simultané d'un ensemble d'éléments, analogue à celui opéré par un observateur en haut d'une montagne, qui voit et associe d'un coup d'œil circulaire les reliefs enneigés et colorés par le couchant, les villages assombris dans la vallée, le skieur isolé sur une pente voisine..., éléments qui ne trouvent vie dans son esprit que par les liens qu'ils entretiennent entre eux (les uns par rapport aux autres : proches/lointains, sombres/lumineux...).

Par exemple, dès que l'on entend quelqu'un dire, en prêtant un livre : *j'te l'passe, mais...*, on n'a pas besoin d'entendre la suite de l'énoncé pour savoir qu'il y a une contrainte sur la durée, soit sur la condition du prêt. On n'a pas toute l'information, mais on est préparé au sens global de la suite non encore exprimée.

Cette faculté d'anticipation est plus marquée dans l'écoute de la musique que de la parole, car le rythme et le mouvement mélodique portent plus facilement l'écoute à continuer, par anticipation, le mouvement commencé. En fait, si l'on sait anticiper dans l'écoute de la parole, c'est parce qu'elle comporte, d'une part, des indicateurs lexicaux ou syntaxiques qui le permettent, d'autre part, des propriétés rythmiques et mélodiques qui structurent par anticipation chez l'auditeur des formes sonores auxquelles on affecte un sens. Par exemple :

- la conjonction *si* construit dans l'esprit de l'auditeur l'idée d'une condition, la conjonction *parce que* celle d'une relation causale ;
- les mots *cause* et *conséquence* invitent l'auditeur, quand il les entend au sein d'un énoncé, à faire (s'il ne l'a pas déjà fait par lui-même) une opération mentale d'association entre des éléments déjà entendus et, éventuellement, des éléments qui vont suivre.

Ces propriétés propres à l'horizon d'attente sont très utilisées pour compenser une difficulté d'écoute : dans un environnement bruyant, dans une communication à distance ou au téléphone, quand le locuteur a un problème d'élocution, quand l'auditeur n'est pas en mesure d'utiliser toutes ses facultés d'audition.

L'écoute dans une langue étrangère trouble l'horizon d'attente : ce qui se fait sans problème, rapidement et efficacement dans la langue maternelle, devient difficile, risqué, voire impossible, dans une langue étrangère. S'il est toujours possible de transposer en L2 la faculté (acquise en L1) de projeter le sens d'un mot (bien identifié) sur son contexte (même mal identifié), le sens global d'un connecteur logique sur l'ensemble de l'énoncé, il est souvent risqué de faire des hypothèses à partir de ce type d'indicateurs. En effet, il ne suffit pas, pour comprendre une langue étrangère, d'utiliser le comportement d'écoute en langue maternelle. Il faut rechercher de nouvelles stratégies, changer d'écoute et redécouvrir comment fonctionne l'« écoute active ».

L'écoute active

Une écoute active est une écoute consciente, effectuée dans la vigilance, et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception de parole, c'est-à-dire un traitement en parallèle selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique.

Ce fonctionnement selon deux modes simultanés ; s'appuie sur la différenciation hémisphérique du cerveau qui traite en même temps toutes les informations venues du monde extérieur, mais qui le fait en différenciant les approches : le cerveau droit est plutôt affecté à l'approche synthétique, globale, qui consiste à aller du tout vers les parties, et le cerveau gauche à l'approche analytique allant des parties vers le tout. On a ainsi montré que l'hémisphère droit est plus spécialisé dans le traitement de l'aspect séquentiel du langage, de la musique, de l'intonation, des émotions, tandis que le cerveau gauche, où se situe l'aire du langage, traite plutôt les éléments linguistiques, phonétiques, cognitifs du langage. On parle ainsi de prédominance cérébrale selon que l'on fait appel plutôt à l'un ou à l'autre des deux types de traitement. On a essayé de savoir si le bilinguisme perturbait cette organisation initiale dans la manifestation des troubles aphasiques.

Ce que l'on peut dire, de façon certaine, c'est qu'il y a des compensations entre les activités des deux hémisphères, ce qui est particulièrement rassurant. Une insuffisance du traitement par le cerveau gauche peut être compensée par le droit, et inversement. Cela signifie, en particulier, que l'on ne doit pas considérer les deux activités comme dissociées l'une de l'autre. Les deux types de traitement sont nécessaires, en particulier dans le travail d'écoute active.

Le point de départ d'une écoute paysagiste dans une langue étrangère n'est donc ni la langue-cible, ni l'analyse comparative des langues, mais l'observation de la réception d'énoncés au sein de réelles situations de communication par des auditeurs déterminés qui ont eu passé, une histoire, une langue et des habitudes communicatives. Une langue étrangère construit peu à peu dans l'esprit de l'apprenant un paysage avec ses reliefs, ses ombres et ses lumières, ses contrastes (premier plan / arrière-plan), et l'apprenant apprend à le voir et à l'entendre selon des échelles de temps différentes.

La fonction d'ancrage

Certains éléments du paysage ont plus de poids que d'autres : ils sont plus visibles, plus accessibles, plus faciles à détecter et à rattacher à ce que l'on connaît par ailleurs. Ce sont des éléments qui permettent à l'auditeur d'arrêter son attention pour mieux s'orienter, comme le promeneur dans un paysage nouveau. Dans la parole, cela peut être un mot, un groupe de mots ou une intonation particulièrement expressive.

Dans le monde réel, l'observateur « actif » cherche à se situer et à s'orienter : il sélectionne des éléments (un clocher, un arbre isolé, un toit de maison), et il se positionne par rapport à ces lieux sélectionnés jusqu'à ce qu'il intègre mentalement les différents éléments

dans un tout. Ce n'est pas parce qu'on voit devant soi les différents éléments du paysage associés que l'esprit se les représente associés : ainsi ressent-on une curieuse impression lorsqu'on arrive dans un site connu par un itinéraire nouveau et que, pendant quelques instants, les éléments que l'on voit ne sont plus associés à ce lieu dans son esprit ; la suite des routes ou des rues que l'on prend n'est plus la même que d'habitude, et tout est désorganisé.

Dans l'écoute de la parole, la fonction d'ancrage pousse l'auditeur à sélectionner et à concentrer son attention sur certains éléments pendant qu'il consulte sa mémoire ; c'est donc une fonction qui consomme du temps, le temps de s'ancrer à un point déterminé pour observer le reste. Chez certains auditeurs, elle peut fonctionner de façon envahissante : c'est le cas de celui qui se bloque sur un mot qu'il ne comprend ou qu'il ne reconnaît pas. Le temps d'ancrage est alors excessif et gêne le travail de la fonction de repérage.

La fonction de repérage

Par la fonction de repérage, l'auditeur fait faire des va-et-vient au message sonore entendu ; on peut parler de passages exploratoires rapides, un peu comme si l'auditeur faisait mentalement défiler vers l'avant et vers l'arrière la séquence sonore à la manière d'un film. En réalité l'auditeur déplace son attention sur différents moments afin de choisir, parmi différentes hypothèses (linguistiques), celle qui lui paraît le mieux correspondre à ses attentes d'une part, à la logique de la situation d'autre part. Les hypothèses faites par la fonction d'ancrage sont issues à la fois de la perception (des suites sonores, des sons, des intonations) et de la compréhension (du sens affecté à des formes sonores identifiées et comparées à des formes anciennes stockées en mémoire).

La principale propriété de la fonction de repérage est la mobilité ou la souplesse : elle conduit l'auditeur à comparer, à choisir ou à refuser certaines hypothèses. Si elle est utilisée de façon trop exclusive, elle va conduire l'auditeur à se tromper et à ne pas prendre le temps de vérifier par la fonction d'ancrage un certain nombre d'indices. Un « bon auditeur » sait équilibrer le jeu des deux fonctions, chacune étant toujours indispensable à l'autre. Il arrive toutefois que l'une des deux fonctions l'emporte sur l'autre : (en observant comment fonctionnent des apprenants dans une classe, dans une séance consacrée à la compréhension orale, on peut par exemple dégager les différents profils d'auditeurs présents dans le groupé. Cela permet ensuite d'orienter les activités d'écoute active.

La fonction de déclenchement

C'est l'exercice simultané et successif des fonctions d'ancrage et de repérage qui donne naissance à la fonction de déclenchement, qui a la particularité de se réaliser très rapidement (quand les deux premières fonctions sont suffisamment efficaces). **Le déclenchement est donc la résultante de toutes les forces qui agissent à un moment donné sur le système de traitement**, au moment correspondant à la compréhension, moment qui s'accompagne toujours d'un sentiment de satisfaction.

Mais il arrive que le déclenchement donne naissance à une compréhension erronée. Cela concerne non seulement la compréhension en langue étrangère, mais aussi la compréhension en langue maternelle. Et ce qui est gênant, c'est l'erreur de compréhension dont l'auditeur ne se rend pas compte. On peut très bien avoir la satisfaction d'avoir compris sans que ce que l'on a compris soit juste !

1.1.2.5. Un modèle de la réception de l'oral

On peut considérer que le principe des trois fonctions de l'écoute active forme **un modèle paysagiste de la réception de l'oral**. C'est un modèle dans la mesure où les fonctions constituent des outils d'analyse transposables d'une situation à une autre. Il est dit paysagiste parce qu'il oriente l'approche de l'oral sur la façon dont l'auditeur traite le paysage sonore.

Le paysage est ici constitué non seulement d'éléments de la langue, mais aussi de caractéristiques conversationnelles, communicatives, culturelles, sociales, propriétés qui

donnent à tout échange oral sa spécificité, sa tonalité et son unicité.

L'intérêt de ce modèle réside dans sa souplesse d'utilisation et dans son applicabilité à la situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Il offre le grand avantage de dépasser le problème de la norme de l'oral, dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

Dès son plus jeune âge, l'être humain écoute du langage : il apprend à reconnaître comme une même forme, le même mot, la même phrase prononcés par des hommes, des femmes et des enfants, par des voix jeunes et moins jeunes, par des individus originaires de régions différentes, par des locuteurs au débit lent ou rapide, par des personnes fatiguées, en bonne santé, malades... Les causes possibles de variabilité acoustique sont si nombreuses et les variations si grandes entre les différentes productions que l'on se demande par quel miracle les humains se comprennent.

C'est en partant du mystère de la compréhension que l'on comprend mieux le secret du décodage de la parole par l'humain : on accepte de la variabilité, beaucoup de variabilité, mais jusqu'à un certain point. Au-delà d'un certain seuil, l'auditeur n'accepte plus, il refuse, il ne comprend plus.

L'apprentissage d'une langue étrangère habitue l'apprenant-auditeur à la variabilité dans cette nouvelle langue avec ses critères de variations et ses seuils d'acceptabilité. L'expression sera travaillée en faisant prendre conscience à l'apprenant que les déformations qu'il fait subir aux formes sonores dans sa production perturbent la compréhension du natif qui peut aller jusqu'à refuser, c'est-à-dire ne pas le comprendre. Comme on le voit, la variabilité s'apprend à la fois dans l'écoute et dans l'expression. Le modèle paysagiste associe la production à la réception et la réception à l'expression.

1.1.3. Les formes de l'écoute

L'écoute est un processus aussi diversifié que la lecture mais qui ne jouit pas du même statut. Si on reconnaît à la lecture le droit d'être multiple, plurielle, attentive, analytique, globale, interactive, au point d'en faire des objectifs d'apprentissage (Cicurel, 1991), rares sont les ouvrages pédagogiques qui tendent à différencier les formes d'écoute selon les objectifs, selon les types de discours ou selon les types de communication.

Dans la pédagogie traditionnelle, l'écoute est considérée comme l'attitude privilégiée de réception des connaissances délivrées par le « maître. Pour les puristes, 'elle est intégrée au processus d'audition et de perception de parole. Pour les défenseurs de l'approche communicative, (elle est) considérée de façon implicite dans le processus d'échange oral. En réalité on travaille peu l'écoute. On a tendance à considérer que c'est un processus qui va de soi : il suffit de « tendre l'oreille » !

Or on n'écoute pas de la même façon quand on est en classe de langue et quand on est en cours de sciences naturelles ou de littérature, quand on est seul et quand il y a des témoins, quand on est à côté de son interlocuteur et quand on est au téléphone, quand on écoute la radio et quand on regarde la télévision, quand on a besoin de capter un renseignement pour faire quelque chose et quand on écoute les informations en faisant sa toilette.

Pour un apprenant-auditeur, l'écoute dans la langue étrangère ne va pas de soi. i Chaque situation demande d'adapter son écoute. Comment apprendre à diversifier son écoute ? Le plus difficile à acquérir, c'est la souplesse d'écoute qui permet de passer d'une écoute rapide et globale à une écoute attentive et détaillée : dans le premier cas, on peut ne capter que certains éléments de l'énoncé ; dans le deuxième, il est fondamental pour la suite de ne « rien perdre ».I Apprendre à écouter i L'écoute varie avec la situation

1.1.3.1. L'écoute varie avec la situation

À partir d'un énoncé dont les termes ne changeront pas : J'n'ai pas fini... Tu peux v'nir ?,

nous allons faire varier la situation et voir comment fonctionne l'écoute dans les différents cas envisagés.

Les interlocuteurs en présence

Situation 1

Benoît arrive chez ses parents. Son père est en train de réparer un meuble volumineux et il lui dit : J'n'ai pas fini, tu peux venir ? Benoît entend, se déplace... et aide son père à porter le meuble.

L'analyse des faits permet de comprendre comment a fonctionné l'écoute de Benoît : d'un simple coup d'œil sur l'ensemble de la situation, Benoît a collecté des indices de différentes natures (le meuble, placé en un endroit où il ne doit pas rester, son poids, le risque pour son père de se faire mal), qui l'ont aidé à interpréter à la fois l'énoncé et la situation dans laquelle celui-ci s'insérait : la question était en réalité une demande d'aide déguisée. Benoît a compris immédiatement qu'il n'y avait rien à répondre et qu'il fallait décoder la question comme un appel à l'aide. Il est possible aussi qu'un geste ou un regard aient accompagné la question pour faire comprendre à Benoît que la phrase lui était adressée.

Dans ce type de situation, l'écoute résulte à la fois de l'observation visuelle des différents aspects de la situation, d'un contact rapide entre les deux partenaires et d'une interprétation de l'énoncé par rapport à ce que chacun connaît de l'autre. L'auditeur doit décoder à la fois des éléments verbaux et non verbaux, du non-dit, de l'implicite.

Les interlocuteurs communiquent par téléphone

Situation 2

Marie a invité des amis pour la soirée et elle prépare la pièce, le repas. Elle est un peu en retard et appelle Sandrine au téléphone : J'n'ai pas fini. Tu peux venir ?

Que peut capter Sandrine ? Comment fonctionne son écoute ? Tout d'abord, elle reconstitue la scène mentalement ; ensuite, à partir de l'intonation et de la voix de Marie, elle choisit entre deux interprétations : soit « Marie s'affole et elle a besoin d'aide rapidement », soit « L'invitation est une façon d'être ensemble tout en préparant la soirée ».

Dans le cas de la communication téléphonique, aucun indice n'est donné par la vue d'un geste ou d'une mimique. L'auditeur doit rester attentif aux intonations, aux hésitations et aux silences qui rendent compte de l'attitude de l'interlocuteur à son égard.

Les interlocuteurs sont face à face, en présence de témoins

Situation 3

Évelyne est dans son bureau avec une équipe de travail en train de clore une réunion quand arrive Jacques, un collègue avec lequel elle a rendez-vous. Comme Jacques fait mine de repartir, elle le rappelle en disant : J'n'ai pas fini... Tu peux venir !¹.

Que peut comprendre Jacques ? Que vont capter les personnes présentes ? Que va faire ou que va dire Jacques ? Puisqu'il cherchait à repartir, il est très probable qu'il avait l'impression de déranger et que la première interprétation à donner à la phrase d'Évelyne, c'est : « Ne pars pas, je me libère »².

Selon le ton de voix employé par Evelyne, les autres collègues présents ont pu en déduire soit qu'elle voulait abréger leur réunion pour engager plus rapidement l'entretien avec Jacques, soit qu'elle aurait souhaité que Jacques arrive plus tard.

Jacques peut soit rester à la porte et s'excuser, soit entrer et commencer à occuper une place dans le bureau.

Dans ce type de situation, rien n'est vraiment neutre : ni les attitudes ni le ton de voix ni la rapidité d'intervention. Ce que prononce le locuteur s'adresse à la fois à la personne qui arrive et à celles qui sont présentes ; les paroles dans ce cas comptent moins que le non-dit situationnel. On dira que l'écoute est **plurielle**, parce que les paroles prononcées, qui n'ont

¹ On notera que les termes sont les mêmes, mais que la ponctuation a changé.

² On remarquera qu'aucun des mots prononcés ne participe directement à cette interprétation. On parlera dans ce cas d'un implicite situationnel.

pas le même sens pour tout le monde, doivent être entendues par l'ensemble des personnes présentes, même si chacun sait que l'interprétation ne sera pas la même pour tous.

1.1.3.2. La relation entre partenaires façonne l'écoute

Nous allons essayer de faire vivre un dialogue en le plaçant dans deux situations qui se différencient par la nature des relations qu'entretiennent les partenaires A et B :

- A. Alors, la nouvelle secrétaire ?
B. Une merveille ! Il faut que tu la voies vite !
A. Pourquoi ? Elle est séduisante ?
B. Mais non ! C'est enfin une vraie secrétaire...

A et B sont deux collègues

Si A et B sont proches l'un de l'autre au moment de ce dialogue, A peut voir l'expression du visage et les mimiques utilisées par B dans sa première réponse. Si A demande une précision (Pourquoi ?), c'est que, dans son esprit, les termes employés par B (Il faut que tu la voies vite !) ont aiguillé sa représentation mentale sur le physique de ladite secrétaire. On peut en déduire que la mimique devait être suggestive et prêter à confusion.

■ Si A et B travaillent ensemble au même endroit, le deuxième énoncé de B (C'est enfin une vraie secrétaire...) ne trouve de sens que dans l'expérience antérieure commune des deux collègues, expérience peut-être négative à l'égard d'autres secrétaires. Il faut alors imaginer une interprétation intonative qui mette particulièrement l'accent sur enfin, suggérant ainsi à l'interlocuteur une idée de soulagement. À la fin du dialogue, les deux personnes, qui sont proches physiquement, arrêtent leur échange sur une impression de satisfaction partagée.

La communication verbale a ici pour fonction principale de faire partager une impression favorable.

■ A et B sont deux amis

Nous supposons qu'ils ne travaillent pas ensemble : dans ce cas, la secrétaire ne représente pas pour A ce qu'elle représente pour B. La réplique de A (Pourquoi ? Elle est séduisante ?) montre que A a eu l'attention attirée, d'une part, par la façon dont B lui a recommandé de la rencontrer, d'autre part, par un comportement de connivence (A connaît son ami et ses goûts). La réaction rapide de B (Mais non /) est destinée à remettre la communication sur un autre terrain et à indiquer à l'ami qu'il avait fait fausse route.

Dans ce cas, comme dans le cas précédent, le dialogue participe à une interaction conversationnelle dont l'enjeu est le partage d'une information favorable.

Analyse comparée des deux échanges

On constate tout d'abord que la tonalité de chacun des échanges n'est pas la même. A n'est pas le même auditeur selon qu'il est collègue ou ami de B. Dans la première situation, la représentation évoquée implicitement est celle du milieu professionnel où les deux collègues côtoient la secrétaire chaque jour. Dans la deuxième, on a changé d'univers : les deux amis ont des souvenirs communs auxquels chacun se réfère, implicitement encore une fois, et la façon d'écouter de A est alors fortement teintée de réminiscences du passé. On peut dire que **l'horizon d'écoute** a varié d'un type de situation à l'autre.

1.1.3.3. L'écoute interactive et ses objectifs

Pour évaluer le potentiel d'écoute en langue étrangère, nous devons mettre en évidence les spécificités de l'écoute interactive.

Une écoute interactive

Nous désignons par écoute interactive une approche qui consiste à corréler les différentes tâches affectées à l'activité d'audition dans le processus du langage. Parmi ces activités, nous relèverons, d'une part, des propriétés propres à l'acte d'entendre qui concernent le

fonctionnement de l'ouïe et permettent à l'humain de capter des informations sur son environnement physique et, d'autre part, des propriétés du fonctionnement psychique nécessaires pour transformer des informations physiques en éléments de connaissance, de pensée ou de décision. L'interaction n'est pas à chercher dans les propriétés elles-mêmes, mais dans la façon dont chaque auditeur peut les utiliser.

Cette approche est celle à laquelle se réfère la démarche paysagiste. Les fonctions d'ancrage et de repérage sont deux modalités d'expression de l'interaction qui fonctionne dans l'écoute dite active : interaction entre les effets de chacune des fonctions, interaction entre des niveaux d'analyse, interaction entre l'univers sensoriel et l'univers psychique, interaction entre des connaissances antérieures stockées en mémoire et des informations récentes.

Afin de mieux éclairer le caractère interactif de l'écoute dans la communication orale, nous allons définir et caractériser des objectifs spécifiques d'écoute.

Les objectifs de l'écoute

- Écouter pour entendre

On peut exercer son ouïe à baisser son seuil minimal d'audition ou à développer sa capacité d'émergence : dans le silence, on entend le bruissement de quelques feuilles d'arbre proche de soi ; dans un brouhaha, cette façon d'écouter permet d'entendre quelqu'un qui parle sans crier en se repérant sur des groupes sonores qui émergent du bruit de fond.

- Écouter pour détecter

On peut rechercher dans un environnement sonore si un élément n'appartient pas à ce que l'on vient d'entendre : par exemple, écouter si une sonnerie lointaine dans une ambiance conversationnelle peut être celle du téléphone, ou rechercher dans la parole de quelqu'un dont on ignore l'origine s'il a un accent étranger.

- Écouter pour sélectionner

Il s'agit, par exemple, de repérer comment certaines propriétés du langage ou de la voix qui attirent l'attention peuvent appartenir à des caractéristiques connues. On utilise cette écoute pour rechercher dans un ensemble d'effets sonores certains indices pouvant caractériser quelqu'un qui a peur, qui est fatigué, déprimé, euphorique, etc.

- Écouter pour identifier

Cette écoute vise à nommer, c'est-à-dire à regrouper des informations provenant de plusieurs sources ou de plusieurs approches et à les caractériser de façon globale : on utilise cette écoute quand on recherche le nom de celui qui parle, sa profession, son âge, son statut social.

- Écouter pour reconnaître

Très proche du précédent, cet objectif vise à comparer des hypothèses et à choisir une solution parmi plusieurs possibles. Il s'agit d'essayer de reconnaître une personne à sa voix, à sa façon de parler, au contenu de ce qu'elle dit. L'activité consiste à mettre en parallèle des informations de niveaux différents. Cet objectif requiert beaucoup d'attention et un fonctionnement rigoureux des fonctions d'ancrage et de repérage.

- Écouter pour lever l'ambiguïté

Il est nécessaire de mobiliser ses différentes compétences linguistiques, perceptives, cognitives et communicatives quand on veut lever une ambiguïté dans un énoncé, ou trancher entre deux interprétations possibles. Ce type d'écoute doit permettre à quelqu'un qui n'est pas sûr de ce que sous-entend son interlocuteur de se sortir d'un mauvais pas pour ne pas faire « déraiper » la communication : par exemple, écarter des hypothèses portant sur la signification, en fonction de la situation ou de la personne qui parle.

- Écouter pour reformuler

Il s'agit de l'écoute qui précède l'élaboration d'un résumé ou d'un exercice de discours rapporté. Elle fait fonctionner l'écoute paysagiste de façon privilégiée en obligeant à pratiquer

l'analyse et la synthèse partielles, si le temps d'écoute est long. Ces analyses et ces synthèses partielles se font de façon naturelle en langue maternelle, chez l'adulte essentiellement. Elles doivent faire l'objet d'un travail pédagogique chez l'enfant et chez tout apprenant dans une langue étrangère.

- Écouter pour synthétiser

Cette écoute est complémentaire de la précédente. Elle nécessite en plus une activité de synthèse globale qui fait appel à la mémoire et à une mise en corrélation des différents niveaux d'analyse activés dans l'écoute. C'est une activité difficile, qui fait appel à une grande vigilance et qui ne peut donc se pratiquer ni durant une longue durée ni à un moment de grande fatigue intellectuelle.

- Écouter pour faire

Etape ultime de beaucoup de situations quotidiennes, cette écoute doit fournir à celui qui la pratique les éléments nécessaires à l'action. Selon la tâche à effectuer, sa difficulté et son enjeu, le travail d'écoute sollicite plus ou moins l'attention, la sélection, l'identification, la reconnaissance, le choix. Dans certains exercices pédagogiques, on fait de cette activité un élément de base de l'écoute. Or elle est en fait très variable. Le point commun à l'ensemble des « écoutes pour faire » est l'efficacité et la rapidité avec laquelle l'action doit suivre l'écoute. On peut aussi dire que l'action réalisée est déjà une évaluation de la capacité d'écoute.

- Écouter pour juger

Il s'agit d'écouter pour émettre un avis ou une opinion sur quelqu'un, ou sur un discours, ou sur une situation relationnelle. L'écoute débouche sur un choix ou sur une appréciation personnelle.

On pourrait aussi parler d'écouter pour reconstituer, deviner, anticiper, transposer, déduire, réviser un jugement, classer, hiérarchiser, etc. Les objectifs d'écoute peuvent être très diversifiés ; aussi peut-on se demander ce qu'on attend d'une écoute, chaque fois qu'on propose d'« écouter ». Les différents types d'écoute mettent en jeu des processus perceptifs et psychiques différents. Ceux qui ont été choisis ici l'ont été en fonction de leur participation prégnante au processus d'écoute dans une langue étrangère.

Interaction des différents objectifs

Dans l'activité d'écoute du langage, l'auditeur est conduit à capter en temps réel, c'est-à-dire pendant la durée d'un énoncé, des informations et des indices, et à les mettre en corrélation entre eux d'une part, avec, ce qui est stocké en mémoire d'autre part, en vue de choisir, de reconnaître, de comprendre, de juger ou d'agir. Plusieurs opérations de décodage et de traitement s'effectuent donc en même temps, ce qui met en évidence le fait que tout auditeur a acquis dans sa langue maternelle des comportements d'écoute très sophistiqués qu'il va falloir essayer d'exploiter dans une langue différente.

1.1.3.4. L'écoute dans la communication exolingue

On n'apprend pas vraiment à communiquer dans sa première langue. Le très jeune enfant découvre le monde et la communication en même temps, de façon naturelle, en symbiose avec son environnement social et familial.) Quand on a attendu l'adolescence ou l'âge adulte pour Rapprendre à communiquer dans une autre langue, on prend conscience que l'on ne peut pas aisément transposer ses habitudes communicatives antérieures.

La communication exolingue

On parle de communication exolingue quand les partenaires d'un échange verbal ne maîtrisent pas de la même façon le code (linguistique et langagier) utilisé dans l'échange (Porquier, 1984). C'est le cas lorsque les partenaires ont des langues maternelles différentes et que l'échange se fait dans celle de l'un des deux, ce qui entraîne inévitablement une relation d'inégalité dans les compétences linguistiques.

Mais le fait de savoir que les interlocuteurs n'ont pas, en principe, les mêmes compétences les conduit à en tenir compte et à construire leurs échanges d'une façon appropriée. L'étranger non francophone qui vient apprendre le français en France se trouve dès l'arrivée plongé dans un environnement linguistique qui le contraint, dès le début, à communiquer verbalement avec des natifs. Quant au natif, il saisit rapidement si son interlocuteur n'est pas de son groupe linguistique et, aussitôt, il réorganise sa façon d'écouter et de parler : il raccourcit et simplifie ses phrases, parle plus lentement, évite les simplifications propres au style familier (du type j'sais pas, p't-être...), adapte son écoute à des prononciations « déformées » et reconstitue des formes acoustiques en fonction de celles qu'il attendait : il adapte son horizon d'attente.

Les difficultés d'écoute

Les difficultés d'écoute en situation exolingue viennent à la fois du changement de paysage sonore, de la méconnaissance des habitudes communicatives du groupe où l'on s'insère, de l'incapacité à utiliser en même temps les diverses formes d'écoute que l'on pratiquait jusque-là dans sa première langue sans le savoir, et de la nécessité de comprendre rapidement pour « survivre ».

Le changement de paysage sonore

L'apprenant doit apprendre à s'orienter et à trouver de nouvelles « marques » sonores pour organiser sa compréhension. Si l'apprentissage commence dans son pays d'origine, il n'a pas forcément à s'exprimer immédiatement dans la langue étrangère. En revanche, s'il est par exemple en France pour apprendre le français, il doit mener de front l'expression et la compréhension, et donc trouver rapidement les repères indispensables pour comprendre un Français et permettre à tout Français de le comprendre. Les repères seront d'abord rythmiques et intonatifs⁶.

Les habitudes communicatives du groupe

Chaque groupe a sa façon de se présenter, de s'excuser, de s'informer, de discuter un prix, de commencer et de terminer une communication téléphonique, de répondre à des questions, à des avances, à des sollicitations ou à des critiques. L'apprentissage de ces différentes formes de communication s'apprend peu à peu, en situation. Ainsi les salutations varient selon le groupe : on peut se serrer la main fortement, souvent, rarement, se toucher très peu ou au contraire se prendre par l'épaule ou le bras ; on s'embrasse soit une seule fois, soit sur les deux joues, soit deux fois sur chacune; ces particularités s'apprennent en regardant faire et en faisant peu à peu comme les autres.

Utiliser les différentes formes d'écoute en même temps

Un étranger qui arrive à Paris et doit se rendre à Besançon rencontre beaucoup de difficultés à comprendre les différentes étapes de son parcours en métro, dans les différentes gares, aux guichets et enfin à réussir à prendre le TGV (train à grande vitesse) qui convient. Il doit comprendre dans un environnement bruyant des personnes différentes, saisir des mots importants qui n'émergent pas forcément de ce qu'il entend : « réservation », l'heure d'un train, les noms propres des stations de métro. Il doit écouter pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour choisir, pour agir, tout cela dans un laps de temps réduit, puisqu'il ne sait pas encore repérer la redondance dans les différentes situations de communication.

Pour mémoire

- On peut développer une capacité d'écoute en prenant soin d'isoler et de différencier les objectifs.
- Une bonne écoute est une écoute interactive qui met en relation plusieurs activités et plusieurs formes d'écoute.
- On peut améliorer l'écoute dans une langue étrangère en exploitant au mieux l'environnement, en décomposant les tâches d'écoute et en conduisant l'apprenant à pratiquer des tâches de plus en plus complexes.

1.2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

1.2.1. Activité 1

Objectif: Affiner votre façon personnelle d'écouter.

Vous écoutez un homme politique présenter son programme et vous vous imposez de ne pas écouter le contenu du discours. Vous remarquez qu'il a tendance à hésiter avant de commencer la plupart de ses phrases, que sa parole est remplie de silences et que tous les débuts de mots lexicaux qu'il considère importants sont prononcés avec une force articulatoire plus grande.

Avez-vous observé des réactions du public ? Si oui, expriment-elles la lassitude, l'irritation ou plutôt l'acquiescement ? L'orateur vous paraît-il convaincant ? habile ? séducteur ? Son discours vous semble-t-il réussi ?

Vous n'avez pas suivi le sens des paroles et pourtant vous savez si l'orateur a atteint son objectif.

1.2.2. Activité 2

Objectif : nourrir vos attentes perceptives.

Vous allez écouter un concert de musique sacrée dont la vedette est, par exemple, la cantatrice Jessye Norman que vous aimez beaucoup. Avant le spectacle, vous écoutez chez vous soit un enregistrement de musique sacrée, soit la voix de la cantatrice dans d'autres types de chant.

Vous serez un auditeur beaucoup plus réceptif lors du concert et votre plaisir esthétique sera bien plus raffiné.

Pour pratiquer en classe

Le principal objectif du travail consiste à déconditionner l'écoute, c'est-à-dire à faire changer les habitudes sans le dire explicitement avant. On peut aider chacun à découvrir que son écoute n'est pas forcément celle du voisin et que ce que lui comprend n'est pas forcément la seule bonne interprétation possible. Ces exercices développent à la fois l'humilité et le sens de l'autre.

Les exercices proposés ne sont pas conçus comme une séquence ordonnée qui doit être respectée. Il s'agit plutôt d'une « réserve » d'idées dans laquelle on pourra puiser en fonction des difficultés observées dans un groupe donné.

1.2.3. Activité 3

■ Développer l'écoute globale

Pour des apprenants qui disent ne pas comprendre (vous soupçonnez qu'ils comprennent mieux qu'ils ne le croient).

Phase 1. Le choix du document

Vous enregistrez vous-même un récit d'une durée approximative de deux minutes : soit un événement récent vécu par la classe soit un événement connu de vous seul(e), l'essentiel étant dans ce cas que le morceau choisi ait une cohérence d'ensemble et une certaine unité.

Phase 2. Une écoute à plusieurs vitesses

Vous faites passer l'enregistrement une première fois à vitesse normale de défilement et vous ne demandez rien. Puis vous le faites passer à vitesse plus rapide (la plupart des

magnétophones permettent maintenant de jouer sur la vitesse par une commande marquée « speed »).

Regardez simplement le visage de chacun, vous devez voir une différence chez ceux qui ne comprenaient pas. Pour une troisième écoute, vous revenez à la vitesse normale.

Un travail collectif permet de combler les lacunes chez ceux qui ont le plus de difficultés. Vous devez pouvoir vérifier par quelques questions générales si le sujet est compris de tous.

Phase 3. L'écoute change selon le type de discours

Changez de document : variez les sujets, le type de discours (récit, conversation, explication...), le registre de langue, les types de voix... Utilisez ensuite des documents choisis par les élèves.

Tâche 1 (tâche d'identification): utiliser les deux premières écoutes pour caractériser des personnes par leur âge, leur activité professionnelle, leur registre de langage.

Tâche 2 (tâche d'association) : après la troisième écoute, donner un titre au document, le résumer en une phrase, puis en trois mots ; le définir par son contraire, par des gestes...

Commentaire

Un travail de ce type permet de développer l'écoute de la variabilité. En augmentant la vitesse, on favorise le repérage des mots ou des syllabes mis en relief en estompant ce qui est considéré par le locuteur comme moins important. On permet à ceux qui recherchent indéfiniment à « accrocher » leur écoute à des mots, et à ceux qui veulent à tout prix tout reconnaître pour comprendre, que l'on peut comprendre sans tout saisir.

Pour développer l'écoute globale, on peut aussi changer d'objectifs d'écoute et proposer des tâches variées : la diversité des tâches change certains comportements un peu figés, elle séduit ceux qui ont de l'imagination et elle détourne l'attention des auditeurs « analytiques » en concentrant leur capacité d'attention (souvent plus développée que chez les « synthétiques ») sur des activités qui demandent de faire des associations.

1.2.4. Activité 4

■ Développer une écoute analytique

Pour des apprenants qui se contentent d'un sens général et ne comprennent que superficiellement.

Phase 1. Le choix du document

Vous choisissez un document oral, déjà enregistré ou enregistré par un collègue francophone, et qui met en valeur la fonction descriptive du langage, par exemple la présentation du système éducatif français par un chef d'établissement.

Si vous jugez ce choix trop difficile, vous commencez par le même type de document dans la langue de vos apprenants et une présentation du système éducatif de leur pays.

Phase 2. La mise en énoncé d'une structure par l'écoute

Toute description d'un schéma fait référence explicite ou implicite à une structure que certains élèves ne reconnaissent pas forcément à l'écoute.

Vous utilisez un schéma ou un dessin et vous accompagnez vos gestes de la parole. Vous faites ensuite réécouter l'enregistrement.

Tâche 1 (tâche d'analyse linguistique) : faire rechercher les mots clés et les connecteurs logiques qui contribuent au sens global et à l'articulation des différents éléments du

texte.

Tâche 2 (tâche d'explication) : après avoir éliminé toute représentation visuelle, faire retrouver collectivement, lors d'une nouvelle écoute, les différents éléments de la lecture du système éducatif.

Commentaire

Tout passe par l'oral et la représentation visuelle. On ne donne pas de document écrit aux élèves. Le travail d'analyse peut être diversifié en fonction du niveau linguistique et de l'âge des élèves : avec des apprenants ayant déjà pratiqué dans leur langue des activités métalinguistiques, on proposera des documents permettant de travailler l'argumentation, l'explication et la description.

1.2.5. Activité 5

■ Développer une écoute perceptive

Pour des apprenants qui ne cherchent que le sens (et en particulier le sens des mots).

Phase 1. Écoute de la voix

Vous choisissez des dialogues enregistrés entre des personnes qui parlent de façon différente sur des sujets qui touchent la sensibilité : le chômage, la drogue, la famille...

Tâche 1 (tâche de perception vocale):

Demander de relever les changements de voix et de registres, les formes expressives qui révèlent des aspects de la personnalité.

Concentrer l'attention sur les silences et les faire caractériser par leur nombre, leur fréquence et leur place.

Commentaire

Cet exercice, qui porte sur la voix, conduit l'auditeur à s'attacher à des formes qui ne sont pas directement liées au sens. Sa sensibilité se réveille : il écoute autrement. Vous pouvez faire pratiquer cette écoute avant ou après l'écoute analytique : vous serez surpris(e) de constater que la faculté d'analyse s'affine après avoir activé la sensibilité et, inversement, que l'écoute de la voix est plus riche quand on a travaillé l'écoute analytique auparavant.

Phase 2. Écoute des formes de l'intonation

Le document à faire entendre n'est pas forcément un document capté dans la réalité. Il peut être constitué de suites de phrases ayant des schémas intonatifs variés. L'objectif sera de retrouver à quelle situation correspond l'intonation choisie, par exemple, l'énoncé lundi, vous venez lundi..., dit avec des intonations marquant l'ordre, le doute, la contrariété, le refus poli, l'exaspération, le souhait, la surprise, la condescendance, etc.

Tâche 2 (tâche de perception intonative):

Faire reconnaître l'intention du locuteur dans chacune des phrases, puis faire reproduire par les élèves certains des modèles en les mettant dans des situations vraisemblables.

Commentaire

Cet exercice est très formateur, car les apprenants veulent rapidement apprécier leur capacité à réaliser les différences intonatives. Vous pouvez ainsi passer en douceur de l'écoute à la

production. Le travail sur les formes intonatives est un excellent prétexte pour travailler, sans le montrer, des articulations phonétiques délicates qui, sous l'effet de l'expressivité, se libèrent de leurs contraintes.

1.2.6. Activité 6

■ Développer une écoute anticipatrice (vers l'avant) et une écoute récapitulative (vers l'arrière)

Phase 1. Écoute anticipatrice

Vous racontez une aventure en parlant de façon décontractée. À un moment que vous aurez choisi, vous vous arrêtez en laissant l'intonation et la phrase non terminées. Il manque donc quelque chose pour comprendre la fin.

Tâche 1 (tâche de projection vers l'avant):

Demander de reconstituer la fin. Certains auditeurs vont deviner aisément, d'autres vont faire des propositions sans grande cohérence avec ce qui précède ; d'autres enfin vont rester sans voix.

Commentaire

Cet exercice conduit l'apprenant à faire fonctionner son horizon d'attente et ses attentes perceptives. Cet horizon reste flou assez longtemps dans la langue étrangère. Il faut donc l'affiner, l'enrichir et aider l'apprenant à mobiliser toutes ses compétences, toutes ses connaissances, toutes les ressources de son activité perceptive qui n'est pas encore assez développée dans la langue étrangère.

Phase 2. Écoute récapitulative

Vous choisissez un document sonore long (trois minutes par exemple) dont la structure est apparente et qui ne comporte pas plus de quatre idées.

Vous le faites écouter une première fois dans sa totalité. En posant quelques questions sur la structure à tout le groupe, vous devez pouvoir faire émerger deux ou trois idées.

Tâche 2 (tâche de projection vers l'arrière) :

Faire remarquer qu'il manque une idée et la faire retrouver au moyen d'une seconde écoute.

Commentaire

L'écoute récapitulative conduit l'auditeur à faire marche arrière par rapport au défilement de la séquence sonore et à effectuer des synthèses partielles du discours au cours de l'écoute, afin de décharger la mémoire à court terme et de pouvoir continuer à écouter un document long en le comprenant.

Cette activité en deux étapes (écoute anticipatrice, écoute récapitulative) fait travailler l'analyse, la synthèse et un processus dit de synthèse partielle qui permet de reformuler une idée tout en « jetant » (en n'utilisant plus) les mots utilisés dans l'énoncé pour l'exprimer.

1.2.7. Activité 7

Analyser sa propre écoute en situation de classe.

Observez comment fonctionne votre classe et, si vous avez plusieurs classes, observez les

différentes classes. Comparez votre attitude selon les groupes. Posez-vous quelques questions sur votre qualité d'écoute dans la classe :

- Avez-vous l'impression de passer beaucoup de temps à écouter vos élèves ? À quel moment ?

- Écoutez-vous tous les élèves de la même façon ? Quelles sont les raisons de votre attitude ? Pour répondre à ces questions avec objectivité, vous pouvez enregistrer vous-même ou, ce qui est mieux, vous faire enregistrer par quelqu'un à votre insu.

1.2.8. Activité 8

Analyser votre écoute à travers celle des autres.

Faites une expérience pour vous rendre compte de la façon dont vos élèves vous écoutent et s'écoutent mutuellement : enregistrez une heure de « vie » en classe, durant laquelle vous varierez les activités pour que la parole puisse tourner de l'un à l'autre. Réécoutez ensuite (pour vous seul(e), car ce n'est pas fait pour les élèves) et observez les recouvrements de parole... Vous découvrirez des aspects insolites de vous-même. Vous entendrez chacun de vos élèves d'une oreille nouvelle. Votre écoute est dans ce cas solitaire alors qu'en classe elle est plurielle à deux titres : vous écoutez en voyant et votre écoute est partagée avec les élèves.

1.2.9. Activité 9

Tester son écoute dans des situations différentes.

Phase 1. Observez quelqu'un que vous connaissez bien dans des échanges conversationnels de type différent, par exemple en situation familiale et dans une situation administrative ou commerciale.

Observez son comportement d'écoute. Avez-vous l'impression que cette personne écoute de la même façon dans des situations différentes ? Jugez-vous qu'elle est la « même » que lorsqu'elle vous écoute ? Essayez d'analyser ce qui change.

Comparez ensuite des personnes différentes. Avez-vous l'impression que le comportement d'écoute varie, pour chacune d'entre elles, de la même façon selon les situations ?

Phase 2. Observez-vous. Quand vous écoutez quelqu'un que vous ne connaissez pas, avez-vous l'impression d'écouter d'une façon différente de celle que vous utilisez pour écouter votre entourage ?

Qu'est-ce qui change ? Êtes-vous conscient(e) de ce qui change lorsque vous conversez avec des inconnus ?

Phase 3. Faites varier votre écoute d'enseignant(e).

Obligez-vous à changer d'écoute en classe selon les moments de la leçon, selon les activités, selon la fatigue, selon les élèves.

1.2.10. Activité 10

Exploiter les données fournies par la situation

Pour pratiquer en classe

Afin de faire travailler les différentes formes de l'écoute, nous allons développer quelques pistes autour du thème : « Trouver (par l'écoute) un train pour une destination déterminée ».

Phase 1.

Sur l'exemple de l'étranger arrivant à Paris, vous choisissez un fragment parmi les annonces entendues dans la gare de Paris- Gare de Lyon : « Trouver un train pour Besançon ».

Tâche 1 : Rechercher les différentes formes d'information.

Chercher avec l'apprenant toutes les tâches qui peuvent contribuer à donner les informations nécessaires : la lecture des panneaux, les documents écrits dont on dispose ; ordonner ensuite les recherches (chercher l'heure du train avant l'indication de la voie). En aiguillant l'apprenant vers des formes orales et écrites de l'Information, on l'habitue à ne pas tout concentrer sur l'oral et à ne pas se mettre en situation difficile. Son écoute sera donc enrichie par les contextes et, en général, la plus grande partie de l'information sera déjà acquise avant d'entendre la bonne annonce par haut-parleur.

- Ne faire travailler que certains types d'écoute

Phase 2.

Vous avez stocké des enregistrements effectués dans la même gare ; vous choisissez une annonce de train pour Dijon et vous la mêlez à d'autres annonces pour d'autres lieux.

Tâche 2 : Ecouter pour détecter et sélectionner:

« À quelle heure part le prochain train pour Dijon ? »

Le voyageur-auditeur écoute les annonces ; il entend citer différents lieux et différents horaires :

« Le train 755 en direction de Lyon, Marseille, partira de la voie 13 à 17 h 40.

Quai 2, le TGV 747 en direction de Dijon-Besançon partira à 17 h 35. Voie 2, éloignez-vous de la bordure du quai, s'il vous plaît, le train en provenance de Nice va entrer en gare à 17 h 30. »

L'apprenant doit reconnaître Dijon et 17 h 35, en sélectionnant, pour fournir une seule réponse. Dans cette activité d'apprentissage, il transpose ce qu'il sait associer dans sa première langue : une opération de détection et une autre de sélection.

- Combiner plusieurs écoutes dans des tâches complexes

À l'aide d'un document sonore enregistré en gare de Dijon (par exemple) ou simulé par vous-même, vous faites travailler l'écoute selon une modalité plurielle en faisant appel à des objectifs multiples.

Tâche 3 : écouter pour choisir et faire.

« Quel train allez-vous choisir pour vous rendre à Lyon et comment allez-vous demander votre billet ? ».

Dans cet exercice, on associe la compréhension et l'expression, l'écoute analytique et l'écoute synthétique, la prise en compte des connaissances antérieures (Où se trouve Lyon par rapport à Dijon ?), de la situation (Quel jour et à quelle heure on se trouve à Dijon ? Quand veut-on se rendre à Lyon ?), de l'écoute orientée vers une action précise, dans laquelle la parole va jouer un rôle important.

TD 2 – L'ECOUTE EN LANGUE ETRANGERE

2-1. Quelques Indications théoriques

2-1-1. Le rôle de la perception dans la compréhension d'une langue étrangère

Le rôle de la perception dans la compréhension d'une langue étrangère

Il s'agit ici de mettre à l'épreuve l'efficacité de la perception dans la phase ultime de la réception de la parole, celle qui fait accéder au sens et que l'on appelle la compréhension.

Nous n'envisagerons pas la totalité des aspects de la compréhension du langage ; nous sélectionnerons ce qui affecte la compréhension dans une langue étrangère et, de façon plus spécifique, la compréhension en français langue étrangère.

2.1.1.1. Comprendre dans une autre langue

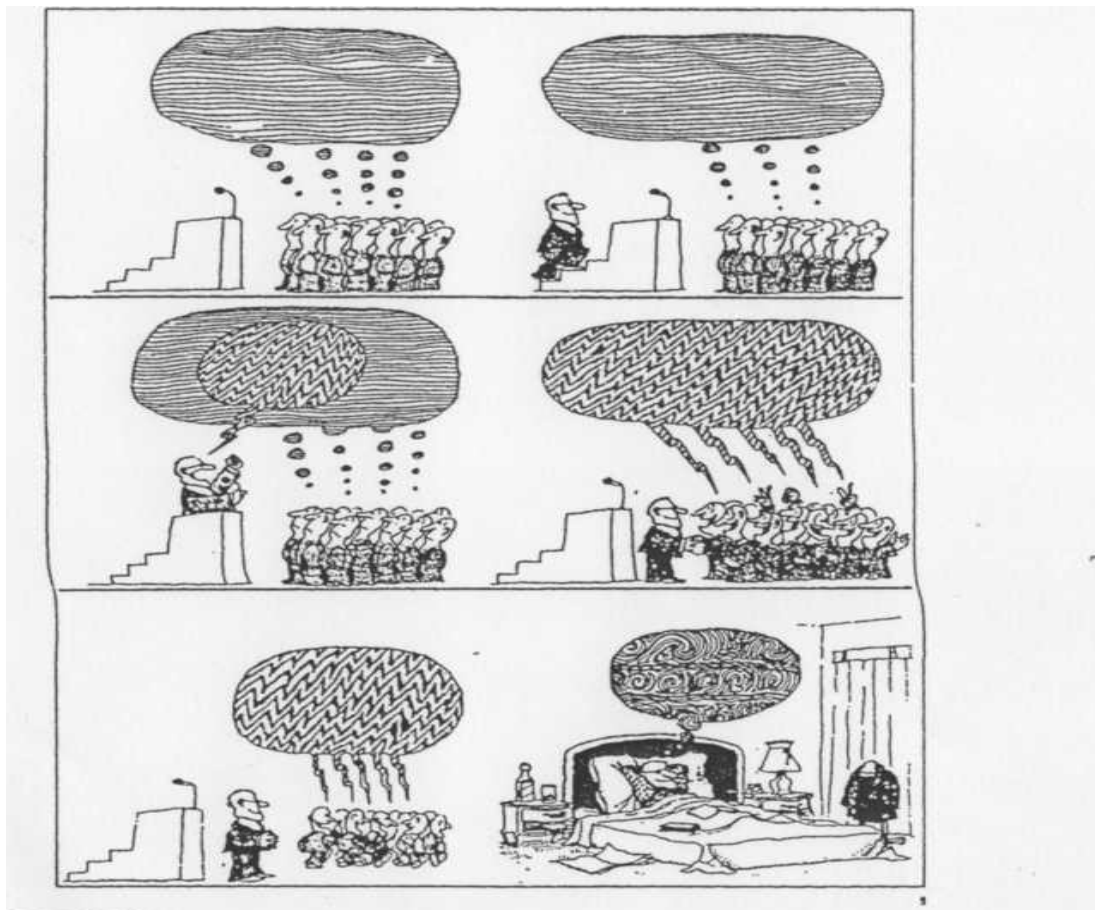
Nous avons vu que, quand on apprend une langue nouvelle, il faut changer sa façon d'écouter, c'est-à-dire sa façon de capter et de traiter les informations qui parviennent par l'intermédiaire du langage oral. Quand on participe à une conversation avec quelqu'un dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, ce n'est pas le contenu qui change par rapport au contenu d'un échange analogue que l'on ferait dans sa propre langue ; c'est l'activité de langage qui change et modifie la forme de la communication.

Prenons l'exemple d'une conversation dont la finalité est une invitation à déjeuner. Pour que la communication (ici de type exolingue) fonctionne, c'est-à-dire pour que chacun des partenaires comprenne l'intention de l'autre, il n'est pas nécessaire que tous les éléments du langage soient décodés.

Il n'est donc pas nécessaire que le non-natif ait compris la signification de chacun des éléments linguistiques. Ce qui compte, c'est qu'il sache détecter une invitation à déjeuner, le jour et l'heure proposés et enfin le lieu du repas. Ce n'est pas tout. Il faut que la personne qui invite (dans notre cas, il s'agit d'un locuteur natif) puisse vérifier si l'invitation est comprise complètement et acceptée. Si l'on compare ce type d'échange à ce que serait une invitation à déjeuner exprimée par des individus parlant la même langue, on s'aperçoit que les points-clés sont les mêmes dans les deux cas. Ce qui va changer, c'est la durée de l'échange, l'utilisation d'un « raccourci » pour exprimer la complicité ou la connivence, qui est la marque spécifique de la communication quotidienne entre natifs. Ces différents aspects montrent que la compréhension, dans une communication exolingue, ne se limite pas à un décodage linguistique.

Comprendre, c'est construire du sens

Pour mieux situer le problème de la compréhension du langage dans une langue étrangère, nous allons « changer de langage » et faire appel à l'image. Il s'agit d'une bandedessinée de Quino³ que nous qualifions de « silencieuse » dans la mesure où son auteur n'ajoute aucun commentaire verbal. Quelle langue est utilisée ? Celle que lui prête le lecteur, qui peut parler n'importe quelle langue. Que représentent les bulles ? En principe, un échange verbal. Quel moyen utilise le dessinateur ? Un graphisme très élémentaire qui suggère que la pensée des auditeurs s'est transformée sous l'effet de celle de l'orateur au point d'en avoir épousé la forme. L'humour qui se dégage de l'ensemble est un peu plus complexe. La dernière image veut suggérer que les paroles exprimées par l'orateur ne représentent pas sa pensée. Au lecteur de continuer l'interprétation...



Le lecteur peut utiliser n'importe quelle langue pour saisir le sens de ces images. Le contenu ne change pas. Nous avons employé le terme fort de « saisir », qui évoque l'action de capter par les sens ou par l'esprit. Dans le cas de cette image, l'observateur/lecteur promène son regard de haut en bas, de gauche à droite, revient en arrière, compare, s'arrête sur un détail et cesse de déplacer son regard quand il pense avoir trouvé un message « caché » qui ne se révèle pas au premier coup d'œil.

Cette démarche qui consiste à construire du sens à partir d'autre chose que des éléments verbaux ressemble beaucoup à celle d'un apprenant qui ne peut pas décoder à la première écoute tout ce qui se dit dans la langue qu'il apprend.

Construire le sens, c'est construire des relations

Revenons à la bande dessinée de Quino. Le lecteur promène son regard de façon à extraire des éléments qui vont lui sembler pertinents : l'origine des bulles, la forme des graphismes dans les différentes bulles sont des indices qui lui montrent dans un premier temps que chaque groupe a son graphisme propre. Il détecte ensuite une évolution dans l'affectation d'un graphisme et la disparition de l'un d'entre eux. C'est le changement entre un état initial et un nouvel état de pensée (attribués aux auditeurs) qui doit en principe lui suggérer l'effet de la parole de l'un sur celle des autres. Cette analyse montre que comprendre la bande dessinée de Quino, c'est associer, relier, comparer... et interpréter. La dernière étape est laissée à la liberté de l'observateur.

Il en va de même pour la compréhension de la parole. Il y a toujours, dans un échange, quelqu'un qui prend l'initiative et envoie à son interlocuteur des éléments (verbaux et non verbaux). Ce dernier peut les capter tout de suite, mais il peut aussi ne pas les capter, les capter difficilement ou mal les capter.

Dans le cas de la parole, les relations sont facilitées par des mises en relief sonores (soit des renforcements de l'intensité soit une élévation de la hauteur mélodique) qui sont censées

traduire (au moins en partie) l'intention de celui qui parle à l'égard de son interlocuteur.

Des relations qui varient avec les langues

Chaque langue a sa façon d'associer le sens à des éléments linguistiques, dans la langue écrite comme dans la langue orale. Cette observation a tellement imprégné les esprits que l'on a longtemps cru qu'il suffisait d'apprendre des éléments linguistiques (des mots, des structures morphologiques et syntaxiques) pour pouvoir comprendre dans une langue nouvelle. Ce point de vue a focalisé l'attention sur le code (linguistique) utilisé pour véhiculer des messages humains ; il a ainsi escamoté le problème du traitement par l'humain de ces signaux codés. Nous allons montrer, sur des exemples empruntés à des langues différentes, que, selon la langue qu'il parle, l'auditeur ne construit pas la même information à partir des mêmes relations

Comparons l'expression du pluriel en français, en allemand et en anglais :

français : *l'enfant joue les enfants jouent*

allemand : *das Kind spielt die Kinder spielen*

anglais : *the child plays the children play*

Où sont les marques du pluriel en langue écrite ?

En français, dans les trois mots : déterminant, nom et verbe³.

En allemand, dans les trois mots également.

En anglais, dans deux mots seulement, le nom et le verbe.

On peut en déduire que l'apprenant francophone n'aura pas de difficulté, en langue écrite, à reconnaître la marque du pluriel en allemand et en anglais, car il a l'habitude de la redondance, c'est-à-dire de placer et de retrouver l'information à différents endroits.

Passons à la langue orale :

En français, les marques sont différentes : l'une est dans le déterminant, l'autre est ici un son de liaison ([z]) introduit entre le déterminant et le nom déterminé. En allemand, langue très « phonétique », les marques affectent les trois unités.

En anglais, les marques affectent le nom et le verbe.

Que pouvons-nous déduire de ces observations du point de vue du récepteur-auditeur ? La structure de chacune de ces langues conduit tout auditeur-natif à repérer et à capter l'information du pluriel de plusieurs façons, en différents endroits. Ce qui est spécifique du français, c'est le regroupement, en une seule unité, du nom et de son article qui, au pluriel, s'associent au moyen d'une liaison en [z] : c'est cette liaison qui est l'indice majeur du pluriel.

On comprendra mieux la spécificité de ces langues si on se reporte à la langue chinoise. Cette dernière ne fait varier ni le nom, ni le verbe. De plus, elle ne comporte pas d'articles :

	français	chinois
singulier	<i>il dit</i>	<i>tà shuo</i>
	<i>je dis</i>	<i>woshuo</i>
pluriel	<i>ils disent</i>	<i>tà men shuo</i>
	<i>nous disons</i>	<i>wo men shuo</i>

Quand un Français entend *ils disent* ou *nous disons*, l'information « pluriel » est donnée, dans le premier cas par le son [z] de *disent* et, dans le second cas, à deux endroits, par le pronom et par la finale du verbe. En chinois, quels que soient la personne et le verbe, elle est donnée par *men*, placé entre le pronom et le verbe. Simplicité en chinois ? Multiplicité et complexité en français ? Il serait plus judicieux de dire qu'un Français a du mal à capter l'information en chinois car il n'y a pas de redondance et qu'un Chinois est « prédisposé » à oublier des marques du pluriel quand il s'exprime en français en raison de la tendance à

³ On ne peut pas généraliser ces observations à toutes les phrases de chacune des langues. Les règles de la morphologie nominale et verbale varient selon les langues, selon les noms, selon les verbes.

l'économie linguistique de la langue chinoise.

Ces différents exemples éclairent le problème de la compréhension dans la mesure où ils illustrent combien le repérage et la détection des informations peuvent conduire à des comportements d'écoute variés selon les langues.

Comme on vient de le voir, l'auditeur étranger qui veut savoir si l'on évoque un singulier ou un pluriel doit chercher cette information avec des procédures différentes selon la langue. Il en va de même pour la plupart des structures linguistiques. Si le locuteur conçoit ce qu'il va dire de façon spécifique selon la langue qu'il utilise, l'auditeur doit, lui aussi, adapter son processus de compréhension selon la langue. Cela suppose que l'enseignement tienne compte des habitudes et des compétences linguistiques antérieures de l'apprenant.

Nous avons vu comment développer la perception dans une langue étrangère. Nous allons maintenant utiliser certains aspects perceptifs pour développer la compréhension en langue étrangère, car comprendre dans une autre langue, c'est découvrir et construire des paysages sonores mentaux toujours nouveaux.

2.1.1.2. Développer la compréhension

L'approche perceptuelle de l'oral vise essentiellement à valoriser l'activité perceptive dans l'acte de comprendre. Les démarches ont toutes le même objectif global : augmenter le potentiel de compréhension de l'apprenant. Elles se différencient toutefois par leurs objectifs, qui devraient orienter la progression choisie par l'enseignant.

Objectif 1 : activer ou réveiller des comportements perceptifs

• En début d'apprentissage

Tout apprenant a l'habitude d'écouter et de comprendre des voix différentes quand celles-ci s'expriment dans « sa » langue. Cela signifie qu'un comportement d'écoute, antérieurement acquis, peut être mobilisé quand il s'agit d'une autre langue.

Sachant qu'une voix peut rassurer, inquiéter, séduire, irriter, convaincre, émouvoir..., on peut faire redécouvrir toutes ces potentialités de la voix en passant par la langue nouvelle. Peu importe que le contenu ne passe pas complètement, pas tout de suite, pas à la première écoute. Ce qui compte, dans cette activité qui vise à développer la compréhension, c'est de montrer à l'apprenant qu'il est capable de comprendre l'état d'esprit de celui qui parle et que cela lui est utile dans de nombreuses situations de communication.

Objectif 2 : utiliser des compétences antérieures et les intégrer à l'apprentissage

• À tout moment de l'apprentissage

On n'apprend rien de nouveau sans référence à du connu. Tout apprenant adulte qui « vient » vers une nouvelle langue porte avec lui tout son passé, riche de connaissances, d'expériences professionnelles et de comportements culturels. Ce serait gaspillage que de le considérer comme un enfant qui aurait tout à découvrir. De plus, l'adulte a besoin de se sentir valorisé dans son nouvel apprentissage, comme s'il avait besoin de se rassurer sur lui-même. La meilleure façon de valoriser quelqu'un, c'est de le faire parler sur ce qu'il maîtrise bien : son activité professionnelle, par exemple.

Or, on peut réinvestir ces acquis antérieurs et en faire des outils de développement de la compréhension :

- en mettant l'apprenant en situation d'actant ;
- en le mettant dans une situation qu'il connaît ;
- en lui donnant l'initiative.

Objectif 3 : faciliter la compréhension par la représentation symbolique

• À utiliser surtout avec les adolescents et les adultes

Une représentation symbolique peut aider les élèves plus « visuels » qu'« auditifs ». Elle favorise par ailleurs une fonction importante dans le mécanisme de compréhension, la fonction de déclenchement*⁷ qui a besoin d'être éveillée, sollicitée et renforcée dans une

langue étrangère. ! L'acte de comprendre est en effet le fruit d'un travail perceptif et cognitif qui débouche à un moment donné, de façon plus ou moins heureuse selon la langue, selon le sujet traité et selon l'individu, sur une impression fugitive de plaisir « intellectuel » : le plaisir de comprendre. Dans certains cas, on peut dire qu'un élément, un indice ou encore une démonstration ont permis de déclencher, chez une personne donnée, la compréhension, au sens fort du terme.

Objectif 4 : entraîner à la synthèse partielle

- *À un stade avancé de l'apprentissage*

Puisque l'oral est « handicapé » par son caractère éphémère, il faut trouver des moyens de le « fixer ». Une activité peu pratiquée constitue pourtant un excellent moyen de développer la compréhension de textes longs : l'entraînement aux synthèses partielles. Cela consiste à faire à haute voix ce que l'on sait faire inconsciemment quand on écoute quelque chose qui plaît, que l'on comprend et que l'on veut mémoriser. On regroupe des passages sous la forme d'une idée et on évacue de sa mémoire les mots utilisés par l'orateur pour l'exprimer. L'idée « reformulée » permet d'écouter efficacement la suite du discours et de procéder ensuite à une nouvelle synthèse qui annule ou modifie la précédente. Et ainsi de suite. Ce procédé s'appuie sur l'art de résumer et de reformuler⁴.

Objectif 5 : activer les procédures d'induction

- *A utiliser avec tous les publics*

Quand nous lisons ou que nous écoutons, et que nous cherchons à comprendre, nous mobilisons un ensemble de facultés de traitement, nous maintenons en éveil des capteurs (d'informations visuelles et sonores) et nous sollicitons à tout moment la mémoire. Lire et écouter ne signifient pas « récolter » des données pour les ajouter à un stock antérieur, mais associer des éléments nouveaux à un ensemble de connaissances et de contextes disponibles, qui y sont activés durant un certain temps. Cette opération mentale, appelée « induction », (consiste à utiliser une information nouvelle pour réactiver, par le raisonnement ou l'intuition, d'autres connaissances ou d'autres éléments d'expérience.)

Dans le cas de l'écoute dans une langue étrangère, la procédure est plus longue parce que l'apprenant n'a pas encore acquis le bon comportement d'écoute. Ce qui est activé facilement par habitude et familiarisation avec les contextes dans la langue maternelle est retardé en langue étrangère. On peut cependant activer ces procédures en exploitant les situations, en analysant les contextes et en familiarisant l'auditeur d'une part avec la voix, d'autre part avec le sujet traité.

Pratiques d'autoformation

Vous n'êtes pas sûr(e) de savoir activer des procédures d'induction dans votre pratique pédagogique. Mettez-vous à l'épreuve en vous plaçant en situation d'écoute difficile. Par exemple, vous voulez écouter une émission consacrée à la biologie parce que l'auteur vous intéresse, mais vous connaissez peu de choses en biologie. Comment pouvez-vous activer vos procédures d'induction ? Vous lisez un ouvrage d'initiation avant l'écoute, vous enregistrez l'émission et vous l'écoutez en deux temps :

- *vous écoutez d'abord la voix du conférencier* pour vous familiariser avec l'organisation de son exposé, avec ses habitudes argumentatives, ses intonations...
- *vous écoutez ensuite le contenu* en arrêtant l'enregistrement en fin de paragraphe (quand l'orateur reprend longuement sa respiration). Le silence vous aide alors à construire des relations d'inférence et d'induction.

- *Vous ne réussirez pas au premier essai. Recommencez.*

⁴ Par « reformuler », nous entendons ici reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par une autre personne dans la même langue.

Ensuite, changez de type de document et jouez sur vos compétences, vos goûts, vos affinités, pour réveiller vos stratégies endormies en alliant l'affectif au cognitif.

Pour pratiquer en classe

Les démarches pédagogiques suivantes sont adaptées aux objectifs présentés ci-dessus.

Objectif 1 : écoute de voix et d'énoncés dans des situations variées (activer des comportements perceptifs)

Prendre comme documents pédagogiques des émissions radiophoniques, des reportages, des récits, des contes, des publicités, etc.

Phase 1. Le travail effectué en classe doit d'abord sensibiliser à la variété des situations d'énonciation et des objectifs discursifs⁵ : peu à peu l'apprenant, sans comprendre vraiment ce qui est dit, est conduit à reconnaître si une discussion veut séduire, convaincre, contredire...

Phase 2. L'apprenant repérera ensuite de quel type d'oral il s'agit :

- de l'écrit oralisé (ce que sont souvent les journaux radiophoniques) ;
- de l'oral spontané ;
- de la conversation ; un échange à deux, à plusieurs ;
- un récit de type narratif ;
- un exposé qui vise à convaincre, séduire, attirer.

La démarche doit associer la compréhension individuelle et la compréhension collective. Il est toujours fructueux de faire prendre conscience aux élèves de leur diversité : l'acuité perceptive de l'un peut exciter et stimuler celle des autres.

Objectifs 2 et 3 : solliciter l'expérience de l'apprenant dans une activité qui nécessite des représentations symboliques

Travailler l'expression du temps (l'état de l'atmosphère) en français en utilisant un bulletin météorologique.

Documents : une carte géographique représentant le pays, la région dont on va décrire le temps en termes de prévisions.

Phase 1. À l'aide de schémas, de cartes, de plans ou de figures, on peut faire dessiner un soleil, des nuages, de la pluie, des orages sur des étiquettes.

Phase 2. On fait écouter différents bulletins donnant des prévisions favorables et défavorables.

Phase 3. On fait associer chaque bulletin à des représentations imagées que l'apprenant place aux endroits indiqués (oralement).

Quand un apprenant a l'habitude d'écouter et de regarder des bulletins météorologiques, il a acquis une façon d'associer le sens à des images sur une carte géographique. Le cas est tout à fait différent quand, dans son pays, on n'écoute les bulletins météorologiques que pour se prém

Objectif 4 : reformuler et résumer en travaillant le style indirect

On utilise souvent l'activité de résumer pour reprendre des idées, apprendre à synthétiser un texte ou un discours. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le résumé peut permettre à la fois d'évaluer et de développer la compréhension, et de travailler la reformulation.

Phase 1. Évaluera compréhension.

Vous racontez une courte aventure et vous faites composer des résumés par groupes de deux élèves. Le travail d'évaluation consiste à faire apprécier par la classe la qualité des différents résumés et à retenir celui que l'ensemble considère comme le meilleur.

⁵ Par « objectif discursif », nous entendons ici la finalité choisie par celui qui parle au cours d'une situation déterminée : exposer, convaincre, expliquer, séduire, contredire...

Phase 2. Développer la compréhension en travaillant la reformulation. Exemple : vous avez présenté (oralement) en classe un fait divers qui donne la parole à plusieurs personnes et vous demandez ensuite à plusieurs élèves de le raconter à leur tour en employant le style indirect⁶.

Tout individu a pris l'habitude, dans sa langue maternelle, d'exprimer l'opinion d'autrui sans reprendre directement les paroles prononcées. Les procédures linguistiques sont très spécifiques et leur apprentissage conduit l'apprenant à pratiquer la reformulation.

Ces démarches s'ouvrent sur des pistes qui devraient montrer à chaque enseignant que les approches sont multiples, que lui-même doit choisir, parmi les stratégies avancées, celles qui correspondent le plus à sa personnalité, à son public et aux difficultés de compréhension, en proposant par exemple des activités mettant en œuvre à la fois la sensibilité, le raisonnement, l'intuition, l'esprit de logique et l'esprit de finesse.

2.1.1.3. Des stratégies adaptées

Nous avons mis en évidence des procédures générales qui devraient réveiller des comportements endormis par l'habitude, et qui devraient activer et exploiter des compétences linguistiques sous-employées en obligeant la perception à se mettre au service de la compréhension.

La langue française a une façon très spécifique d'organiser le discours au moyen d'une organisation rythmique qui lui est propre. Quand un anglophone, un germanophone et, de façon générale, tous ceux qui parlent une langue où chaque mot est affecté d'un accent sur une syllabe, écoutent quelqu'un parler, ils ont l'habitude de se repérer à l'accent dans leur processus d'écoute pour identifier les unités minimales de sens que sont les mots. Quand ils passent à l'écoute du français, ils sont déroutés, car les mots successifs se fondent au sein du groupe rythmique. Dans la séquence *Le petit déjeuner français*, un francophone ne distingue qu'un groupe et ne coupe pas entre les mots. Beaucoup de problèmes de compréhension chez les non-francophones proviennent de la difficulté à identifier les unités ; par exemple : un apprenant chinois, ayant entendu *il travaille avec ardeur* a écrit dans une dictée de français **il travaille avec quart d'heure*⁷. La phrase *on est l' deux mai*, en apparence très simple, n'est pas facile à décoder, mais cela devient beaucoup plus facile dans l'expression *aujourd'hui, on est l' deux mai*. Le travail pédagogique doit aider l'apprenant à construire le réseau de sens entre *aujourd'hui* et *deux mai*.

Dans la langue parlée, on rencontre de plus en plus d'expressions mettant en avant un élément (le sujet du verbe ou un complément) qui est repris plus loin, à d'autres endroits de l'énoncé : *toi, tu exagères ; les enfants, ils n'aiment guère travailler au jardin ; mon père, moi, je l'ai vu se lever à cinq heures et se recoucher à sept*.

Nous allons illustrer la recherche de stratégies perceptives adaptées au français en faisant appel au rythme et à l'intonation.

Stratégie 1 : extraire les unités de sens dans un groupe rythmique

Nous avons déjà mis en évidence la grande difficulté pour un non-francophone de reconnaître les unités de sens à l'oral en raison du lien très fort qui associe les unités- mots au sein du groupe rythmique. Dans la phrase *on est l' deux mai*, la liaison (entre *on* et *est*) et l'élision (entraînant la chute du *e* de *le*) contribuent à la cohésion des éléments du groupe entre eux. Pour l'auditeur, il y a un seul mot sonore. La compréhension, dans ce cas, repose beaucoup sur le degré de familiarisation de l'apprenant avec la langue parlée quotidienne qui n'est ici ni familière ni relâchée. Dans la plupart des cas, cette phrase se comprend par la situation dans laquelle elle s'insère. L'information est maximale sur le mot *deux* qui porte le

⁶Le procédé consiste à faire passer par sa propre voix la parole de quelqu'un d'autre dont on reformule la pensée. On parle en français de style indirect ou de discours rapporté. Le discours indirect rapporte des énoncés produits par des locuteurs dans des situations différentes.

⁷ * signifie que la phrase n'est pas acceptable.

pic mélodique.

on est l'deux mai



L'identification et la reconnaissance des unités de sens passent (en français) par des repérages intonatifs.

Stratégie 2 : détecter les points mélodiques saillants

Dans l'oralité, la notion de phrase s'efface au profit de celle de "paragraphe sonore". L'auditeur est souvent incapable de retrouver le début et la fin des phrases quand il écoute un échange parlé, une interview ou une conversation. Le sens ne se construit pas autour de l'unité "fermée" qu'est la phrase mais autour d'une unité de plus grande taille. Ce que nous appelons "paragraphe" définit en fait la taille de l'unité sonore qu'utilise un locuteur pour exprimer ce qu'il veut dire sans s'interrompre et sans être interrompu ! il ne faut jamais oublier, en effet, que l'interaction est toujours présente, au moins de façon potentielle, dans une communication parlée.

La production verbale "personnelle" de tout locuteur s'exprime par des mises en relief qui lui sont propres, faites pour attirer l'attention, pour convaincre, pour expliquer... Le travail pédagogique consiste dans un premier temps à faire retrouver les fonctions principales de chaque discours⁸ : raconter, expliquer, convaincre, séduire... Quand le discours est de type narratif, les liens sont assez visibles : des adverbes introduisent les termes successifs des événements (*et puis, enfin...*). Dans un discours de type explicatif ou argumentatif, les arguments peuvent être introduits par des marqueurs tels que *puisque, car, parce que, même si...*

À l'oral, ils sont parfois masqués. Ainsi dans la séquence
il fait beau ce matin ; je n'mets pas de manteau,



la relation causale est marquée par un mouvement intonatif qu'il n'est pas facile, pour un non-francophone, de détecter et d'interpréter : la première phrase se termine par un mouvement montant (et non par la descente habituelle d'un énoncé terminé) et la deuxième la suit immédiatement en commençant à un niveau plus bas. Ce procédé, appelé « parataxe », exprime la dépendance entre les deux phrases, la première étant la cause de la seconde. La parataxe est très fréquemment utilisée en français parlé, quel que soit le niveau de langue. On remarquera ici que la structure intonative de l'énoncé l'emporte sur celle de la phrase.

Stratégie 3 : corrélérer un connecteur logique et un mouvement intonatif

Tout auditeur francophone sait, quand il entend une phrase, commencer par *si* ou *dès que*, qu'il lui faudra attendre un deuxième élément (une seconde proposition) pour avoir l'information complète. Ce qui est compliqué pour le non-francophone, c'est de repérer le mouvement initial de la mélodie qui porte en fait l'indication primaire de la subordination. Si l'auditeur ne le capte pas au début, il sera gêné pour reconstituer l'ensemble.

Exemples

Si tu sors maintenant, tu vas être mouillé.

⁸ Par « discours », nous entendons ici la production verbale et non verbale d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation. L'analyse de discours vise moins ce que dit le texte (ensemble culturel oral ou écrit qui renvoie des données autres que linguistiques) que la façon dont il le dit.

Dès que tu auras fini, tu viendras m'aider.



Les activités qui ont été proposées dans ce chapitre correspondent à des objectifs d'écoute qui activent des processus de décodage linguistique et des procédures de traitement cognitif. Le choix délibéré de la variété des procédés se justifie par la diversité que l'on observe dans les comportements d'écoute des apprenants. Le chapitre suivant fournira des outils conceptuels pour approfondir les connaissances théoriques propres à la perception et à la compréhension du langage.

Pour mémoire

- > La compréhension du langage fait non seulement appel à des connaissances linguistiques, mais aussi à des comportements perceptifs orientés vers la construction du sens.
- > La construction du sens dans une autre langue nécessite de changer de comportement d'écoute : l'activité pédagogique la plus efficace consiste à développer chez chaque apprenant des stratégies perceptives adaptées à la situation et au type de discours.
- > Chez les apprenants de français langue étrangère, la construction du sens s'enrichit quand l'apprentissage corrèle la prosodie⁹ à la situation discursive

2.1.2. Apprendre à percevoir dans une langue étrangère

La diversité des situations de communication nous prépare à des activités d'écoute également diversifiées. Chacun de nous a, dans sa langue maternelle, l'expérience d'échanges dans lesquels il lui a suffi de capter quelques bribes pour tout reconstituer et l'expérience d'échanges dans lesquels, au contraire, en tendant soigneusement l'oreille, il n'a pas réussi à comprendre soit la façon dont parle une personne, soit de quoi ou de qui il était question. L'auditeur que nous sommes s'interroge : est-ce un problème lié à notre connaissance du thème et de la personne ou à notre façon d'écouter ?

Nous savons par ailleurs qu'il suffit parfois de peu de chose pour qu'un énoncé incompris se clarifie et que ce n'est pas forcément un apport de nature linguistique qui fait progresser la compréhension. Le fait de mieux saisir, soit par un regard, soit par une allusion à un fait connu et partagé par les deux interlocuteurs, l'intention de celui qui parle, son état d'esprit ou son humeur, éclaire le processus communicatif et dénoue la tension inhérente à une incompréhension.

On peut alors se demander quel rôle joue l'apprentissage dans le développement de l'écoute orientée vers la compréhension dans une langue étrangère.

2.1.2.1. Il ne suffit pas d'écouter pour percevoir

Il ne suffit pas d'être confortablement assis sous un arbre pour percevoir les différents mouvements des feuilles, pour capter les fines odeurs qui se dégagent de la terre ou pour entendre la libellule qui pique en vol plané sur une feuille. Quelqu'un qui regarde peut « oublier » d'écouter ou de sentir. Si le sommeil nous guette, les sens deviennent peu vigilants. Si notre attention est sollicitée par une discussion ou par une activité, nous n'entendons et ne voyons que ce qui se rapporte à l'action en cours.

Si l'aventure nous conduit en un lieu totalement ~~inconnu~~, le manque de familiarisation avec l'environnement ne nous permet pas de nous contenter des habitudes que nous utilisons en un lieu familier pour *reconnaître* un style d'habitat, pour *identifier* un lieu déterminé, pour

⁹ La *prosodie* désigne ici le rythme et l'intonation.

choisir un chemin, pour faire une démarche particulière. L'activité perceptive, de type visuel dans ce cas, ne se contente plus des repères que nous utilisons pour les différents objectifs de l'acte de regarder. Il en va de même pour l'écoute.

L'acuité perceptive

Nous faisons souvent travailler nos différents sens de façon incontrôlée, dans la liberté de l'improvisation, sans nous préoccuper de savoir si l'un ne fait pas de l'ombre à un autre, seules, certaines difficultés de compréhension (exprimées parfois sous la forme d'énoncés, tels que « *Je n'entends pas vous voulez bien répéter?* ») nous obligent à renforcer une activité sensorielle qui met l'accent sur une perception particulière (l'ouïe dans ce cas).

L'entraînement particulier d'un type de perception va développer une certaine acuité perceptive dans ce domaine : la pratique d'un instrument de musique enrichit la perception musicale ; l'exercice du tir à l'arc affine l'aptitude à viser, ce qui est une capacité très spécifique de la perception visuelle.

Nous dirons d'une perception qu'elle sera d'autant plus aiguë qu'elle permettra de différencier des objectifs proches, des éléments du réel peu faciles à identifier ou à discriminer.

L'acuité perceptive dans la communication orale

Participer en tant qu'acteur à une communication orale, - c'est être capable de détecter un mouvement fin des sourcils qui peut signifier, selon le sens de ce mouvement, une contrariété ou une surprise agréable ; c'est saisir « au passage » une légère réticence dans une hésitation, un ton de voix, un allongement en fin de mot ou de phrase. La qualité d'une communication repose souvent sur l'aptitude des différents acteurs à repérer, à capter, à identifier et à interpréter certains indices sonores et visuels qui trouvent leur sens dans le contexte situationnel.

Communiquer, c'est partager des signes de connivence. Comme chacun sait, la connivence se construit au cours du temps par des habitudes qui consistent à transmettre, d'une part, et à décoder, d'autre part, des signes dont la valeur n'est pas communiquée à tout le monde. Dans la vie en groupe, les bons communicateurs sont des personnes qui observent et détectent rapidement de fins indices du comportement verbal et gestuel chez autrui et qui, par ailleurs, sont capables de réajuster leur propre comportement en nuancant une opinion ou en régulant des échanges qui mettent des participants en difficulté. Une bonne acuité perceptive est donc un fin condiment très apprécié dans la vie sociale.

L'acuité perceptive dans une langue étrangère

La communication en langue étrangère demande à ses acteurs d'adapter des compétences linguistiques nouvelles A des situations de communication qui, elles, peuvent être bien maîtrisées dans la première langue : un enseignant qui échange une expérience pédagogique avec un collègue A l'étranger saura s'adresser à un homologue sur le plan relationnel mais ne saura pas forcément le faire selon les usages linguistiques et conversationnels du milieu étranger.

On a souvent l'impression que, dans ce cas précis, les difficultés linguistiques constituent le handicap majeur. Or le premier besoin de celui qui communique dans une langue étrangère en qualité d'auditeur est de se situer et de situer ses interlocuteurs, d'apprécier l'enjeu d'une discussion et de repérer les points forts de l'échange. La compréhension de ce qui est dit n'est pas, dans un premier temps, le plus urgent.

Percevoir les gestes, les regards, les intonations expressives et quelques mots captés au passage est parfois suffisant pour comprendre à la fois l'objet de la discussion et la nature des relations entre les diverses personnes, ou les désaccords entre deux individus, ou l'attrait

exercé par une personnalité sur une autre ou sur tout le groupe. Toutefois, il ne faut pas sous-estimer le frein que représente la méconnaissance de la langue pour participer activement à une communication en prenant la parole.

Peut-on alors parler d'acuité perceptive en langue étrangère ? La réponse est positive, puisque la plus grande partie de l'information échangée quand les interlocuteurs sont en présence les uns des autres est apportée par la situation, par les relations entre les personnes et par le thème de l'échange. Être un bon auditeur en langue étrangère, c'est d'abord observer les comportements, les attitudes, c'est essayer de capter des éléments mis en relief qui sont inévitablement liés au thème ou à la façon dont un interlocuteur se situe par rapport à lui.

Quand l'apprentissage progresse, l'acuité perceptive va se porter sur des unités plus petites, en particulier sur les syllabes qui vont se différencier les unes des autres par un jeu accentuel (pour les langues à accent de mot) ou tonal (pour les langues tonales, comme le chinois). Pour développer l'acuité perceptive en français (langue étrangère), l'attention devra se porter sur le groupe rythmique et sur l'intonation.

Les facteurs favorables

L'aspect sonore du langage est affecté d'un handicap inhérent à sa nature : inscrite dans le présent, l'action de parler laisse peu de trace dans la durée en raison de son caractère éphémère. Dans la vie quotidienne, chacun de nous a expérimenté, à ses propres dépens, les effets négatifs de son inattention ou de son oubli sur une communication orale. L'apprenant souffre également de ce défaut, et il en est conscient. Une attitude positive consiste à lui proposer des activités qui vont contribuer à enrichir sa perception et sa mémorisation. Les plus efficaces seront certainement celles qui vont enrichir ses images mentales et associer l'auditif à un paysage affectif.

Pour illustrer ce dernier point, nous allons utiliser un document mettant en valeur un personnage « auditif », c'est-à-dire quelqu'un qui privilégie la perception auditive dans sa façon d'appréhender l'environnement.

Document : Un homme « auditif »

Monsieur Fougeron a passé toute sa vie dans les bois, comme la plupart des autres habitants des Bordes de sa génération. La commune est située en lisière de la forêt d'Orléans et, pendant longtemps, cette forêt a été la seule « industrie » locale. Mais, pour M. Fougeron, elle est bien davantage.

« J'ai toujours vécu dans la nature, dans les bois et encore maintenant, j'ai soixante ans, même que j'arrive à la retraite, s'il y a une journée où je ne vais pas en forêt, je suis malheureux, malade. Je pars le matin de bonne heure, et même si j'ai pas envie de travailler, je rentre le soir tard : plus je suis longtemps en forêt, plus je suis heureux, plus je me plais. On est ensemble avec les bûcherons, on fait un feu de bois, on emporte une andouille, un hareng saur, quelques pommes de terre que l'on met dans la cendre ; le midi, on mange en amis, tous les travailleurs de la forêt, c'est formidable !

C'est tellement beau la forêt en hiver, par la neige ; il y a les merisiers, les alisiers ; quand on mange une alise et que la gelée a passé dessus, c'est formidable ! On se disputerait le fruit avec les oiseaux.

J'ai dit à ma femme, quand on a acheté cette maison dans le pays, que ça ne m'allait pas du tout. Ma vie, c'est le chalet, en bois, dans le milieu de la forêt. C'est ma vie, j'y passerais des heures et des heures, juste avec les bruits de la nature, un bruissement de feuilles. Chaque arbre n'a pas le même bruit, les feuilles n'ont pas le même bruit à chaque arbre. Je distingue l'essence de l'arbre d'après le bruit de sa feuille. Je peux être aveugle, j'irai encore en forêt écouter le bruit de la nature... »

Pierre Bonte, *Vive la vie* /, 1977, Paris, Stock

Le document qui précède est utilisé pour vous montrer sur I vous-même comment enrichir la perception et la mémorisation.

Objectifs

■ Enrichir l'image mentale

Imaginez le personnage : sa silhouette, sa façon de parler, son environnement (sa maison, sa femme, le paysage aux alentours). Vous l'écoutez « mentalement » : vous le faites parler en continuant son récit. Après un petit moment, M. Fougeron acquiert une « épaisseur » dans votre esprit et vous avez presque en mémoire ses intonations.

Le document fait vivre un personnage en relation avec son environnement forestier. Le fait de lui donner la parole et de l'enregistrer dans son univers familier le conduit à personnaliser sa description, à faire vivre le paysage et le personnage.

■ Renforcer l'activité mnémonique

Vous sélectionnez le passage suivant :

« Chaque arbre n'a pas le même bruit, les feuilles n'ont pas le même bruit à chaque arbre. Je distingue l'essence de l'arbre d'après le bruit de sa feuille ».

La présence du mot « *essence* » vous surprend. Pourquoi ?

Vous aviez en tête un certain personnage et une certaine façon de parler. Vous ne vous attendiez pas à ce mot qui est déjà un terme technique faisant partie du vocabulaire des forestiers. Votre paysage affectif était celui d'un brave homme aimant vivre en forêt, regrettant d'avoir choisi d'habiter dans le village. La séquence « *Je distingue l'essence de l'arbre* » ajoute quelque chose au personnage : à l'évocation d'un milieu socio-culturel s'ajoute une dimension professionnelle. Votre attention est attirée par le mélange réalisé entre des informations de nature différente. C'est vraisemblablement ce dernier aspect qui va fixer dans votre mémoire les grandes lignes de ce personnage « auditif » tel qu'il a été défini plus haut.

Vous avez ainsi enrichi votre paysage mental et nourri l'activité de votre mémoire en sollicitant des aptitudes propres à l'activité perceptive.

Pour pratiquer en classe

Les activités proposées visent à vous aider à mieux connaître vos élèves : en mettant en évidence leurs capacités d'auditeur, vous verrez que certains sont plus « perceptifs » que d'autres, parce qu'ils font des corrélations entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils ont acquis antérieurement par leur expérience personnelle.

Écoute de langues Inconnues

Phase 1. Enregistrement.

Vous enregistrez différentes personnes qui parlent des langues que ni vous ni la plupart de vos élèves ne connaissent ni ne comprennent. Vous prenez soin de leur demander de raconter ou de dire quelque chose de complet, comme si elles s'adressaient à quelqu'un de particulier. Veillez à ce que l'enregistrement de chaque séquence dans chacune des langues dure suffisamment de temps (pour qu'il y ait un travail assez efficace) et pas plus de quelques minutes (pour ne pas lasser). Vous préparez une suite enregistrée comportant environ six langues différentes.

Phase 2. Écoute et identification de la langue.

Vous focalisez d'abord l'attention sur la langue en demandant d'essayer *de* dire quelle est la langue utilisée dans chaque séquence. Vous commencez par un travail individuel dans lequel

vous demandez à chacun d'écrire sur une feuille le nom de la (ou des) langue(s) proposée(s). Vous acceptez en effet plusieurs hypothèses.

Ensuite vous constituez des groupes de trois ou quatre élèves et vous leur demandez de comparer leurs choix en réécoutant, si nécessaire, l'enregistrement.

Commentaire

Vous découvrirez que certains de vos élèves ont une sorte d'intuition linguistique, alors que d'autres sont complètement impuissants devant cette tâche. Vous pouvez ensuite essayer de savoir comment ont fait ceux qui faisaient de bons rapprochements, mais ce n'est pas un exercice qui s'impose dans tous les cas.

Phase 3. Écoute et recherche de signification.

Vous changez de centre d'intérêt et vous faites deviner de quoi a parlé chaque personne enregistrée dans une langue (en principe) inconnue. Par exemple, vous avez enregistré une Seychelloise qui a décrit une recette de cuisine en créole (seychellois). Toute la classe (et vous-même, si vous n'êtes pas Seychellois(e) !) se met à rire, parce qu'au milieu des termes créoles que l'on ne comprend pas, on reconnaît des mots et des expressions bien françaises : « maquereau grillé », « piment », « du sel, du poivre ».

Commentaire

Vous aurez la surprise de constater que, au travers d'indices souvent faibles, certains ont vaguement compris l'objet traité, alors que d'autres n'ont rien sélectionné pour en faire du sens.

Écoute de voix parlées variées

A pratiquer surtout quand les apprenants ont peu d'occasions d'écouter parler français.

Phase 1. La collecte de documents.

Vous commencez par enregistrer des amis et des collègues dont le français est la langue maternelle. S'ils sont originaires du Canada, d'Afrique francophone, de Belgique ou de tout autre pays que la France, vous n'hésitez pas à les associer à votre collecte. Toutefois, vous n'utiliserez pas ces derniers documents avec des débutants.

Continuez votre collecte avec des émissions de radio dans lesquelles plusieurs personnes s'expriment sur le même sujet, si possible en reportage car, dans ce cas, on ne présente pas les personnes (cela est important puisque vous allez faire reconnaître à l'écoute des caractéristiques de chaque locuteur).

Phase 2. Caractérisation des personnes enregistrées par leur voix et par leur discours.

- Faites décrire les personnes qui sont interviewées et que l'on ne voit pas, simplement par leur voix. Cette partie de l'exercice, qui peut se faire dans la langue maternelle, donnera lieu à de riches échanges au sein du groupe-classe.

- Passez ensuite à leur façon de parler. Cet aspect de l'exercice ne peut se pratiquer qu'avec des non-débutants, car il suppose que l'auditeur comprend une grande partie de ce qui est dit. Demandez aux élèves de caractériser les discours : l'un raconte ce qu'il a vu lors d'un accident, un autre exprime son désaccord avec son interlocuteur, un troisième décrit un acte réalisé devant lui (une recette de cuisine, par exemple), etc.

Commentaire

Vous conduirez vos élèves à découvrir qu'ils entendent et comprennent beaucoup plus de choses qu'ils ne croient. L'exercice peut donner lieu à des activités d'expression variées. Tout

en ayant l'air de travailler l'écoute, vous pouvez travailler l'activité d'expression. En détournant l'attention de la prononciation, vous « débloquez » certains mécanismes de défense qui altèrent l'articulation et empêchent la fonction expressive de fonctionner. Vous serez agréablement surpris(e) du résultat.

2.1.2.2. Percevoir, c'est relier des niveaux

Il est difficile de caractériser la façon dont notre cerveau procède pour gérer toutes les informations qui sont captées par nos différents sens. Les opérations qui sont effectuées au cours de la réception sont multiples et complexes. Afin de ne pas mélanger les différents types d'activités mises en œuvre, on a pris l'habitude de se référer à une différenciation en niveaux qui permet de distinguer, par exemple, ce qui est le propre de l'activité perceptive et ce qui appartient davantage aux mécanismes cognitifs³. La distinction en niveaux ne correspond donc pas à une réalité physique, mais à une commodité de représentation du traitement des connaissances.

D'un point de vue psycholinguistique, on considère que la perception de la parole est une étape importante dans le processus qui vise à transformer des ondes acoustiques en significations. La psychologie cognitive propose une structure hiérarchisée du processus de traitement de la parole dont le plus bas niveau serait constitué par la transformation de l'onde acoustique effectuée par l'oreille et le plus haut niveau celui des opérations mentales effectué par le système nerveux central.

Le bas niveau

Le bas niveau désigne, dans le traitement de la parole, l'opération qui fait passer de la réception sensorielle de l'onde acoustique à l'élaboration d'une représentation abstraite. On l'appelle le plus souvent « niveau phonétique », et il consiste à mettre en relation des propriétés et des indices acoustiques avec des représentations phonétiques mémorisées et stockées. Ces représentations sont elles-mêmes corrélées à des entités phonologiques qui correspondent à la langue que parle le sujet. A ce niveau de traitement, il s'exerce un filtrage visant à sélectionner les variations phonétiques qui sont « apparentées » aux entités phonologiques (celles de l'auditeur) et celles qui ne le sont pas. Le travail de filtrage est rapproché de l'opération de tri effectuée par le « crible phonologique » (Troubetzkoy, 1964) de la langue maternelle : selon ce point de vue, les sons d'une langue étrangère recevraient une interprétation phonologique erronée chez l'auditeur et, si on se réfère à cette conception dite phonologique de la perception, on en induit souvent un fonctionnement perceptif du type acceptation/rejet, ce qui n'est pas la véritable fonction du traitement perceptif. Il semble plus judicieux de considérer que toute parole est empreinte de variabilité : variabilité due à l'individu, au contexte, à l'énonciation, ou encore à la situation de communication. Accepter la variabilité au sein de la même langue, c'est être un auditeur averti, c'est également préparer le terrain pour mieux percevoir en langue étrangère (Lhote, 1991).

Cette conception du bas niveau de traitement conduit à prendre en compte les réalisations concrètes de la parole en situation naturelle, ainsi que leur organisation en groupes selon des structures phonétiques propres à chacune des langues.

On rencontre à ce niveau, d'une part, des suites de sons qui seront considérées comme des structures (syllabiques, rythmiques) spécifiques d'une langue et, d'autre part, des groupes rythmiques et des séquences affectées d'une mélodie qui variera avec l'énonciation. Le bas niveau de traitement est ici tout à fait valorisé. Décoder le bas niveau signifie établir un lien entre unités successives de la chaîne parlée.

Le haut niveau

Par haut niveau, il faut entendre l'étape finale d'une succession d'opérations de

traitement.

La transformation d'une onde acoustique en unités de signification, qui va de l'analyse physique des sons à l'analyse sémantique et conceptuelle, est le fruit d'un traitement complexe, et ce traitement ne s'opère pas de la même façon dans la langue maternelle et dans une langue étrangère. On a l'habitude de réduire le plus haut niveau à l'opération de compréhension. C'est en réalité simplifier énormément le processus.

Nous considérerons ici que le haut niveau est atteint lorsque l'auditeur est capable d'identifier des mots, lorsqu'il peut les retrouver par le contexte et lorsqu'il comprend des énoncés.

On peut tout de suite en déduire que le traitement de la parole dans une langue étrangère ne franchit pas les mêmes obstacles que dans la langue maternelle, que, pour accéder au sens dans une autre langue, le temps de traitement n'est certainement pas le même que dans la première langue, et enfin que les chances de réussite à toutes les étapes du processus ne sont pas les mêmes non plus.

La mise en relation des niveaux

Il n'est pas aisé, dans l'état actuel des connaissances⁵, de déterminer ce qui appartient à la perception et ce qui appartient à la compréhension, c'est-à-dire d'établir une frontière entre les deux aspects du traitement. Plutôt que de chercher à situer une frontière, nous concentrerons l'attention sur **le passage entre le niveau sensoriel et le niveau cognitif**, parce qu'il éclaire de façon tout à fait originale le processus de traitement en langue étrangère.

/ -----

Pour mémoire

> Percevoir, c'est passer d'un mode de représentation à un autre : c'est entendre dans la suite *ta* le mouvement articulatoire qui est nécessaire pour aller de *t* à *a*.

>■ Percevoir, c'est établir un pont entre une représentation sensorielle d'un ensemble acoustique et une représentation abstraite : c'est reconnaître dans *ta* la suite phonémique /*ta*/.

> Percevoir, c'est dégager des principes d'organisation dans des séquences sonores : c'est entendre dans la suite *ilesttardjere* deux groupes, le premier constitué de trois syllabes *il est tard*, et le second de deux : *je rentr(e)* ; c'est également établir un lien entre deux mouvements mélodiques qui, ici, signifient une conséquence :



Cette fonction de passage d'un niveau à un autre dans le traitement va naturellement varier selon que l'auditeur travaille dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère.

Le fonctionnement de la perception dans une langue étrangère

La principale difficulté de la perception en langue étrangère vient de l'incapacité de l'apprenant à traiter la variabilité dans la réception, c'est-à-dire à reconnaître comme véhiculant les mêmes informations des suites acoustiques très différentes selon la personne qui parle, selon son origine sociale ou géographique, selon son intention communicative. Il devient donc très difficile à un apprenant de passer d'un mode de représentation à un autre si les indices acoustiques qu'il capte ne sont pas apparentés au même mouvement articulatoire, par exemple ; de même, il ne sait pas facilement dégager des principes d'organisation qui peuvent varier (c'est le cas en français) si son écoute n'a pas été habituée à le faire.

Une approche perceptuelle de la langue étrangère permet ainsi d'apporter :

Une aide à la sélection et à la reconnaissance des formes sonores

Les unités les plus sensibles à la sélection sont les phonèmes, qui peuvent être l'objet de

grosses erreurs. En effet, les indices nécessaires dans une langue ne le sont pas forcément dans une autre. L'exemple des oppositions phonémiques /p/ — /b/, /t/ — /d/, /k/ — /g/, qui se réalisent essentiellement par la présence/absence de vibration des cordes vocales en français et plutôt par la présence/absence d'aspiration en allemand, illustre assez bien le problème : un germanophone ne sélectionne pas le bruit de vibration des cordes vocales et donc ne reconnaît pas toujours bien la marque du voisement ; et le francophone ne va pas attribuer au bruit d'aspiration qui suit l'explosion des occlusives¹⁰ la valeur distinctive que lui attribue le germanophone. Dans ce cas, l'apprentissage doit faire changer la hiérarchie des indices d'identification.

Une facilitation du décodage par une mise en relation des unités de différents niveaux

Les unités peuvent être des phonèmes, des syllabes, des mots ou des groupes de sens. L'apprenant qui écoute de la parole en L2 (langue étrangère) ne sait pas découper la séquence sonore et la recomposer en unités de sens : la suite française [ʒvjêdRept&tdam&E] ne se reconstitue pas facilement en *Je viendrai peut-être demain*. La chute de certains sons dans le langage familier change la forme des syllabes ; le mot *peut-être* est réduit à une seule syllabe. S'il n'y a pas été initié, l'apprenant n'entendra pas le *peut- être* et, dans ce cas, il risque le lendemain de ne pas comprendre pourquoi son interlocuteur de la veille n'est pas là, puisque (selon son écoute) celui-ci l'avait promis ! Le travail d'apprentissage passe par une sensibilisation à des formes syncopées de la langue parlée.

Le regroupement de ce qui constitue une « unité de sens »

Ce regroupement s'effectue en français par le rythme, qui peut changer avec l'énonciation et le type de discours. Cela constitue une spécificité du français et donc une difficulté propre à l'apprentissage du français langue étrangère. Un apprenant qui parle une langue à accent de mot (anglais, italien, allemand, espagnol, chinois, arabe) va devoir changer ses habitudes de regroupement et réapprendre à associer par l'intonation.

Nous allons privilégier cet apprentissage en proposant des approches du rythme et de l'intonation.

Pour mémoire

- > On facilite l'activité perceptive et la mémorisation dans une langue étrangère en enrichissant les représentations mentales des auditeurs et en sollicitant leur affectivité.
- > Percevoir, c'est passer d'un mode de représentation à un autre, c'est passer d'une représentation sensorielle à une représentation abstraite.
- > Apprendre à percevoir dans une langue étrangère, c'est apprendre à dégager de nouveaux principes d'organisation dans les séquences sonores entendues.

¹⁰ Voir l'annexe 3.

Pour pratiquer en classe

■ Activité 1 : Apprentissage du rythme¹¹

L'apprentissage du rythme doit tenir compte de deux facteurs : la taille variable du groupe et la séquence rythmique complexe.

La taille variable du groupe rythmique

Objectif perceptif : utiliser une image mentale sur laquelle on greffe la notion de taille du groupe.

- *Écoute* : dégager les structures rythmiques dans des séquences parlées (on ne peut travailler que sur des séquences courtes, en raison de la faiblesse de la mémoire à court terme qui s'efface au-delà de 6 à 7 secondes).

- *Production* : composer des énoncés de structure rythmique définie.

Texte (le document écrit ne sera donné aux élèves qu'à la fin de l'exercice)

*Viens
très loin
dans le ciel
avec le vent
qui va très haut
et revient
toujours
seul...*

Phase 1. Associer le mouvement vers le haut à l'agrandissement du groupe rythmique, et le mouvement vers le bas à la réduction du groupe.

Dans cette première phase, l'enseignant prononce plusieurs fois le texte devant les élèves en s'accompagnant de gestes vers le haut et vers le bas. Les élèves reproduisent ensuite avec lui les gestes du texte sans rien prononcer.

Phase 2. Parole, gestes et mouvements.

L'enseignant et les élèves réalisent ensemble le poème récité et i accompagné des mouvements du bras.

• **Image mentale : le vent**

Tâche 1 : dire le texte en l'accompagnant de mouvements du bras, vers le haut, au fur et à mesure que le nombre de syllabes croît, et rester en haut au même niveau pour qui va très haut, puis redescendre en même temps que le nombre de syllabes diminue.

Tâche 2 : dire le texte lentement, ligne par ligne, en ne coupant surtout pas au sein d'une ligne. Chaque ligne représente en effet un groupe rythmique. Il peut donc y avoir un à quatre mots pour constituer un groupe.

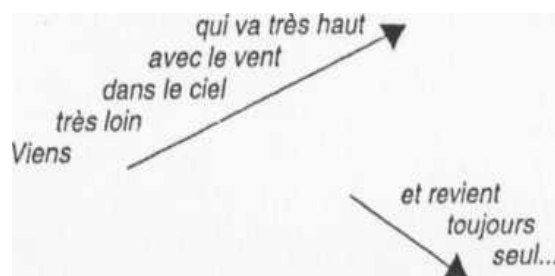
Tâche 3 : faire dire l'ensemble du texte en groupe et le faire accompagner des gestes de montée et de descente du bras. Ne pas hésiter à répéter en usant de divers stratagèmes. Puisque l'image est celle du vent, balancer légèrement le corps et faire balancer l'ensemble du groupe-classe en veillant toujours à l'harmonie générale.

Tâche 4 : le texte ne sera écrit que lorsque le rythme général sera bien ancré corporellement

¹¹ La difficulté rythmique chez un apprenant de français langue étrangère se manifeste par l'incapacité à distinguer les mots parmi les séquences sonores, par l'incapacité à lier les mots entre eux quand il parle, et par une très grande difficulté à associer les mots dans un groupe rythmique, une forme mélodique à une fonction syntaxique et ce groupe rythmique aux suivants (voir l'annexe 1).

par tous.

Pour écrire le texte, utiliser la même représentation mentale, afin de bien la fixer :



(lire en montant, puis en descendant)

Les élèves inventeront des représentations écrites qu'ils associeront à la taille du groupe.

• Image mentale : loin /près

Texte

Va
le voir
dans l'jardin
et reviens
vers moi
vite

Tâche 1 : l'image « loin/près » est représentée en associant un mouvement du bras et de la main vers l'avant lorsque l'on fait croître le groupe rythmique d'une à quatre syllabes, puis vers SOI lorsque le groupe décroît. Le travail pédagogique consiste à faire composer de petits ensembles, sans passer par l'écrit, et à les faire dire individuellement avec les gestes correspondants.

Tâche 2 : le même texte sera dit ensuite par plusieurs élèves en faisant varier l'intonation.

Tâche 3 : les élèves composeront à leur tour à haute voix des textes (accompagnés des gestes correspondant aux rythmes choisis) sur des images mentales choisies par eux.

Commentaire

Ce texte se prête à un travail de la fonction expressive : la personne qui dit le texte est tour à tour pressée, impatiente, angoissée, amoureuse, etc.

La séquence rythmique complexe

On sensibilise efficacement au caractère complexe du rythme en utilisant l'image de la vague.

• Image mentale : la vague

Phase 1. Commencer par un rythme simple, c'est-à-dire une succession de groupes rythmiques d'égale longueur (en nombre de syllabes).

Les enfants (3) / ne vont pas (3) / à l'école (3) / tous les jours (3) / Mes meilleurs amis (5) / ne sont pas toujours (5) / les bons conseillers (5) / quand j'en ai besoin (5).

Ces deux phrases utilisent chacune un seul rythme de base : la première des suites de trois syllabes, la seconde des suites de cinq syllabes.

Le travail à effectuer sur lq. deuxième est important, car la plupart des non-francophones ne réussissent pas à réaliser des groupes de cinq syllabes sans couper, ce qui a souvent pour conséquence de perturber la compréhension de l'auditeur.

Phase 2. Passer à des rythmes complexes (nombre de syllabes variable).

Les enfants (3) Ironont toujours (4) à l'école (3) le vendredi (4).



Pour faciliter la réalisation « coulée » de cette phrase, utiliser Image de la vague que l'on évoque de la main en un mouvement de roulement¹². Cette image est destinée à favoriser l'assimilation : une image bien choisie, suggérée au bon moment, va déclencher des mécanismes de mémorisation en rattachant des éléments nouveaux à des représentations mentales antérieures. Les images sont d'autant plus efficaces qu'elles font appel à la sensibilité de chacun. Étant donné la diversité des individus, il est bon de varier tes images, de changer de champ sémantique et d'utiliser des -férences culturelles adaptées.

Le stade suivant consiste à faire produire par les élèves des phrases dont ils contrôlent bien les séquences rythmiques (en nombre de syllabes). Il ne faut pas s'attendre à ce que chacun puisse rapidement proposer de nouvelles images en relation avec tes groupes rythmiques.

■ Activité 2 : Apprentissage du mouvement mélodique¹³

Agrandir le groupe progressivement

L'objectif de ce type d'exercice est triple :

- apprendre à faire le lien entre les éléments du groupe rythmique ;
- apprendre la durée plus longue des syllabes finales (de groupe et non de mot) ;
- choisir la forme du mouvement mélodique pour travailler de façon optimale chaque catégorie de sons.

Tous,



humains,



animaux,



du petit chat



aux vieux grands-parents,



sont de très bons amis.



Dans l'exemple proposé, les groupes rythmiques augmentent progressivement. Ceci permet de faire travailler l'arrondissement mélodique en jouant sur le nombre de syllabes contenues dans le groupe rythmique.

Parfois, les apprenants dont la langue maternelle a un accent de mot (anglais, allemand, espagnol, italien, chinois...) ont du mal à faire jouer la mélodie avec la durée. Il est bon dans ce cas de proposer des groupes rythmiques se terminant par des consonnes prononcées, c'est-

¹² La fin du premier groupe se termine en haut, celle du second en bas.

¹³ Le plus difficile à faire assimiler (et en même temps, le plus important pour l'efficacité de la communication), dans le mouvement mélodique, n'est pas la forme finale qui change, qui peut être dirigée vers le haut ou vers le bas. C'est en effet la forme arrondie (que ne réalisent pas la plupart des groupes linguistiques) qui caractérise le plus le français et à laquelle l'auditeur francophone est très attaché.

à-dire par des syllabes fermées¹⁴.

Associer rythme et Intonation

L'exercice suivant permet de faire travailler l'allongement de la syllabe en faisant varier la forme mélodique sur le même groupe, selon la place de celui-ci dans la phrase.

Cet exercice peut être utilisé avec des objectifs variés :

- associer les groupes rythmiques entre eux ;
 - travailler l'articulation des voyelles : celles qui sont en fin de groupe rythmique, dans une position favorable¹⁵, en particulier l'opposition *loi - loel* qui représente une difficulté pour beaucoup d'apprenants
- apprendre à structurer la phrase en thème-rhème.

Les femmes.



Les femmes de cette ville.



Les femmes de cette ville sont heureuses.



Les femmes de cette ville sont heureuses de le revoir.



On peut utiliser cet exercice pour apprendre à repérer :

- sur quoi porte l'énoncé, ce qui correspond au thème et se termine par un mouvement montant ;
- ce qui est dit à propos du thème (le rhème) et qui se termine par un mouvement descendant.

L'attention de l'auditeur doit être attirée sur le changement de sens de la mélodie :



■ Activité 3 : la variabilité des formes perçues

Apprendre à percevoir n'est pas apprendre à comprendre. Mais c'est en apprenant à associer le même sens à des formes perçues comme différentes que se construit la compréhension. La meilleure façon de travailler la compréhension consiste à commencer par « éduquer » la perception dans la langue nouvelle.

Phase 1. Un même document, lu à haute voix par des personnes différentes.

Tâche 1 : faire d'abord écouter, puis caractériser des voix différentes dans la langue nouvelle : des voix d'hommes, de femmes, d'âges et de milieux différents.

Il faut veiller au début à ne pas déplacer l'objectif et à ne pas transformer ce qui est du ressort de la perception en objet de compréhension¹⁶. Le plus simple consiste à orienter l'écoute sur la personne, son tempérament, ses caractéristiques vocales.

¹⁴ Une syllabe fermée est une syllabe qui se termine par une consonne prononcée.

¹⁵ La position finale est une position favorable parce qu'elle allonge la durée des voyelles.

¹⁶ On ne cherchera donc pas à vérifier ce qui a été compris.

Tâche 2 : retrouver une même forme (un mot en général, ou un groupe de mots) dans des contextes différents (c'est-à-dire dans des mouvements mélodiques différents), prononcée par des personnes différentes.

Phase 2. Utiliser la fonction expressive.

Le document de travail peut être réalisé par l'enseignant seul. Il suffit de choisir une phrase qui se prête à la variabilité du sens par l'expressivité.

Exemple

Tu viens demain (Nuances de sens implicites)

- c'est un ordre !
- cela me ferait plaisir...
- je n'en ai pas envie du tout.
- je ne suis pas sûre d'être libre.
- tu aurais pu me prévenir, tout de même !
- j'en suis ravie !
- tu crois que tu réussiras à te libérer ?
- j'en profiterai pour te montrer mes photos.

Ces nuances de sens donnent à la phrase des expressions très variées.

Phase 1. Enregistrement.

Vous prenez soin de vous enregistrer chez vous dans le calme. Vous vous fixez, avant de commencer, un ordre dans la succession des variantes de la phrase et vous le respectez. Vous prenez soin de laisser une plage de silence entre les phrases ; cela vous facilitera le travail en classe.

Phase 2. Écoute et reconnaissance des nuances.

Aidez vos auditeurs à retrouver le sens de chacune des nuances en leur posant la question suivante : *Avez-vous envie de venir ?*

Vous serez surpris(e) de constater que des débutants sont très sensibles à ce genre de variations sur la même phrase et qu'ils se prêtent volontiers au jeu.

2.1.3. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute

Si l'un des mérites des modèles est de faire prendre conscience des différents facteurs qui entrent en jeu dans le processus de l'élaboration du sens, il est évident que ces constructions théoriques ne sont pas vraiment en mesure de s'appliquer à l'apprentissage de la compréhension orale. Il faut donc envisager de travailler sur des champs plus circonscrits et donc plus facilement abordables. C'est ce qui a conduit les chercheurs à s'intéresser à des apprentissages plus restreints, plus facilement modélisables, c'est-à-dire à étudier les stratégies qui assurent la réussite dans certaines tâches d'apprentissage. Examiner comment il est possible ; d'apprendre permet, par extension, de savoir comment enseigner une habileté, dans le cas présent, la compréhension orale.

Avant d'aborder les travaux relatifs aux stratégies d'écoute en langues maternelle et étrangère, nous nous proposons de jeter un regard sur les définitions qui ont été données du mot « stratégie » ainsi que sur les techniques qui ont permis d'éclairer certains aspects de cette notion. Il nous apparaît également utile de dire quelques mots sur les stratégies d'apprentissage du bon apprenant en langue étrangère, ne serait-ce que pour mieux comprendre où se situent les stratégies d'écoute.

Qu'est-ce qu'une stratégie?

Différentes étiquettes ont été utilisées pour définir la stratégie d'apprentissage et, parmi celles-ci, nous retrouvons : une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience, etc. (Hosenfeld, 1981 ; Paris *et al.*, 1983 ; O'Malley *et al.*, 1985 ; Chamot *et al.*, 1988 ; Oxford et Crookall, 1989 ; Cyr, 1996).

Aujourd'hui, on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information.

Les techniques d'observation

C'est à partir d'expériences, de tentatives d'expression ou de compréhension *in vivo* (observations, entrevues, réflexions à haute voix) que les chercheurs ont observé certaines stratégies mises en œuvre par les apprenants. Notons que la technique de la réflexion à haute voix (*thinkaloud*), qui aurait été popularisée par Hosenfeld (1976), est souvent choisie pour mieux comprendre la nature, la richesse et la complexité des échanges qui s'instaurent entre les apprenants et le matériel d'apprentissage et, plus précisément, la façon dont ces apprenants interagissent, s'harmonisent, s'opposent ou négocient, vis-à-vis du matériel, en vue de réaliser une tâche d'apprentissage.

Concrètement, la technique de la réflexion à haute voix consiste à verbaliser, à commenter à haute voix la façon dont on s'y prend pour exécuter une tâche. L'apprenant qui écoute un texte pourrait dire par exemple : « Les mots utilisés dans le texte ne sont pas difficiles.. je connais bien le sujet, j'ai déjà lu des articles concernant cette question... »

Cette démarche manifeste non seulement la conscience linguistique de l'apprenant, mais aussi ses stratégies d'adaptation à la tâche demandée ou l'adaptation de la tâche à ses stratégies. Dans le cas présent, le sujet vient de mettre en œuvre la stratégie des connaissances antérieures, référentielles.

Plusieurs critiques ont déjà été adressées à cette technique et, en particulier, celle-ci : elle nuirait au bon fonctionnement des divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité de compréhension. Les résultats de plusieurs expériences récentes semblent toutefois lui accorder une crédibilité et elle est de plus en plus utilisée, comme nous allons le voir dans les expériences qui suivent (pour une recension des écrits concernant la validité de la technique, on pourra consulter Vandergrift, 1992).

2.1.3.1. Les stratégies d'apprentissage en langue étrangère

L'observation de la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage par les bons apprenants en langue étrangère, leur classification, ont donné lieu à des travaux nombreux, pour ne citer que ceux de O'Malley *et al.* (1985), Wenden (1987, 1991), Oxford et Crookall (1989), Cohen (1990), et nous ne nous arrêterons ici qu'aux plus marquants, notamment ceux de O'Malley *et al.* (1985) et Oxford et Crookall (1989) pour l'anglais langue étrangère.

O'Malley *et al.* ont cerné 26 stratégies d'apprentissage, réparties selon les trois catégories suivantes :

- a) Les stratégies métacognitives, qui impliquent une réflexion sur l'apprentissage en général et permettent de le mieux planifier et diriger en évaluant ses progrès. L'apprenant qui fait le point sur ce qu'il vient d'apprendre par rapport à son projet met en œuvre une stratégie métacognitive.
- b) Les stratégies cognitives, quant à elles, sous-entendent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Ainsi, faire des références, utiliser ses connaissances textuelles, sont des stratégies liées à l'activité de compréhension orale ou écrite.
- c) Les stratégies socio-affectives sont mises en œuvre durant les réactions avec une autre

personne pour aider l'apprentissage. Ainsi l'étudiant peut poser au professeur des questions de clarification ou essayer de collaborer avec ses pairs dans le but d'échanger des idées, de s'encourager mutuellement pour mener à bien une activité pédagogique.

Dans le cadre d'une recension des écrits portant sur la dimension stratégique, Oxford et Crookall (1989) ont ajouté trois nouvelles catégories de stratégies à la typologie de O'Malley *et al.* Ce sont :

- a) Les stratégies mnémoniques, définies comme des techniques qui aident l'apprenant à conserver une nouvelle information en mémoire et, à l'occasion, à la retrouver ; relever les mots clés, les idées importantes d'un texte, regrouper des éléments d'information sous forme de tableaux, de listes, seraient des stratégies mnémoniques.
- b) Les stratégies compensatoires, qui pallient le manque de connaissances : il pourrait s'agir, par exemple, de l'utilisation d'un synonyme ou de la paraphrase lorsqu'on ne connaît pas le mot exact.
- c) Les stratégies affectives, qui aident l'apprenant à vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi qui se manifestent souvent au contact de textes étrangers. Dans ce cas particulier, l'apprenant essaie de « se prendre en main » en se disant peut-être : « Voyons, je vais y arriver, ce n'est pas si difficile *que* ça en a l'air... » ; il met alors en œuvre une stratégie affective.

Les études recensées dans les pages qui précèdent portent sur des observations d'élèves du secondaire et d'étudiants de milieu universitaire. Deux recherches ont cependant été menées auprès d'enfants par Wong-Fillmore (1976, 1979) et Chesterfield et Chesterfield (1985 ; citées par Cyr, 1996). Les résultats indiquent que les enfants savent mettre en œuvre plusieurs stratégies cognitives et socio-affectives, alors que les stratégies métacognitives demeurent plus difficiles à utiliser, ces processus évoluant toutefois avec l'âge.

2.1.3.2. Les stratégies d'écoute en langue maternelle

À partir des années soixante, différentes expériences ont été menées au primaire afin de savoir s'il était possible d'enseigner la compréhension orale. Les expériences ont porté sur le décodage auditif, l'attention, la mémoire, l'évaluation de la compréhension au moyen de différentes techniques (trouver l'idée principale d'un texte, certains faits, le résumer, etc.). Ces études, poursuivies dans les années soixante-dix et quatre-vingt, ont permis de recueillir des données sur les stratégies cognitives en compréhension orale et écrite, le développement des schèmes du récit et l'imagerie mentale chez l'enfant. Pearson et Fielding (1982) proposent une recension des écrits dans le domaine, à laquelle le lecteur intéressé voudra bien se reporter.

Pour Goss (1982), qui a travaillé avec des adultes, l'écoute s'apparente à une tâche de résolution de problèmes, avec mise en œuvre de processus automatisés ou plus contrôlés. Ainsi, garder en mémoire le flot d'informations fait intervenir des processus automatisés, alors qu'essayer de mémoriser certaines parties du message exige davantage d'efforts et, par conséquent, la mise en œuvre de processus contrôlés, c'est-à-dire de stratégies.

En observant des sujets en situation d'écoute, Goss a pu cerner quelques stratégies du bon auditeur. Quelles sont-elles ? Le bon auditeur est d'abord celui qui sait tirer parti des pauses pour mieux réfléchir au sens du message. S'il n'y a pas de pauses ou, au contraire, si elles sont trop nombreuses, la compréhension peut en souffrir.

La redondance, la prévisibilité du message sont autant d'éléments sur lesquels le récepteur habile sait s'appuyer pour traiter l'information ; ce faisant, il n'a pas besoin de traiter le texte mot par mot et il peut alors travailler avec des contraintes d'un degré supérieur (par exemple, au niveau de l'énoncé). La prédiction ou l'anticipation, qui prend la forme d'une suite de formulations et de vérifications d'hypothèses, facilite au bon auditeur la construction de la

signification du texte, et ses prédictions seront d'autant plus faciles si le domaine de référence du message est connu.

La stratégie la plus efficace, selon Goss, consiste à fixer son attention sur un aspect particulier du message, par exemple, essayer de discerner, dans le cas d'un échange langagier, si le locuteur vous manifeste quelque intérêt ou non, s'il existe des contradictions dans les propos tenus. Cette stratégie permettrait à l'auditeur de mieux découvrir la signification globale du texte.

A partir d'une série d'échanges langagiers en anglais, en situations réelles de communication, Brown et Yule (1983) ont observé les stratégies d'écoute en langue maternelle, et ils en tirent quelques remarques critiques pour les situations d'écoute en langue étrangère. Voici ce qu'ils rapportent.

Dans les échanges entre interlocuteurs, en face à face, l'auditeur natif reconnaît assez facilement les contextes situationnels. Il sait, par exemple, que deux amis utiliseront un niveau de langue assez direct et familier pour demander un renseignement, alors que, dans pareil cas, deux interlocuteurs qui se connaissent moins bien s'exprimeront différemment en utilisant des énoncés linguistiques peut-être plus formels, mais appropriés à ce contexte.

Ce même auditeur perçoit également certains traits significatifs à travers les interactions verbales de plusieurs individus : ils sont pressés, distraits, de bonne humeur, etc. C'est ainsi qu'une intonation peut exprimer l'inquiétude ressentie à un moment donné par un individu. Dans un autre ordre d'idée, il peut aussi arriver qu'une conversation soit hors contexte pour l'auditeur, si on l'entretient d'un événement ou d'un fait qui lui est peu connu. Dans cette situation particulière, il observera alors attentivement les échanges pendant quelques minutes avant d'y prendre part et, lorsqu'il interviendra, il s'assurera qu'il a convenablement interprété le message, en demandant peut-être certaines clarifications : « Si je vous ai bien compris, vous venez de... »

Supposons maintenant que l'auditeur éprouve vraiment beaucoup de difficultés à cerner le sujet dont on parle. Il se donnera alors davantage de temps pour objectiver les idées échangées et traiter l'information en utilisant tous les indices susceptibles de l'éclairer et en faisant appel, au besoin, à ses connaissances antérieures. Cet auditeur sait aussi que son interlocuteur peut lui poser une question, lui demander une précision, ne serait-ce que pour s'assurer qu'il n'a pas perdu le fil de la conversation et, dans cette perspective, il reste attentif au déroulement de l'échange. Par ailleurs, si on lui donne des instructions assez détaillées, dont il doit se souvenir, il s'attend à ce qu'on les lui répète et il n'est pas impossible qu'il les note alors par écrit. L'échange terminé, il en retiendra un genre de résumé, en faisant abstraction de détails, d'éléments moins pertinents. Il n'est pas rare, cependant, qu'il garde gravé dans sa mémoire un mot ou une phrase qui l'a frappé. Par ailleurs, le caractère familier d'un sujet conduira l'auditeur à retenir certaines données plus facilement que d'autres.

Le comportement de cet auditeur natif est sensiblement le même lorsqu'il décide d'écouter la radio ou d'allumer le téléviseur. Si, *a priori*, le sujet l'intéresse, il va rassembler activement tous les indices disponibles pour saisir le plus rapidement possible les paramètres de la situation de communication : qui parle ? à qui ? de qui ? pourquoi ? etc., et, peu à peu, il amassera une certaine quantité de renseignements qui vont enrichir son expérience personnelle.

Les activités d'écoute en classe de langue créent souvent l'illusion d'interactions orales véritables produites à des fins de communication. Cependant, force est de reconnaître que, quelques cas mis à part, la situation de l'auditeur étranger est assez précaire comparativement à celle de l'auditeur natif, comme nous allons le voir dans les pages qui suivent.

2.1.3.3. Les stratégies d'écoute en langue étrangère

Les études se rapportant aux stratégies ont porté sur différentes langues, comme le français,

l'italien, le russe, l'espagnol, et surtout l'anglais (Rubin, 1994). Les chercheurs ont essayé de mettre en rapport des stratégies d'écoute avec certaines variables comme la compétence linguistique, la compétence en compréhension, le type de texte, etc. Voici un compte rendu des principales expériences des dix dernières années menées au secondaire et en milieu universitaire. À notre connaissance, il n'existe pas d'études semblables conduites au primaire avec des enfants.

En utilisant la technique de la réflexion à haute voix, Murphy (1987) a analysé les stratégies d'écoute d'apprenants de niveau collégial en anglais langue étrangère. Cette expérience lui a permis de déterminer quatre stratégies fréquemment utilisées par les auditeurs les plus compétents : 1) le rappel (*recalling*) ; 2) la spéculation (*speculating*) ; 3) l'analyse (*probing*) ; et 4) l'introspection (*introspection*). Voici, succinctement, en quoi consistent ces stratégies.

a) Le *rappel* consiste à reformuler, dans ses propres mots, certaines parties d'un texte. Au moyen d'essais et erreurs, le sujet tente de cerner l'information qu'il vient d'entendre durant une première écoute.

b) La *spéculation* fait jouer l'imagination, l'expérience, les connaissances antérieures (faire des associations entre ce que l'on connaît et le texte), savoir « écouter entre les lignes » (faire des inférences) et prévoir l'information qui va venir.

c) L'*analyse* consiste à examiner attentivement les idées présentées dans le texte et à essayer d'aller au-delà en portant un jugement critique (à partir d'idées explicitées et d'inférences). Au cours de cette étape, Murphy remarque que les meilleurs apprenants utilisent souvent leurs connaissances de la structure d'un texte, tandis que ceux qui sont moins compétents s'appuient sur le vocabulaire ou l'organisation des mots familiers contenus dans le texte.

d) L'*introspection* amène l'apprenant à faire le point sur son expérience d'écoute. Il pourrait dire, par exemple : « En somme, ce texte était assez facile, dès les premiers mots, je savais à quoi m'attendre »

À partir de la technique de la réflexion à haute voix, Chamot *et al* (1988) ont examiné les stratégies de compréhension de différents niveaux d'apprenants, classés en deux groupes : les bons auditeurs et les auditeurs malhabiles. Toutefois, en raison de certains problèmes relatifs aux textes choisis, seules les verbalisations des apprenants de niveau intermédiaire ont pu être analysées. Les résultats montrent que les bons récepteurs utilisent davantage certaines stratégies comme l'évaluation de leur performance, la prise de notes et l'attention sélective (savoir à l'avance sur quels éléments on va diriger son attention). Si ces chercheurs n'ont relevé que peu de différences entre les deux groupes quant à la fréquence d'utilisation des stratégies d'inférence et de gestion de l'activité (*self-monitoring*), ils attirent notre attention sur le fait que les bons auditeurs savent utiliser efficacement ces stratégies.

La même équipe de chercheurs (O'Malley, Chamot et Küpper, 1989) a également analysé, selon la même technique, les stratégies d'écoute d'élèves du secondaire de niveau intermédiaire en anglais langue étrangère, répartis encore une fois en deux groupes (les bons auditeurs et les auditeurs malhabiles). Trois stratégies ont été constatées : la gestion de l'activité, l'utilisation des connaissances antérieures et l'inférence. L'étude a également prouvé que les bons auditeurs sont capables de maintenir leur attention ou de la réorienter en cas de problème, alors que les autres sont pris au dépourvu devant l'obstacle et perdent rapidement pied. Ces mêmes sujets, un peu maladroits, ont aussi tendance à traiter l'information mot par mot (selon un processus de bas en haut), par opposition aux sujets plus habiles, qui font appel à de nombreuses sources de données pour analyser de plus grands fragments d'information (à la fois selon des processus de bas en haut et de haut en bas).

Lund (1991), dans l'expérience que nous avons brièvement évoquée dans le chapitre précédent, a comparé des auditeurs et des lecteurs en allemand langue étrangère en situation

de compréhension, plus précisément des étudiants de niveaux débutant et intermédiaire faible inscrits à l'université Brigham Young. Les résultats des rappels ont montré certaines différences sur le plan de la mise en œuvre de stratégies pour décoder les stimuli oraux ou écrits. Ainsi, les auditeurs semblent « s'agripper » (*grasp*) à quelques mots pour en arriver à construire un contexte plausible, quand celui-ci est incertain, alors que les lecteurs s'appuient sur le contexte linguistique et sur les congénères, le cas échéant. Par ailleurs, tous les étudiants réussissent mieux les tâches de lecture en décodant davantage de mots, en rapportant plus d'idées principales et de détails que pour les tâches d'écoute. Comme le souligne Lund, étant donné les différences qui existent dans la façon dont les étudiants abordent ces deux tâches de compréhension, il conviendrait de faire preuve de prudence lorsqu'on applique à la compréhension orale les résultats des recherches menées en compréhension écrite.

Rost et Ross (1991) ont examiné les stratégies utilisées par des étudiants japonais de différents niveaux de compétence en compréhension de l'anglais langue étrangère. L'expérience s'est déroulée de la façon suivante : le professeur racontait une histoire en anglais à un apprenant japonais d'un certain niveau, cet apprenant étant invité à poser au professeur, durant le déroulement de l'histoire, des questions de clarification du genre : « Je n'ai pas compris le sens de ce mot. Qu'est-ce qu'il veut dire? » L'analyse des verbalisations des apprenants a montré qu'ils avaient utilisé huit stratégies de clarification différentes (par exemple, la clarification d'une certaine partie d'un énoncé : « Quels sont les derniers mots que vous venez de prononcer ? »), dont quatre sont reliées à un niveau de compétence langagière. Les débutants, plus dépendants du texte, se contentaient de dire : « Je n'ai pas compris ce mot », alors que les apprenants d'un niveau plus avancé tentaient de trouver une signification possible à un énoncé en disant : « Avez-vous dit... ou... ? » De plus, l'étude a montré que les sujets très compétents font souvent appel à l'inférence, contrairement aux débutants qui s'appuient sur la redondance lexicale.

En utilisant la technique de la réflexion à haute voix, Bacon (1992) a examiné les stratégies utilisées par des apprenants inscrits à des cours d'espagnol langue étrangère à l'université. Ses sujets, hommes et femmes, divisés de façon aléatoire en deux groupes mixtes, ont écouté à deux reprises deux textes, l'un étant plus difficile que l'autre et l'ordre de présentation variant d'un groupe à l'autre. Durant la deuxième audition, on a demandé aux apprenants de commenter librement (l'examineur posant habituellement un certain nombre de questions prédéterminées) leur parcours du texte et, chemin faisant, la mise en œuvre de stratégies d'adaptation à la tâche demandée. L'expérience a révélé que les hommes avaient davantage confiance en eux pour surmonter certaines difficultés inhérentes à la tâche, mais chez les femmes, le fait d'écouter le texte le plus difficile en premier augmentait le niveau de confiance.

L'analyse des protocoles (les verbalisations des apprenants) a également montré que l'utilisation de stratégies différentes permettait parfois d'aboutir aux mêmes résultats.

À partir de quatre variables (la compétence linguistique, la compétence en compréhension, le sexe et le style d'apprentissage), Vandergrift (1992) a examiné les stratégies de compréhension mises en œuvre par des apprenants de différents niveaux en français langue étrangère inscrits à des programmes de base (*High School Core French*). Les résultats obtenus, au cours de plusieurs entrevues ainsi qu'au moyen de la technique de la réflexion à haute voix, sont les suivants : 1) les apprenants de tous les niveaux de compétence utilisent surtout des stratégies cognitives ; 2) les stratégies métacognitives — tout aussi essentielles pour bien réussir la tâche — sont surtout utilisées par les sujets habiles qui savent, en particulier, vérifier leur degré de compréhension, reconnaître un problème et corriger leur trajectoire ; 3) les hommes et les femmes utilisent pratiquement les mêmes stratégies ; 4) malgré quelques différences dans l'utilisation de certaines stratégies (le globaliste ayant tendance à mettre en œuvre des stratégies de compréhension comparables à celles de l'auditeur compétent), l'étude

ne permet pas de tirer de conclusions définitives sur le lien qui pourrait exister entre un style d'apprentissage (globaliste/analytique) et l'usage de stratégies particulières.

Dans l'ensemble, les résultats recueillis par Vandergrift corroborent ceux des travaux importants réalisés dans le domaine des stratégies (Chamot *et al*, 1988 ; O'Malley *et al*, 1989), tout en confirmant que la compréhension est un processus actif de construction du sens du texte par le sujet, comme ces chercheurs le laissaient entendre.

Les observations des chercheurs ont aussi porté sur des stratégies spécifiques. C'est ainsi que plusieurs chercheurs se sont intéressés à la stratégie de la prise de notes durant l'écoute. On sait que les notes peuvent jouer un double rôle, d'abord celui de réserve d'informations où l'on puisera au besoin, peut-être à l'occasion de rappels, et celui de facilitateur pour l'encodage de données durant l'écoute.

La plupart des études empiriques ont montré que les apprenants en langue étrangère ne savent pas relever l'information importante d'un texte. Ainsi, par exemple, ils repèrent difficilement les titres et les sous-titres des grandes parties d'un exposé (Dunkel et Davy, 1989 ; Clerehan, 1992). Selon Chaudron *et al* (1994), il existerait une relation entre la qualité des notes et la compréhension, même s'il est encore difficile d'affirmer qu'il s'agit d'une mesure directe de la compréhension.

La compréhension naît de la mise en présence de l'apport langagier et des connaissances (« *Comprehension takes place when input and knowledge are matched against each other* », Faerch et Kasper, 1986, p. 264). Mais, comme le soulignent O'Malley *et al* (1989), ce face-à-face, cette mise en présence ne donne que très rarement les résultats attendus, et c'est la raison qui explique le recours aux stratégies pour faciliter, en quelque sorte, cette rencontre entre le texte et le sujet.

En résumé, le bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies. Les résultats des recherches ont permis de mettre en évidence un certain nombre de stratégies, dont les plus souvent mentionnées sont les suivantes :

1. l'utilisation des connaissances antérieures ;
2. l'utilisation de l'inférence ;
3. l'utilisation du contexte ;
4. l'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation ;
5. l'utilisation de l'analyse et du jugement critique ;
6. l'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet).

Comme nous pouvons le constater, les deux dernières stratégies qui composent cette liste [5] analyse et jugement critique et [6] objectivation) sont des stratégies métacognitives, alors que les quatre premières sont des stratégies cognitives qui s'appliquent à l'activité de compréhension. Y aurait-il avantage à enseigner en même temps ces deux types de stratégies dans les cours de compréhension orale ? Même si les recherches empiriques sont encore relativement limitées à ce sujet (O'Malley, 1987 ; Schwartz, 1992 ; Paulauskas, 1993), il y a tout lieu de croire qu'elles constituent une aide précieuse dans les activités de compréhension orale.

Des modèles d'apprentissage de stratégies ont déjà été élaborés et expérimentés, principalement en anglais (Brown et Palinscar, 1982 ; Meyer et Bartlett, 1985 ; Winograd et Hare, 1988) et en français langues maternelles (Giasson, 1992). Notons que Brown et Palinscar (1982) ont élaboré un modèle que l'on a appliqué à la compréhension orale en langue étrangère en y apportant, à l'occasion, certaines modifications (Herron et Seay, 1991 ; Rubin et Thompson, 1992).

Voici quelques mots sur ce modèle que l'on applique en utilisant trois approches. Dans la

première approche, on propose aux apprenants un exercice qui demande la mise en œuvre d'une stratégie, sans toutefois la désigner par un nom ou la valoriser. Dans la deuxième approche, on nomme la stratégie et, pour en faciliter l'apprentissage, on explique de quelle façon elle peut être utile. Enfin, dans la troisième approche, on donne l'occasion aux apprenants de comparer et d'évaluer l'efficacité de différentes stratégies en les mettant en œuvre. Brown et Palinscar ont noté que la performance des sujets s'améliore au fur et à mesure qu'ils passent d'une approche « aveugle » (*blind*), comme c'est le cas pour la première démarche, à une approche où l'on accorde un rôle plus actif à la pensée (par exemple, dans la troisième). Les chercheurs ont également constaté le même phénomène pour les expériences en compréhension orale en langue étrangère que nous venons de mentionner. En bref, un enseignement explicite de stratégies semble bien réussir dans le domaine de la compréhension orale.

Richterich (1996) vient de proposer une ébauche de modèle fort original se rapportant à l'enseignement-apprentissage de stratégies. Ce nouveau modèle, à défaut de pouvoir s'inscrire comme tel dans une didactique de la compréhension orale, pourrait susciter un questionnement sur « les transformations des actes d'enseigner en actes d'apprendre » (p. 337-338). Voici un aperçu rapide de la réflexion qu'il partage avec nous dans son article intitulé « Didactique, temps, espace et... lexique ». D'emblée, Richterich attribue un sens plus large au terme de « stratégie », qu'il définit comme une compétence de communication et surtout une compétence d'apprentissage. Ensuite, pour mieux faire comprendre la notion de stratégie, il se tourne vers l'art militaire où l'on découvre, dans le premier traité de stratégie *{L'Art de la guerre* de Sun Tse, v^e siècle av. J.-C., cité par Richterich, p. 40), les notions d'*invisible*, de *prévisible*, d'*imprévisible* et de *visible*.

Par rapport à ces quatre facteurs, Richterich voit quatre moments didactiques : 1) l'invisible, où le rôle de l'enseignement est de « donner à voir ce qui est invisible » (p. 41) ; 2) le moment du prévisible, apprendre à faire des hypothèses pour les confirmer par le visible ; 3) l'événement imprévisible, où il s'agit de développer chez l'apprenant une capacité d'improvisation; 4) « quant au visible, il correspond à la faculté de combiner des actes pour atteindre des objectifs » (p. 41).

Pour Richterich, une stratégie implique que l'utilisateur veut gagner, atteindre un objectif et « tout cela s'inscrit dans une didactique des risques, [...] didactique des trajectoires et une didactique de victoire ». Pour en savoir davantage sur cette compétence stratégique et la façon de l'acquérir, grâce à des jeux de cartes *stratégiques* (bien sûr !), on se reportera à cet article.

Notre objectif est donc d'aider les étudiants à connaître et à utiliser les stratégies qui leur seront les plus utiles pour maximiser leur performance en répondant aussi efficacement que possible aux exigences d'une tâche de compréhension.

2.1.4. Repérer les erreurs d'écoute

Ecouter quelqu'un pour lui-même, et non pour soi, c'est exercer un pouvoir : celui d'entendre. Se centrer sur ce qui est vécu par lui plutôt que sur les faits qu'il évoque dénote une attitude de compréhension sans établir de climat critique. Lors d'un entretien deux personnes sont face à face : B venue exposer son problème et A qui est censée écouter B pour l'aider.

▲ La réponse « solution du problème »

- Immédiatement, A conseille à B d'aller consulter quelqu'un d'autre ou bien A conseille une méthode qui conduirait B vers une solution.
- Résultats : B se sent éconduit; B se sent obligé d'adopter une solution, une idée qu'il n'a pas choisies et qui correspondent à ce que ferait A et non lui-même.

▲ La réponse jugement moral

- En réponse à B, A présente un conseil moral, il peut s'agir d'une mise en garde, d'une approbation ou d'une désapprobation.
- Résultats : B se sent jugé soit freiné, culpabilisé, révolté ou angoissé mais de toutes « façons infériorisé même s'il est approuvé dans sa démarche.

▲ La réponse investigatrice

- Cette fois, elle consiste à poser des questions à B pour obtenir des compléments d'informations que A juge indispensables : A insiste sur tel ou tel détail qui lui paraît avoir été oublié par B.
- Résultats ; B s'oriente par rapport à A et laisse dans l'ombre ce qu'il avait réellement envie de dire, B peut aussi réagir de manière hostile, car il se sent mis en cause : il n'a pas été capable de faire le tour de la question.

▲ La réponse qui interprète

- Dans ce cas, A opère un tri dans ce qui lui est dit. A répond en reprenant partiellement ce qui lui a été dit. Il déforme le sens de l'ensemble du propos.
- Résultats ; B ne comprend pas, s'étonne car il ne reconnaît qu'en partie ou plus du tout ce qu'il a dit (« Ce n'est pas exactement ce que je viens de dire... »). B peut s'irriter, se bloquer ou se désintéresser. A finit par en dire plus long que B.

▲ La réponse-soutien

- Elle encourage, elle soutient moralement, elle rassure et compatit. A peut faire allusion à une situation parallèle vécue par lui. A raconte alors son expérience pour montrer combien il se sent proche de B. Il dédramatise.

2.1.4.1. La Bonne attitude d'écoute

Ecouter quelqu'un, c'est faire un effort pour comprendre le problème tel qu'il est vécu par l'autre.

Dans un entretien, l'écoute idéale se repère au type d'intervention qu'elle, suscite : « la réponse compréhensive ».

Quand est-on sûr d'avoir écouté quelqu'un ?

- Lorsqu'on est capable de redire les propos dans leur ensemble sans les déformer.
- Lorsqu'on est capable de dire à l'autre les sentiments perçus dans son message et que cette personne est d'accord.

Celte attitude de compréhension produit deux effets :

- Elle donne confiance à l'interlocuteur qui se sait écouté.

- Elle l'entraîne à s'exprimer davantage.

2.1.4.2. Les mauvaises habitudes d'écoute

- Dire du sujet qu'il est ennuyeux.
- Couper la parole.
- Cesser d'écouter l'ensemble de l'argumentation et préparer une réplique sur un point évoqué.
- Ne chercher que les faits.
- Faire semblant d'écouter.
- Tolérer les distractions venant de l'extérieur.
- Critiquer l'apparence extérieure de la personne qui parle.
- Se laisser influencer par le langage ou les expressions trop chargées affectivement.
- Ne rien noter.
- Perdre le fil de la discussion.
- Faire comme si on n'avait pas entendu.

2-2- CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

2.2.1. Activité 1 : Ecoute de langues inconnues

Phase 1. Enregistrement

Vous enregistrez différentes personnes qui parlent des langues que ni vous ni la plupart de vos élèves ne connaissent ni ne comprennent. Vous prenez soin de leur demander de raconter ou de dire quelque chose de complet, comme si elles s'adressaient à quelqu'un de particulier. Veillez à ce que l'enregistrement de chaque séquence dans chacune des langues dure suffisamment de temps (pour qu'il y ait un travail assez efficace) et pas plus de quelques minutes (pour ne pas lasser). Vous préparez une suite enregistrée comportant environ six langues différentes.

Phase 2. Écoute et identification de la langue.

Vous focalisez d'abord l'attention sur la langue en demandant d'essayer de dire quelle est la langue utilisée dans chaque séquence. Vous commencez par un travail individuel dans lequel vous demandez à chacun d'écrire sur une feuille le nom de la (ou des) langue(s) proposée(s). Vous acceptez en effet plusieurs hypothèses.

Ensuite vous constituez des groupes de trois ou quatre élèves et vous leur demandez de comparer leurs choix en réécoutant, si nécessaire, l'enregistrement.

Commentaire

Vous découvrirez que certains de vos élèves ont une sorte d'intuition linguistique, alors que d'autres sont complètement impuissants devant cette tâche. Vous pouvez ensuite essayer de savoir comment ont fait ceux qui faisaient de bons rapprochements, mais ce n'est pas un exercice qui s'impose dans tous les cas.

Phase 3. Écoute et recherche de signification.

Vous changez de centre d'intérêt et vous faites deviner de quoi a parlé chaque personne enregistrée dans une langue (en principe) inconnue. Par exemple, vous avez enregistré une Seychelloise qui a décrit une recette de cuisine en créole (seychellois). Toute la classe (et vous-même, si vous n'êtes pas Seychellois(e) !) se met à rire, parce qu'au milieu des termes créoles que l'on ne comprend pas, on reconnaît des mots et des expressions bien françaises : « maquereau grillé >>, « piment », « du sel, du poivre ».

Commentaire

Vous aurez la surprise de constater que, au travers d'indices souvent faibles, certains ont vaguement compris l'objet traité, alors que d'autres n'ont rien sélectionné pour en faire du sens.

2.2.2. Activité 2 : Ecoute de voix parlées variées

A pratiquer surtout lorsque les apprenants ont peu d'occasions d'écouter parler français.

Phase 1. La collecte de documents

Vous commencez par enregistrer des amis et des collègues dont le français est la langue maternelle. S'ils sont originaires du Canada, de l'Afrique francophone, de Belgique ou de tout autre pays que la France, n'hésitez pas à les associer à votre collecte. Toutefois, vous n'utiliserez pas ces derniers documents avec des débutants. Continuez votre collecte avec des émissions de radio dans lesquelles plusieurs personnes s'expriment sur le même sujet, si possible en reportage car, dans ce cas, on ne présente pas les personnes (cela est important

puisqu'il vous allez faire reconnaître à l'écoute des caractéristiques de chaque locuteur).

Phase 2. Caractérisation des personnes enregistrées par leur voix et par leur discours.

Faites décrire les personnes qui sont interviewées et que l'on ne voit pas, simplement par leur voix. Cette partie de l'exercice, qui peut se faire dans la langue maternelle, donnera lieu à de riches échanges au sein du groupe-classe.

Passez ensuite à leur façon de parler. Cet aspect de l'exercice ne peut se pratiquer qu'avec des non-débutants, car il suppose que l'auditeur comprend une grande partie de ce qui est dit. Demandez aux élèves de caractériser les discours : l'un raconte ce qu'il a vu lors d'un accident, un autre exprime son désaccord avec son interlocuteur, un troisième décrit un acte réalisé devant lui (une recette de cuisine, par exemple), etc.

Commentaire

Vous conduirez vos élèves à découvrir qu'ils entendent et comprennent beaucoup plus de choses qu'ils ne croient. L'exercice peut donner lieu à des activités d'expression variées. Tout en ayant l'air de travailler l'écoute, vous pouvez travailler l'activité d'expression. En détournant l'attention de la prononciation, vous « débloquez » certains mécanismes de défense qui altèrent l'articulation et empêchent la fonction expressive de fonctionner. Vous serez agréablement surpris(e) du résultat.

2.2.3. Activité 3 : Apprentissage du rythme

L'apprentissage du rythme doit tenir compte de deux facteurs : la taille variable du groupe et la séquence rythmique complexe.

La taille variable du groupe rythmique

Objectif perceptif : utiliser une image mentale sur laquelle on greffe la notion de taille du groupe.

Écoute : dégager les structures rythmiques dans des séquences parlées (on ne peut travailler que sur des séquences courtes, en raison de la faiblesse de la mémoire à court terme qui s'efface au-delà de 6 à 7 secondes).

Production : composer des énoncés de structure rythmique définie.

Texte (le document écrit ne sera donné aux élèves qu'à la fin de l'exercice)

*Viens
très loin
dans le ciel
avec le vent
qui va très haut
et revient
toujours
seul...*

Phase 1. Associer le mouvement vers le haut à l'agrandissement du groupe rythmique, et le mouvement vers le bas à la réduction du groupe.

Dans cette première phase, l'enseignant prononce plusieurs fois le texte devant les élèves en s'accompagnant de gestes vers le haut et vers le bas. Les élèves reproduisent ensuite avec lui les gestes du texte sans rien prononcer.

Phase 2. Parole, gestes et mouvements.

L'enseignant et les élèves réalisent ensemble le poème récité et accompagné des mouvements du bras.

mage mentale : le vent

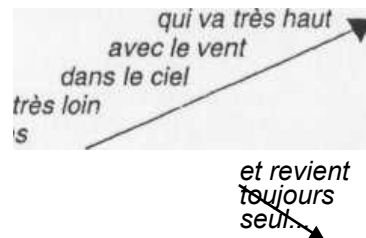
Tâche 1 : dire le texte en l'accompagnant de mouvements du bras, vers le haut, au fur et à mesure que le nombre de syllabes croît, et rester en haut au même niveau pour *qui va très haut*, puis redescendre en même temps que le nombre de syllabes diminue.

Tâche 2 : dire le texte lentement, ligne par ligne, en ne coupant surtout pas au sein d'une ligne. Chaque ligne représente en effet un groupe rythmique. Il peut donc y avoir un à quatre mots pour constituer un groupe⁸.

Tâche 3 : faire dire l'ensemble du texte en groupe et le faire accompagner des gestes de montée et de descente du bras. Ne pas hésiter à répéter en usant de divers stratagèmes. Puisque l'image est celle du vent, balancer légèrement le corps et faire balancer l'ensemble du groupe-classe en veillant toujours à l'harmonie générale.

Tâche 4 : le texte ne sera écrit que lorsque le rythme général sera bien ancré corporellement par tous.

Pour écrire le texte, utiliser la même représentation mentale, afin de bien la fixer :
(lire en montant, puis en descendant)



Les élèves inventeront des représentations écrites qu'ils associeront à la taille du groupe.

• Image mentale : loin /près

Texte

*Va
ie voir
dans l'jardin
et reviens
vers moi
vite*

Tâche 1 : l'image « loin/près » est représentée en associant un mouvement du bras et de la main vers l'avant lorsque l'on fait croître le groupe rythmique d'une à quatre syllabes, puis vers soi lorsque le groupe décroît. Le travail pédagogique consiste à faire composer de petits ensembles, sans passer par l'écrit, et à les faire dire individuellement avec les gestes correspondants.

Tâche 2 : le même texte sera dit ensuite par plusieurs élèves en faisant varier l'intonation.

Tâche 3 : les élèves composeront à leur tour à haute voix des textes (accompagnés des gestes correspondant aux rythmes choisis) sur des images mentales choisies par eux.

Commentaire

Ce texte se prête à un travail de la fonction expressive : la personne qui dit le texte est tour à tour pressée, impatiente, angoissée, amoureuse, etc.

La séquence rythmique complexe

On sensibilise efficacement au caractère complexe⁹ du rythme en utilisant l'image de la vague.

• Image mentale : la vague

Phase 1. Commencer par un rythme simple, c'est-à-dire une succession de groupes rythmiques d'égale longueur (en nombre de syllabes).

Les enfants (3) / ne vont pas (3) / à l'école (3) / tous les jours (3) /

Mes meilleurs amis (5) / ne sont pas toujours (5) / les bons conseillers (5) / quand j'en ai besoin (5).

Ces deux phrases utilisent chacune un seul rythme de base : la première des suites de trois syllabes la seconde des suites de cinq syllabes.

Le travail à effectuer sur la deuxième est important, car la plupart des non-francophones ne réussissent pas à réaliser des groupes de cinq syllabes sans couper, ce qui a souvent pour conséquence de perturber la compréhension de l'auditeur.

Phase 2. Passer à des rythmes complexes (nombre de syllabes variable).

Les enfants (3) iront toujours (4) à l'école (3) le vendredi (4).



Pour faciliter la réalisation « coulée » de cette phrase, utiliser l'image de la vague que l'on évoque de la main en un mouvement de roulement¹⁰. Cette image est destinée à favoriser l'assimilation : une image bien choisie, suggérée au bon moment, va déclencher des mécanismes de mémorisation en rattachant des éléments nouveaux à des représentations mentales antérieures. Les images sont d'autant plus efficaces qu'elles font appel à la sensibilité de chacun. Étant donné la diversité des individus, il est bon de varier les images, de changer de champ sémantique et d'utiliser des références culturelles adaptées.

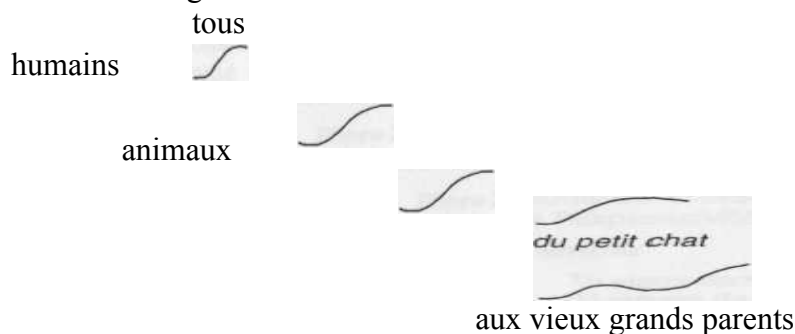
Le stade suivant consiste à faire produire par les élèves des phrases dont ils contrôlent bien les séquences rythmiques (en nombre de syllabes). III ne faut pas s'attendre à ce que chacun puisse rapidement proposer de nouvelles images en relation avec les groupes rythmiques.

2.2.4. Activité 4 : Apprentissage du mouvement mélodique

Agrandir le groupe progressivement

L'objectif de ce type d'exercice est triple :

- apprendre à faire le lien entre les éléments du groupe rythmique ;
- apprendre la durée plus longue des syllabes finales (de groupe et non de mot) ;
- choisir la forme du mouvement mélodique pour travailler de façon optimale chaque catégorie de sons





Sont de très bons amis

Dans l'exemple proposé, les groupes rythmiques augmentent progressivement. Ceci permet de faire travailler l'arrondissement mélodique en jouant sur le nombre de syllabes contenues dans le groupe rythmique.

Parfois, les apprenants dont la langue maternelle a un accent de mot (anglais, allemand, espagnol, italien, chinois...) ont du mal à faire jouer la mélodie avec la durée. Il est bon dans ce cas de proposer des groupes rythmiques se terminant par des consonnes prononcées, c'est-à-dire par des syllabes fermées

Associer rythme et intonation

L'exercice suivant permet de faire travailler l'allongement de la syllabe en faisant varier la forme mélodique sur le même groupe, selon la place de celui-ci dans la phrase.

Cet exercice peut être utilisé avec des objectifs variés :

- associer les groupes rythmiques entre eux ;
- travailler l'articulation des voyelles : celles qui sont en fin de groupe rythmique, dans une position favorable, en particulier l'opposition /Ø/-/œ/ qui représente une difficulté pour beaucoup d'apprenants ;
- apprendre à structurer la phrase en thème-rhème.

Les femmes.



Les femmes de cette ville



Les femmes de cette ville sont heureuses.



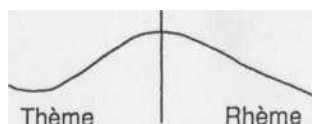
Les femmes de cette ville sont heureuses de le revoir.



On peut utiliser cet exercice pour apprendre à repérer :

- sur quoi porte l'énoncé, ce qui correspond au **thème** et se termine par un mouvement montant ;
- ce qui est dit à propos du thème (le **rhème**) et qui se termine par un mouvement descendant.

L'attention de l'auditeur doit être attirée sur le changement de sens de la mélodie :



2.2.5. Activité 5 : La variabilité des formes perçues

Apprendre à percevoir n'est pas apprendre à comprendre. Mais c'est en apprenant à associer le même sens à des formes perçues comme différentes que se construit la compréhension. La meilleure façon de travailler la compréhension consiste à commencer par « éduquer » la perception dans la langue nouvelle.

*Phase 1. Un même document, lu à haute voix par des personnes
| différentes.*

Tâche 1 : faire d'abord écouter, puis caractériser des voix différentes dans la langue nouvelle : des voix d'hommes, de femmes, d'âges et de milieux différents.

|| faut veiller au début à ne pas déplacer l'objectif et à ne pas transformer ce qui est du ressort de la perception en objet de compréhension¹⁴. Le plus simple consiste à orienter l'écoute sur la personne, son tempérament, ses caractéristiques vocales.

Tâche 2 : retrouver une même forme (un mot en général, ou un groupe de mots) dans des contextes différents (c'est-à-dire dans des mouvements mélodiques différents), prononcée par des personnes différentes.

| *Phase 2. Utiliser la fonction expressive.*

Le document de travail peut être réalisé par l'enseignant seul. Il suffit de choisir une phrase qui se prête à la variabilité du sens par l'expressivité.

Exemple

Tu viens demain (Nuances de sens implicites)

- *c'est un ordre !*
- *cela me ferait plaisir...*
- *je n'en ai pas envie du tout.*
- *je ne suis pas sûre d'être libre.*
- *tu aurais pu me prévenir, tout de même !*
- *j'en suis ravie !*
- *tu crois que tu réussiras à te libérer ?*
- *j'en profiterai pour te montrer mes photos.*

Ces nuances de sens donnent à la phrase des expressions très variées.

Phase 1. Enregistrement.

Vous prenez soin de vous enregistrer chez vous dans le calme. Vous vous fixez, avant de commencer, un ordre dans la succession des variantes de la phrase et vous le respectez. Vous prenez soin de laisser une plage de silence entre les phrases ; cela vous facilitera le travail en classe.

Phase 2. Écoute et reconnaissance des nuances.

Aidez vos auditeurs à retrouver le sens de chacune des nuances en leur posant la question suivante : *Avez-vous envie de venir ?*

Vous serez surpris(e) de constater que des débutants sont très sensibles à ce genre de variations sur la même phrase et qu'ils se prêtent volontiers au jeu.

2.2.6. Activité 6 : Ecoute de voix et d'énoncés dans des situations variées

Prendre comme documents pédagogiques des émissions radiophoniques, des reportages, des récits, des contes, des publicités, etc.

Phase 1. Le travail effectué en classe doit d'abord sensibiliser à la variété des situations dénonciation et des objectifs discursifs⁹ : peu à peu l'apprenant, sans comprendre vraiment ce

qui est dit, est conduit à reconnaître si une discussion veut séduire, convaincre, contredire...

Phase 2. L'apprenant repérera ensuite de quel type d'oral il s'agit :

- de l'écrit oralisé (ce que sont souvent les journaux radiophoniques) ;
- de l'oral spontané ;
- de la conversation; un échange à deux, à plusieurs ;
- un récit de type narratif;
- un exposa qui vise à convaincre, séduire, attirer.

La démarche doit associer la compréhension individuelle et la compréhension collective. || est toujours fructueux de faire prendre conscience- aux élèves (je leur diversité : l'acuité perceptive de l'un peut exciter et stimuler celle des autres).

2.2.7. Activité 7 : solliciter l'expérience de l'apprenant dans une activité qui nécessite des représentations symboliques

Travailler l'expression du temps (l'état de l'atmosphère) en français en utilisant un bulletin météorologique.

Documents : une carte géographique représentant le pays, la région dont on va décrire le temps en termes de prévisions.

Phase 1. À l'aide de schémas, de cartes, de plans ou de figures, on peut faire dessiner un soleil, des nuages, de la pluie, des orages sur des étiquettes.

Phase 2. On fait écouter différents bulletins donnant des prévisions favorables et défavorables.

Phase 3. On fait associer chaque bulletin à des représentations imagées que l'apprenant place aux endroits indiqués (oralement).

Quand un apprenant a l'habitude d'écouter et de regarder des bulletins météorologiques, il a acquis une façon d'associer le sens à des images sur une carte géographique. Le cas est tout à fait différent quand, dans son pays, on n'écoute les bulletins météorologiques que pour se prémunir contre un ouragan. Dans ce cas, le travail varie selon le comportement antérieur de l'apprenant.

2.2.8. Activité 8 : Reformuler et résumer en travaillant le style indirect

On utilise souvent l'activité de résumer pour reprendre des idées, apprendre à synthétiser un texte ou un discours. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le résumé peut permettre à la fois d'évaluer et de développer la compréhension, et de travailler la reformulation.

Phase 1. Évaluer la compréhension.

Vous racontez une courte aventure et vous faites composer des résumés par groupes de deux élèves. Le travail d'évaluation consiste à faire apprécier par la classe la qualité des différents résumés et à retenir celui que l'ensemble considère comme le meilleur.

Phase 2. Développer la compréhension en travaillant la reformulation. Exemple : vous avez présenté (oralement) en classe un fait divers qui donne la parole à plusieurs personnes et vous demandez ensuite à plusieurs élèves de le raconter à leur tour en employant le style indirect¹⁰.

Tout individu a pris l'habitude, dans sa langue maternelle, d'exprimer l'opinion d'autrui sans reprendre directement les paroles prononcées. Les procédures linguistiques sont très spécifiques et leur apprentissage conduit l'apprenant à pratiquer la reformulation.

Ces démarches s'ouvrent sur des pistes qui devraient montrer à chaque enseignant que les

approches sont multiples, que lui-même doit choisir, parmi les stratégies avancées, celles qui correspondent le plus à sa personnalité, à son public et aux difficultés de compréhension, en proposant par exemple des activités mettant en œuvre à la fois la sensibilité, le raisonnement, l'intuition, l'esprit de logique et l'esprit de finesse.

2.2.9. Activité 9 : Repérer les erreurs d'écoute

<p>Voici un fragment d'entretien. Six réponses sont proposées. Choisissez celle qui se rapproche le plus de ce que vous auriez pu dire à la personne. Déterminez quel type d'attitude d'écoute vous avez. Fragment de l'entretien :</p> <p>Je ne sais pas quoi faire. Ah ! je ne sais vraiment pas si je dois reprendre mon poste de dactylo... cela me porte tellement sur les nerfs, mais j'ai une stabilité et un bon salaire ; ou alors abandonner et faire ce qui m'intéresse en tout cas un travail plus varié mais cela m'obligerait à débiter en bas de l'échelle avec un salaire faible... Je ne sais pas si je pourrais.</p>	
Les réponses	Votre choix
1. Et qu'est-ce qui vous intéresse vraiment maintenant ?	
2. Attention, on sait ce qu'on a, on ne sait pas ce qu'on trouve!	
3. Eh bien! ce n'est pas désespéré, il s'agit de savoir dans quel service vous pourriez être mutée. Je vous prends un rendez-vous avec le chef du personnel.	
4. Votre embarras s'explique : d'un côté vous hésitez à lâcher votre poste et de l'autre vous ne savez pas quel autre emploi pourrait vous convenir.	
5. C'est vraiment une décision difficile. Ou bien courir les risques de débiter dans une nouvelle branche ou bien s'en tenir à la sécurité d'un travail qui vous déplaît.	
6. Vous vous faites trop de souci. Vous usez vos nerfs. Tout finira par s'arranger.	

TD 3 – L'ECOUTE (3)

3-1. Quelques indications théoriques

3.1.1. "Quand dire c'est écouter" (Serge Martin)

UN : *Quoi, quoi. ..Un \était pas sourd, Beethoven ?*

DEUX : *Si.*

UN : *Alors ?*

DEUX : *Mais c'est pas ça qui l'empêchait d'écrire.*

UN : *.-Justement ! C'est ça, qui est extraordinaire !*

DEUX : *Extraordinaire ! Mais mon pauvre ami, moi qui vous parle, quand il faut que j'écrive, vous savez ce que je fais ?*

UN : *.-Non.*

DEUX : *Je me bouche les oreilles. Pour ne pas entendre les autos - le raffut qu'ils font dans la rue. Avec de la cire, je me les bouche.*

UN : *Les oreilles ?*

DEUX : *Les oreilles.*

UN : *Eh bien ça prouve que vous n'êtes pas Beethoven, voilà tout.*

DEUX : *Moi?*

UN : *Mais oui, vous, parfaitement. Ne faites pas la bête.*

Roland Dubillard, *Les Dialogues et autres inventions à deux voix*,

3.1.1.1. Vers une autre attention au dire

*peut-être qu'on arrive à dire
ce qui passe de corps en corps
quand on arrive à entendre
les voix qui parlent seulement
dans les silences de notre voix*

Henri Meschonnic, *Nous le passage*.

Qu'est-ce que dire ? Si dire est certainement à penser avec parler, on ne peut confondre les deux sachant bien que la conceptualisation de la parole est souvent proche du dire. Quoiqu'il en soit, dire ne peut être confondu avec une diction réduite à une oralisation expressive des textes ou à une rhétorique de la diction des textes voire à une sémiotique-esthétique des dictions... qui soit arriment le dire au dit, soit sortent le dire du langage pour les psychologismes ou les sociologismes de service.

Il y a dans l'interaction du dire au parler un rapport qui est analogiquement le même que du dire au lire et à l'écrire, par quoi la trilogie qui fonde une didactique du langage à l'école est bien celle du parler-lire-écrire mais dont le dire constituerait le levier fondamental et transversal si ce n'est transformateur et intégrateur. C'est que dire est au fond le mode premier de toute subjectivation à l'œuvre dans le parler, le lire et récrire et que penser le dire continûment dans ces trois domaines d'activités langagières c'est, pour le moins, poser le dire comme le vecteur de la subjectivation dans et par le langage, c'est poser le primat de la voix dans le langage et du langage dans la voix. Ce qui est mettre le dire dans une conceptualisation qui est bien loin d'en faire un appendice, un supplément voire même un compartiment des apprentissages, des activités langagières et même des activités artistiques.

Le dire est au cœur de la subjectivation dans et par le langage parce que l'attention au dire est l'attention au rythme, à la relation, au sujet dans et par la voix. Ce qui n'est pas sans rappeler ce que W. von Humboldt signalait il y a longtemps : « la véritable individualité réside dans la seule effectuation du sujet parlant ».

Dire va avec parler, lire et écrire seulement si on ne le sépare pas de ces activités langagières ! Or la séparation semblerait souvent naturelle et donc naturalisée puisque dire consisterait didactiquement à porter un texte à l'oral. Il faudrait bien entendu observer les attendus et les conséquences de cette discontinuité : le dire définitivement exclu de l'écrire voire du lire et du parler ; le dire, donc, consigné à une traduction/interprétation fidèle du *dit* de l'écrire, à sa bonne expression pour le lire et le parler. Bref, une activité qui viendrait confirmer/infirmier mais jamais inventer, créer l'œuvre, le sujet de l'œuvre, le sujet à l'œuvre. Une activité toujours postérieure à l'œuvre, à son activité en tant qu'œuvre qui met la voix sur l'œuvre et non dans l'œuvre³. Cette conception est une représentation des activités langagières, qu'elles soient artistiques, scolaires ou autres, qui met le dire après le parler, le lire et l'écrire et non en leur cœur comme activité relationnelle et donc transsubjective dans et par le langage.

Contre cette naturalisation de la réduction du dire à l'expression/interprétation, il faudrait toujours rappeler qu'il s'agit d'une conception du dire arrimée à des conceptions du langage et donc du sujet et de la relation, qui soumettent le dire à des instances herméneutiques-sémiotiques, lesquelles lui enlèvent sa force et son intempestivité pour l'asservir au sens et au signe, qui renvoient le dire hors langage dans les individualismes ou les collectivismes rhétoriques pour ne pas dire comportementaux, lesquels empêchent toutes les subjectivations à l'œuvre de faire œuvre⁴ en renforçant les séparations du poétique, de l'éthique et du politique. Ce travail critique permettrait alors d'engager une écoute du dire tout autre. Dire deviendrait alors la possibilité de faire du sujet avec du sujet, et autant de sujet(s) qu'il y a de sujet(s). Par quoi, dire est au cœur des stratégies de la relation contre toutes celles qui veulent les rapporter à la communication qu'elle soit prosaïque (objets du culturel condamnés à la circulation/consommation des signes) ou sacralisée-sacralisante (sujets, au sens d'assujettis, d'une transcendance, d'un destin, d'une *epokhê*...).

Il y a d'abord à travailler à l'interaction des trois activités pour éviter leur séparation sous peine de réitérer les stratégies du discontinu qui conduisent poétiquement à privilégier le dit au dire, politiquement à séparer les individus encréateurs (actifs) et publics (passifs), éthiquement à bloquer la relation transsubjective et à condamner le sujet de la relation à ses termes : objet de communication *versus* sujet expressif, interprétatif, culturel, etc. Didactiquement et pédagogiquement, les stratégies du discontinu réitèrent toujours la dichotomie oral/écrit en excluant ainsi toute prise en compte de l'oralité qui est au principe du dire dans toutes les modalités du parler, du lire comme de l'écrire, de tout l'écrire et pas seulement du parlé dans l'écrit ; de plus, elles rendent impossibles l'écoute des processus de subjectivation autrement qu'à les réduire à des « sujets », « postures » ou « rôles » voire « figures » pris dans les rets des herméneutiques, des sémiotiques ou des rhétoriques qui posent toujours les termes avant la relation — c'est tout le sens des notions telles que « incorporation », « incarnation », « expression », « figuration » et autres retours sur affects dont on est maintenant coutumiers - et qui toujours ignorent la subjectivation dans et par le langage quand bien même elles disent qu'elles s'en préoccupent puisqu'elles désolidarisent la question du sujet de la question du langage. Le « retour du sujet » y est toujours un retour du subjectivisme sous ses deux formes bien connues : l'individualisme ou le collectivisme dans les mouvements de balancier des idéologies ou des scientismes qui rivalisent dans la sortie du langage afin de disculper de tout point de vue poétique, éthique et politique leur propre discours.

Il y a ensuite à penser ce que le dire fait au parler, au lire et à l'écrire et inversement.

Comment lire le dire l'emporte sur lire le dit, comment le dire est au principe de l'écrire, comment le parler ne s'entend vraiment que dans le dire et, enfin, comment dire est d'abord paradoxalement l'invention d'une écoute. Celle de la voix du parler, du lire et de l'écrire, voix pleine de voix - au pluriel et au singulier. Au pluriel parce qu'il s'agit bien d'y concevoir une pluralisation toujours à l'œuvre, une polyphonie qui jamais ne permet l'individuation comme identification, comme stase ; et au singulier parce que l'écoute de la voix est toujours une reconceptualisation de la voix, une pensée de la voix dans et par chaque écoute qui perd son écoute si elle ne pense pas sa voix et perd sa voix si elle ne pense son écoute. Voix parce que le dire comme écoute transforme le parler, le lire et l'écrire en activité pleinement transsubjective: en poèmes-relations .

En fin de compte, l'attention au dire comme écoute revient à laisser agir (à ne pas empêcher d'agir) toute la part d'inconnu, d'imprévu, d'insaisissable même, qui fait la force toujours active d'une œuvre dans et par un parler, un lire ou un écrire au cœur de la plus grande attention portée à l'activité du langage comme activité d'un sujet-relation. Nous sommes alors portés par l'œuvre plus que nous la portons : c'est elle qui nous fait parler, lire, écrire plus qu'on ne la parle, la lit, l'écrit. Par quoi, il n'y a pas de théories régionales de ces activités mais il y a toujours une poétique de l'œuvre, de chaque œuvre, qui les traverse quand dire les traverse. Lapoétique n'est pas alors une prise sur les œuvres mais la condition critique que les œuvres nous prennent...

3.1.1.2. Vers une autre écoute dans et par le dire

*Je me souviens encore... comme si c'était hier... de la première fois où je t'ai entendu
Lire... [...] c'était comme si c'était un électrochoc !...*

Bernard Heidsieck, « Ghérasim Luca » dans *Respirations et brèves rencontres*

Pour que dire ne soit plus le parent pauvre de la trilogie didactique réduit à la portion congrue de Totalisation ou de l'expression quand il faudrait en faire un moyen des plus fort et des plus efficace pour écouter le poème du langage on pourrait d'abord concevoir des rituels qu'il serait utile d'installer tout au long de la scolarité, dans des variantes bien évidemment adaptées, sachant bien que l'invention soit toujours au cœur de l'écoute des textes si les rituels permettent l'écoute :

1. lire sans préparation spéciale en faisant passer le texte dans les voix des participants et, à l'issue d'une lecture, discuter les erreurs de lecture non pour y lire une erreur du lecteur mais pour y lire une aspérité significative du texte : le réseau, certes aléatoire des erreurs, constituant un réseau des aspérités du texte et une entrée dans son rythme, en tout cas un travail de la relation ;

2. enregistrer régulièrement des fragments de ses lecture puis les écouter pour entendre sa propre voix à distance : apparaît alors une autre voix qui est celle que le texte nous a faite et qui peut permettre alors de relancer le dire du texte ;

3. écrire régulièrement dans les interstices du texte en donnant de la voix à ceux qui n'en ont pas (apparemment du moins) : ces écritures avec les œuvres ne visent aucunement à imiter, à prolonger ou à parodier... mais cherchent à augmenter l'écoute des voix dans et par le travail de l'écoute d'un dire qui vient comme résonner le dire de l'œuvre.

Mais il s'agirait encore plus certainement d'engager une reconceptualisation didactique pour qu'on apprenne à parler/lire/écrire le dire autant sinon plus que le dit dans nos institutions scolaires. Parler/lire/écrire le dire demanderait simplement de considérer la parole, c'est-à-dire ce qui du sujet s'invente dans et par le langage. Après les travaux de Henri Meschonnic, il me semble que doivent vraiment être promues des activités d'observation-conceptualisation qui permettent de construire l'écoute de cette invention subjective,

transsubjective, écoute qui passe par la prise en compte pleine et entière du dire : la prosodie et plus largement le rythme que personnellement je placerais sous l'exigence éthique et politique d'une recherche de la relation dans et par le langage contre toutes les stratégies de la communication. Ecoute qui est d'abord la recherche du récitatif contre toutes les habitudes narratologiques rivées aux schémas du récit¹¹ et les habitudes poétologiques soumises au diktat de l'énoncé, de l'énonciateur et de leurs figures¹² ; les unes et les autres rendent sourd au récitatif puisqu'elles ne mettent pas ce « mode de signifier d'un sujet qui passe tous les sujets¹³ » au cœur de l'activité du poème dans son dire mais y voient un supplément, une figure expressive quand ce n'est pas une trace, une marque qui ainsi signe la mort du récitatif : et c'est le signisme qui vient là dire son dernier mot... mais le poème a « la survie du sujet de l'énonciation » (*ibid.*) !

La prosodie est en effet pratiquement ignorée par tous les programmes de l'enseignement sauf à l'instrumentaliser dans quelques « lectures » qui servent à reconnaître un genre, un type ou encore une forme mais jamais une manière¹⁴, un poème comme poème-relation. Or, c'est la « prosodie qui fait qu'à la lecture du dit s'ajoute une autre lecture, une lecture du dire¹⁵ ». Ce que je reformulerais ici plus radicalement : c'est la prosodie et, au-delà, le rythme comme sémantisation générale du discours, comme subjectivation transsubjective dans et par le poème, qui engagent à inventer un parler, un lire et un écrire pour les écouter, les réécouter, les porter à leur infini. Aussi, pour ne pas faire de la prosodie et du rythme, une « prise » qui viendrait s'ajouter à d'autres prises dans un éclectisme didactique - ce que font la stylistique et la linguistique textuelle ou discursive - ou se conformer à une instance plus élevée — ce que réalisent toutes les herméneutiques et esthétiques sémiotiques, il s'agit de porter l'attention prosodique à son efficace motrice dans le parler, le lire et l'écrire¹⁶. Ce que Charles Péguy appelait « sonorité mais ferment puisqu'elles posent les termes avant la relation et/ou la relation hors langage.

Trois « strophes » lancées par le même « Personne à qui pouvoir dire » qui prend progressivement une force pragmatique relationnelle forte : l'appel ou l'invocation y fait plus le sens que l'énoncé d'une impossibilité - il n'est pas sans évoquer d'ailleurs le *lama sabactani* de Jésus (Matthieu, 27,46) qui reprend et, en même temps, déplace le psaume 22 dont on sait, depuis la traduction de Henri Meschonnic qui montre bien que « le rapport au divin n'y est pas le même », que le rythme modifie le sens puisque ce n'est plus « pourquoi », mais « vers quoi, à quoi » qu'il faut lire, entendre, répondre... : « Mon dieu mon dieu à quoi m'as-tu abandonné [... 21 ». Les trois séquences du poème de Luca sont diminuant : de 12 à 8 puis 5 lignes alors qu'on entend bien une activité volubile mais qui se rongerait elle-même ou bien alors qui passerait le relais (?). Le travail du négatif semble continu : retranchement « strophique », nous venons de le voir, mais également sémantique continue du négatif entre sujet (« personne ») et objet (« rien »). Mais ce travail du négatif n'est pas le chant nihiliste auquel une certaine poésie du négatif nous a habitués car le « faire » est conjoint au « dire » et il ne l'est pas dans une conception métaphysique qui viendrait réenchanter une *poiësis* mais bien dans une éthique que seul le poème dans et par son rythme trouve, engage. Les lignes ponctuantes font ici prosodiquement et rythmiquement une indécision de « dire » de l'intransitif au transitif et au-delà du renversement possible du « dire » puisqu'on dit autant qu'on est dit - par quoi il s'agit certainement plus d'une critique de la nomination (« dire quelque chose ») que d'une apologie de l'impuissance du langage (« rien dire ») ; ce que renforce le passage du dire au faire : leur équivalence finale étant non seulement dans le dit du poème mais surtout dans et par la rime, dans et par l'échange continu que les mots font dans le poème où faire s'entend de plus en plus comme l'équivalent de dire et inversement. Renversement qu'on peut alors entendre de « dire » à « faire » puis à « rien » et qui résonne jusque dans le titre, « Les cris vains », qui rime avec la finale du texte (vains/rien).

Dire c'est surtout ne rien faire... du texte; ne pas le réduire au sens, à l'énoncé ; surtout ne pas

faire de l'œuvre un objet î mais aussi que « dire » c'est d'abord la force de ces attaques en /k/ qui sont comme autant de demandes d'écoute, de demande d'un « continuellement » qui passerait de bouche en bouche. Et c'est ensuite le « chant sous le texte » des quarante /n/ que lance « personne », cet absent tellement présent ! Cette voix dans la voix ! qu'une ligne vient même isoler pour mieux relier. Pour mieux relier « personne » à « nous » qui sont aux deux bouts de la première séquence ; pour mieux relier l'impersonnel au personnel, l'individu au collectif, le subjectif au transsubjectif : tout ce que font ces « cris vains » de Ghérasim Luca où l'écrit fait les cris autant que le dire fait l'écrire comme invention d'un sujet-relation (« nous nous disons ») :

[...]
j'écris et je cris de ma langue déchirante
je déchire tes bras tes bas
délirant je désire et déchire tes bras
et tes bas le bas et le haut de ton
corps frissonnant frissonnant et pur
comme l'orange orange de tes
genoux de tes narines de ton haleine
de ton ventre je dis ventre mais je
pense à la nage à la nage du nuage
nuage du secret le secret merveilleux
merveilleux comme toi-même
toi sur le toi somnambulique et nuage
nuage et diamant c'est un
diamant qui nage qui nage avec souplesse
tu nages doucement dans l'eau de la
matière de mon esprit
dans l'esprit de mon corps dans le corps
de mes rêves de mes rêves en action

Cet extrait du « rêve en action » met le vertige au principe du dire : « tomber dans tomber » disait Marina Tsvetaïeva. Cette paranomase généralisée n'est pas un procédé mais le travail généralisé de la rime : une résonance générale, une incantation !

Prendre à bras le corps le « dire » consisterait en fin de compte à mettre en action le rêve des œuvres, du conte au poème, le poème dans le conte et le conte dans le poème. C'est pourquoi quand le dire vient à l'œuvre c'est la fable de la voix qui commence... elle est sans fin comme la relation à l'œuvre, le faire relation de toute œuvre dans son dire. Lequel inclut « les voix qui parlent seulement / dans les silences de notre voix » : défi toujours à recommencer d'arriver « à dire / ce qui passe de corps en corps ».

Serge Martin

3.1.2. Lire et être écouté

Lire à haute voix, c'est savoir dire un texte écrit sans le réciter d'une manière mécanique, ni le déclamer de manière pompeuse. Trois étapes pour y parvenir : vaincre l'appréhension, préparer sa lecture et améliorer l'articulation.

3.1.2.1. Vaincre l'appréhension

Une bonne manière de diminuer l'appréhension de la lecture en public est de connaître les différentes causes qui rendent l'exercice difficile.

Causes	Explications	Solutions
Les difficultés du déchiffrage	On se trouve parfois freiné dans sa lecture car on a peur de mal comprendre et de mal faire comprendre le sens du texte.	Une bonne lisibilité par une impression claire et une mise en page aérée, facilite la lecture.
Le jugement sur le texte	La manière de considérer le texte influence la lecture. • Le langage est-il familier au lecteur ? • Les idées du texte sont-elles les siennes ? • Certains mots et expressions renvoient-ils à des expériences passées heureuses ou malheureuses ?	Il faut prendre conscience de ce type de difficultés. on lit ensuite le texte en essayant de répondre aux trois questions.
La vision négative de soi	Le lecteur se considère incapable de réussir correctement l'exercice. Il craint le regard de l'auditoire et son jugement.	Le lecteur peut faire quelques exercices de relaxation et de respiration pour se détendre et se sentir plus à l'aise (voir page 000).

3.1.2.2. Améliorer l'articulation

Pour articuler avec netteté il faut ouvrir la bouche et appuyer sur certaines consonnes.

	Définition	Rôles
L'attaque	C'est le premier mot d'une phrase d'un paragraphe, c'est la première syllabe du mot initial.	On marque l'attaque en isolant par un court silence le premier mot de la phrase. Ceci a pour effet de susciter l'écoute de l'auditoire, ex. : Un loup // n'avait que les os et...
La finale	C'est la prononciation soutenue du dernier mot d'une phrase	On soutient cette finale en prononçant la dernière consonne pour permettre de comprendre le sens de la phrase.

3-2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

3.2.1 Activité 1

Dites ce texte en utilisant un magnétophone. Réécoutez la bande et demandez-vous si on a l'impression d'une lecture ou d'une improvisation.

Pour réussir, relisez une première fois le texte à voix basse. Lisez-le ensuite une fois à voix haute. Enfin lisez la première partie de la première ligne du texte préparé, levez les yeux et inspirez après « aucuns », puis dites la seconde partie de la ligne de la même manière.

Continuez pour tout le texte préparé. Préparez la lecture du second paragraphe du texte.

Le texte préparé

D'aucuns / qualifient quelquefois // d'académiques / les propos que nous allons tenir / alors qu'ils sont // à mes yeux // c'est leur mérite essentiel // l'expression / d'une considération réciproque // d'une part // celle que / la Mutuelle du Trésor / éprouve // à l'égard / de celui qui dirige / l'administration / dans laquelle se retrouvent / tous ses adhérents // d'autre part // celle que témoigne / le chef de cette administration // en votre personne // Monsieur le Directeur // à l'endroit / de la structure / la plus importante // qui gravite autour des services / qui vous sont confiés //

Il a été dit //
que la parole //
n'aurait été donnée / à l'homme //
que pour / cacher / sa pensée //

Le texte

D'aucuns qualifient quelquefois d'académiques les propos que nous allons tenir alors qu'ils sont, à mes yeux — c'est leur mérite essentiel — l'expression d'une considération réciproque; d'une part, celle que la Mutuelle du Trésor éprouve à l'égard de celui qui dirige l'Administration dans laquelle se retrouvent tous ses adhérents ; d'autre part, celle que témoigne le chef de cette Administration en votre personne, Monsieur le Directeur, à l'endroit de la structure la plus importante qui gravite autour des services qui vous sont confiés.

Il a été dit que la parole n'aurait été donné à l'homme que pour cacher sa pensée. Pour ma part, j'estime que c'est la parole, avant les actes, qui tient les hommes attachés les uns aux autres.

Elle est, dans le commerce des pensées, ce que l'argent est dans le commerce des marchandises : l'expression réelle des valeurs, parce qu'elle est valeur elle-même. Mais pour cela, il faut qu'elle soit vraie, car, loin de la vérité, les mots mentent tout seuls. Nous condamnons la langue de bois souvent utilisée, paraît-il, dans notre monde contemporain, mais que la Mutuelle du Trésor n'a jamais pratiquée.

Allocution de clôture du Président Oimo, *Le Mutualiste du Trésor*.

TD 4 – L'ECOUTE (4)

4-1. Quelques indications théoriques

4.1.1. L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches

4.1.1.1. Objectifs de la compréhension orale

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. Notre apprenant sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'élève à mieux comprendre les français natifs. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.

Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques... En effet, les activités de compréhension orale les aideront à :

- découvrir du lexique en situation
- découvrir différents registres de langue en situation
- découvrir des faits de civilisation
- découvrir des accents différents
- reconnaître des sons
- repérer des mots-clés
- comprendre globalement
- comprendre en détails
- reconnaître des structures grammaticales en contexte prendre des notes...

4.1.1.2. Les supports audio

On utilise en classe des cassettes ou des CD enregistrés, par des natifs ou des francophones, ou des documents sonores authentiques en français. En règle générale, toutes les méthodes de français ont un support audio. Ces supports comportent généralement des documents liés thématiquement aux unités didactiques. Mais vous avez aussi des manuels de compréhension orale qui sont en vente sur le marché, traitant d'objectifs spécifiques et accompagnés de cassettes ou de CD audio (voir sur les sites : www.cle-inter.com, www.fle.hachette-nvre.fret www.didierfle.com). On peut aussi fabriquer son propre matériel didactique, si les objectifs ne correspondent pas à ceux que vous avez envie de travailler avec vos apprenants. Il s'agit dans ce cas d'enregistrer à la radio des entretiens, des flashes d'informations, des chansons, des annonces, des publicités... on peut aussi faire ses propres enregistrements en fabriquant un dialogue, sur une situation de la vie réelle parfaitement authentique : dans ce cas, il ne faut pas ralentir le débit de parole, faire attention aux accents... Il est possible ensuite de fabriquer ses propres exercices en fonction des objectifs à travailler.

Attention, tous les critères qui vont suivre déterminent la qualité pédagogique d'un bon document sonore. Il ne faut pas négliger :

- la qualité du son
- la présence de bruits en arrière fond (il n'en faut pas trop non plus)
- la durée de l'enregistrement (ni trop court ni trop long en fonction du niveau des apprenants)
- le débit des locuteurs (qui doit être naturel)

Ce sont effectivement des critères à prendre en compte quand on décide de créer ses propres corpus et de les enregistrer.

4.1.1.3. La démarche didactique de la compréhension orale en classe

L'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère.

Il est important de leur expliquer que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager comme un ennemi.

Après la première écoute du document, vous pouvez leur demander de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions |du type :

- Qui parle à qui ? Combien de personnes parlent ?
- Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ?
- Quel âge peuvent-ils avoir ?
- Où se passe la situation ? Dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école...
- Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont ?
- De quoi parle-t-on ?
- Quand la situation se déroule-t-elle ? A quel moment de la journée ou de la semaine ?
- Quel registre de langue utilise-t-on ?

Ces questions sont simplement des exemples qui vont aider les apprenants, car :

- Lors de la première écoute ils auront une tâche à accomplir. Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de la communication, les relations des personnes entre elles, Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves. Chaque information devra ensuite être justifiée lors de la deuxième écoute, grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux.

- Lors de la deuxième écoute, on peut leur demander de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours. Ils vont s'aider des articulateurs qui s'y trouvent. Les marqueurs sont des indicateurs de structuration et par exemple quand nos élèves vont repérer le marqueur « d'abord | », ils vont s'attendre à une suite chronologique avec « ensuite » ou « après »... Cette activité d'écoute active l'aidera à élucider le sens. En général, on se doit d'aider les apprenants à repérer ces mots outils, comme les connecteurs logiques (d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin...), les marqueurs d'opposition (mais, malgré, en dépit de, au contraire...), les marqueurs de cause et de conséquence (en effet, étant donné que ...)

- La troisième et dernière écoute permettront de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

4.1.1.4. Les types d'exercices en compréhension orale

Vous pouvez proposer différentes activités de compréhension et des exercices variés : des questionnaires à choix multiples (QCM),

- des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas des tableaux à compléter des exercices de classement des exercices d'appariement
- des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC)
- des questionnaires ouverts

4.1.1.5. Quelques conseils didactiques en compréhension orale

En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire. La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro.

On peut utiliser aussi un document iconique comme support accompagnant le document sonore. Mais attention, celui-ci ne doit en aucun cas traduire en image ce que dit le dialogue. Son rôle est de faciliter la compréhension, et non de (remplacer l'explication, Elle peut permettre aux apprenants d'identifier les personnages, les lieux et les aide à émettre des hypothèses concernant le contenu -du dialogue avant la première écoute.

Attention à ne pas laisser les apprenants regarder la transcription du dialogue, qui se trouve généralement à la fin du manuel. Seule l'image concernant chacun des dialogues doit être présentée.

Essayons autant que faire se peut de ne pas poser de questions exigeant une ; réponse trop longue, car il ne faut pas mélanger les compétences. On serait tenté de corriger l'expression orale et de demander des reformulations. Privilégions plutôt les exercices d'appariement, des questionnaires à choix multiples, des tableaux ou schémas à compléter. Evidemment, On ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif.

Evitons de même les questions de vocabulaire/traduction. L'exploitation de l'image ne doit pas servir de prétexte à un recours à la traduction. Si les apprenants n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions (pendant les premiers cours), l'enseignant dans ce cas présente seul et très rapidement la situation en français (personnages, rapport entre personnages, lieu...)

Evitons également les questions sans aucun intérêt communicatif et qui amènent aussi à un processus de traduction implicite.

Il ne faut pas hésiter à rappeler aux apprenants qu'il s'agit de comprendre globalement. Ils n'ont pas à tout comprendre parfaitement. On peut rentrer dans le détail d'un document sonore, mais seulement en fonction du niveau réel des apprenants. On doit laisser de côté des éléments qui n'ont aucun intérêt pour leur progression dans leur apprentissage du moment.

Lorsque l'on pose des questions, il faut essayer de ne jamais trop suivre l'ordre chronologique De même, les activités de compréhension orale peuvent être un très bon moyen de commencer un cours de FLE. Elles offrent un support idéal, apportant généralement un thème, un objectif parfois grammatical inséré dans le document sonore, etc...

Dans le cas où une réponse d'apprenant est fautive, il est important de ne pas corriger soi-même. On peut faire réécouter une séquence du dialogue qui aide l'apprenant à se corriger lui-même. La séquence à faire réécouter doit par contre avoir un sens complet.

Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants. Des activités qui se présentent différemment stimulent leur esprit.

4-2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

4.2.1. Exemples d'activités de compréhension orale

Les activités se présentent sous la forme d'exercices variés. Les méthodes de FLE de dernière génération tentent de se renouveler en proposant des exercices très différents dans cette compétence. Voici quelques exemples proposés à des apprenants en Syrie :

4.2.1.1. Activité 1

Exercice de CO sous forme de tableau (niveau faux débutant)

Vous écouterez l'enregistrement deux fois et vous complétez le tableau où l'on met dans la colonne de gauche les 5 régions (Sud, les Alpes, le centre, le Nord et Paris) et dans la ligne horizontale du haut les items suivants : beau, mauvais, neige, chaud, pas très beau

Transcription du document sonore :

Dans l'ouest de la France, à Brest et à Bordeaux, il fait mauvais et la température est de 10°C à Brest et de 11°C à Bordeaux. Dans le sud de la France, à Toulouse et à Marseille, il fait beau, mais il ne fait pas très chaud pour la saison : 12°C à Toulouse et 10°C à Marseille. Dans les Alpes, à Grenoble, il neige et la température est normale pour la saison : moins 2 degrés. Dans le centre de la France, à Tours, il ne fait pas très beau, mais il ne fait pas très froid : 13°C. A Paris, il fait chaud pour la saison : 13°C et il fait beau. Il fait beau aussi à Rouen où il fait la même température. Dans le nord-est du pays, à Lille, Il fait mauvais et froid, 8°C.

4.2.1.2. Activité 2

Exercice de CO sous forme d'exercice de prise de note (niveau élémentaire).

Vous prendrez des notes sur la recette en écrivant tout ce dont vous avez besoin pour réaliser le plat.

Transcription du dialogue :

- Jacqueline, ce plat est excellent ! Comment tu le fais ?

Eh bien, tu fais cuire des pâtes (moi, j'en mets une livre pour 4 personnes), dans beaucoup d'eau salée normalement. Dans une poêle, tu fais revenir du saumon coupé en petits morceaux environ 10 minutes.

Combien de saumon ?

Environ 400 grammes. Tu ajoutes de la crème et un peu de citron et tu mélanges cette sauce avec les pâtes. C'est très simple et très rapide.

Bon, je vais essayer.

4.2.1.3. Activité 3

Le Questionnaire à choix multiples.

Le QCM est probablement celui qui répond mieux aux attentes du professeur de FLE, qui représente aussi une facilité puisqu'il propose un certain nombre de questions accompagnées d'items variés.

4.2.1.4. Activité 4

Exploitation pédagogique d'une chanson.

Le document qui va suivre a été choisi pour montrer qu'une bonne écoute est une écoute active. Des activités d'oral en classe permettent de préparer, de maintenir et de prolonger cette écoute active qui, à son tour, permet de donner aux activités de parole un but communicatif - transmettre des informations, discuter des interprétations, négocier des hypothèses sur le sens

- et un but grammatical - prendre conscience, dans la situation de communication ; ouverte par l'étude de la chanson, de certaines différences intonatives autour d'une structure grammaticale elle aussi repérée.

Voici le déroulement pédagogique proposé :

1.Préparation de l'écoute: On demande aux apprenants répartis en trois groupes :

- de rechercher, pour le premier, des synonymes et des antonymes de « tranquillité » (calme, quiétude, cool, paix, paisible, serein, tranquille * bruyant, agité, remuant, dérangeant, inquiétant...)

- de rechercher, pour le second, des lieux, personnes, objets, qui peuvent représenter l'idée de la tranquillité (symboles) : les chaussons, une mère, la mer, le sommeil...

- de s'exprimer, pour le troisième, en répondant et en comparant les réponses à la question « qu'est-ce que, pour vous, la tranquillité ? ». Les étudiants s'expriment dans leur groupe et vous passez de l'un à l'autre.

Enfin une mise en commun est proposée ; vous ou bien un apprenant recense les contributions au tableau.

2/ Ecoute de la chanson : Une première écoute de compréhension globale et non dirigée est proposée et rapidement quelques réactions diverses sont recueillies. Une seconde écoute, dirigée et sélective est proposée. Un groupe se concentre sur la musique pour en dire quelque chose Un autre sur la voix du chanteur (les caractéristiques, les impressions, le ton du message : ironique, neutre, amusé, irrité...) Un autre sur les répétitions du texte : refrain, début de couplets Un autre sur les personnages et l'histoire

3/ Troisième écoute : Chaque groupe se voit remis une petite feuille portant une vingtaine de mots ou unités lexicales parmi lesquelles sont glissés des intrus : ainsi, on lira à côté de paix effectivement attesté des intrus possibles comme père ou anglais. De plus, chaque groupe doit recenser les noms d'objets, de lieux et de personnes nommés dans la chanson, et en proposer un classement. L'objectif est de réussir ; une écoute précise centrée sur la réalité du matériel linguistique utilisé et une négociation de sens sur le j classement proposé.

4/ Réécoute et activité de discussion sur le message de l'auteur : Le groupe 1 travaille sur une réponse élaborée sur la question suivante : « Pourquoi le journal est-il objet de problème entre les deux personnages ? ». Le groupe 2 doit pouvoir répondre à la question suivante : « A quels autres objets s'oppose le journal ? Qu'est-ce que représentent ces autres objets ? ». Le groupe 3 doit rendre compte des discussions du groupe autour des réponses à cette dernière question : « Peut-on aujourd'hui, déjeuner en paix ? ».

5/ Ecoute finale On voit dans ce déroulement le lien étroit à maintenir entre les caractéristiques du | document et les exercices construits pour aider les apprenants à les comprendre.

TD 5 – L'ECOUTE (5)

5-1. QUELQUES INDICATION THEORIQUES

5.1.1. Pistes d'enseignement de la compréhension orale

Pendant une formation portant sur la compréhension orale donnée à des enseignantes du primaire au Luxembourg, au printemps 2011, une participante a déclaré : « Je viens de réaliser que, depuis des années, mes élèves n'écoutent pas de films en classe, ils les regardent ! En fait, je ne savais pas comment les faire écouter. Mais maintenant, je sais ! Et ma pratique va changer ». Ces propos n'ont rien de surprenant : la compréhension orale est peu travaillée en classe et reste le parent pauvre de la didactique de l'oral. Le but de cet article est de démythifier la compréhension orale et de proposer des pistes d'enseignement concrètes, tant au primaire qu'au secondaire, afin de faire réellement écouter des documents sonores aux élèves¹.

5.1.1.1. Compréhension orale ou stratégies d'écoute ?

La nuance entre ces deux éléments est capitale à saisir si on veut vraiment travailler l'écoute en classe. D'une part, les stratégies d'écoute - qu'on peut retrouver dans les programmes d'études et les manuels didactiques - sont des moyens ponctuels enseignés de manière explicite afin de répondre à une intention précise telle que prendre une posture d'écoute, interpréter le langage non verbal, valider un renseignement, etc. D'autre part, la compréhension orale est plus vaste. Elle se définit comme la mobilisation des stratégies d'écoute afin de réaliser un projet d'écoute, par exemple : écouter un conte afin d'interpréter le langage non verbal des personnages qu'on reproduira dans une saynète, écouter un poème afin d'identifier les métaphores, écouter un documentaire pour noter des informations afin d'écrire un texte explicatif sur le sujet, écouter une chanson pour comprendre le sens du message. En bref, la compréhension orale inclut les stratégies d'écoute à enseigner de manière explicite.

5.1.1.2. Pistes d'enseignement de la compréhension orale

Enseigner efficacement la compréhension orale signifie respecter divers éléments tels que le paysage sonore, les types d'écoute, la grille d'écoute ainsi que les étapes du projet d'écoute.

5.1.1.3. Le paysage sonore

L'enseignant doit d'abord établir un paysage sonore pour mettre en place une écoute active chez les élèves, c'est-à-dire mettre en place des éléments favorisant une écoute active. Ce paysage sonore se décline en quatre étapes :

- 1 préciser l'intention d'écoute (j'écoute pour me divertir, pour m'informer, pour faire une entrevue, pour rédiger un texte, etc.) ;
- 2 accepter la situation de communication proposée pour développer une attitude positive d'écoute ;
- 3 faire émerger les connaissances antérieures des élèves en matière d'expérience d'écoute ;
- 4 développer l'horizon d'attente de l'élève, soit anticiper le contenu du document sonore pour projeter en avant son écoute.

5.1.1.4. Les types d'écoute et la grille d'écoute

Un bon auditeur utilise simultanément deux types d'écoute : l'écoute globale, une écoute

rapide permettant de saisir le sens global du document sonore, et l'écoute analytique, une écoute plus fine, plus attentive, plus détaillée, pour répondre à son intention d'écoute. En classe, il faut donc développer ces deux types d'écoute, particulièrement l'écoute analytique qui est moins travaillée. Dans le cas de courts documents sonores comme des chansons, comptines, poèmes, messages publicitaires, faire deux, voire trois écoutes (une globale et deux analytiques) est facile et ne prend pas trop de temps. Dans le cas de documents sonores plus longs comme des films, des documentaires, des contes, des livres disque, des spectacles d'humour, l'enseignant peut faire écouter de façon globale une scène du document sonore (les DVD sont découpés en scènes, ce qui facilite le travail) et demander aux élèves leurs premières impressions sur son contenu afin de vérifier leur horizon d'attente.

Exemple de grille d'écoute pour le primaire

Écoute de :	
Intention d'écoute :	
Préécoute (avant le visionnement) : ce que je connais du sujet	Préécoute (avant le visionnement) : mes hypothèses par rapport à ce qui sera dit
Écoute : pendant le visionnement	
Personnages 1- 2- 3-	Actions des personnages
Vocabulaire nouveau ou spécifique au thème :	
Je dessine ce que je retiens en lien avec l'intention d'écoute :	

Par la suite, l'enseignant procède à une écoute analytique de plusieurs scènes ou du document en entier. Pour maximiser cette écoute analytique, il est recommandé d'utiliser une grille d'écoute - et non un questionnaire ! En effet, le questionnaire propose une liste de questions auxquelles l'élève ne peut pas répondre en cours d'écoute. Ce questionnaire sert plutôt à vérifier la compréhension après l'écoute et non à prendre des notes pendant l'écoute, alors que la grille d'écoute doit permettre aux élèves de prendre des notes de manière succincte au fil de l'écoute. La grille doit répondre aux exigences du paysage sonore : proposer l'intention d'écoute, questionner les élèves sur leurs connaissances antérieures au sujet du thème traité, leur demander de formuler des hypothèses quant au contenu du document sonore et de prendre en note des éléments précis pendant leur écoute. Il est important également que la grille d'écoute figure sur une seule page et ne contienne pas de questions, mais plutôt des cases vides où l'élève pourra noter des mots clés ou des phrases, dessiner ce qu'il comprend, faire un organisateur graphique, en fait, garder des traces de sa compréhension orale selon l'intention d'écoute visée. C'est ce que propose la grille du tableau 2. Afin de laisser plus d'espace pour noter, nous vous suggérons de reproduire la grille en grand format ou en format que l'on peut coller dans un cahier.

5.1.1.5. Le projet d'écoute : préécoute, écoute, après-écoute

Le projet d'écoute est divisé en trois étapes : la préécoute, l'écoute et l'après-écoute, tel que nous l'avons schématisé dans le tableau 3. Il fait intervenir des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'écoute.

- La préécoute

La préécoute, une étape cruciale en compréhension orale, est malheureusement trop souvent négligée en classe. En effet, souvent peu ou pas de préparation n'est donnée aux élèves en termes d'écoute. La préécoute fait appel à des stratégies d'apprentissage métacognitives qui font le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre. Elle permet également de présenter l'intention d'écoute aux élèves ainsi que le paysage sonore que nous avons défini précédemment. Par exemple, qui est l'auteur du documentaire ? Pourquoi l'a-t-il fait ? Que connaissent les élèves du sujet traité ? Quelles sont leurs expériences d'écoute pour se divertir, pour prendre des notes, pour s'informer, pour débattre ? Quel est le contexte social, politique, poétique, littéraire, économique autour du document sonore ?

- L'écoute

L'écoute fait appel à des stratégies d'apprentissage cognitives qui favorisent l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage. C'est la partie centrale du projet d'écoute : le lève utilise diverses stratégies d'écoute, recensées dans le tableau 1, que l'enseignant doit enseigner de manière explicite (voir l'article de Christian Dumais dans ce numéro), quel que soit l'ordre d'enseignement. L'écoute doit se faire en deux temps : d'abord, une écoute globale et ensuite, une ou plusieurs écoutes analytiques, appuyées, entre autres, par une grille d'écoute.

Étapes	Stratégies	Exemples
Préécoute préparation à l'écoute	Stratégies métacognitives faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre	Anticipation Activation des connaissances antérieures Formulation d'hypothèses
Écoute écoutes globale et analytique	Stratégies cognitives favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage	Traitement de l'information : entendre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, juger, etc. Reformulation - Vérification d'hypothèses
Après l'écoute réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique	Stratégies socioaffectives favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage	Interaction Questionnement Encouragement

L'après-écoute

À cette dernière étape entrent en jeu des stratégies d'apprentissage socioaffectives qui favorisent l'interaction avec les autres pour aider à l'apprentissage. C'est souvent pendant l'après-écoute que les élèves réagissent, mettent en commun leur grille d'écoute et leurs informations, se questionnent et s'encouragent. Cette étape leur permet de réaliser un projet connu et authentique, qu'il soit fictif ou non. Par exemple, il serait possible d'écouter des contes en vue de réaliser une production théâtrale devant les parents - cette production serait filmée pour garder des traces des apprentissages - (projet réel) ou aussi écouter des audioguides sur la Suisse, afin de préparer un voyage éventuel dans ce pays tout en intéressant

grandement les élèves (projet fictif).

Conclusion

Travailler la compréhension orale en tenant compte de stratégies d'écoute proposées par les programmes d'études, du paysage sonore favorisant une écoute active et des étapes du projet d'écoute permet à la fois de l'enseigner efficacement et d'outiller les élèves à travers leurs écoutes globale et analytique. Nous espérons vous avoir donné des pistes d'enseignement concrètes afin que vous aussi, à l'instar de cette enseignante luxembourgeoise, enseigniez à vos élèves à « écouter » un document sonore.

Lizanne Lafontaine et Christian Dumais

5-2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

5.2.1. Activité 1 : Saisir l'essentiel d'un texte entendu

Consignes de passation et texte à lire

Dites aux élèves

: « Jevais vous lire un texte deux fois. Écoutez attentivement pour pouvoir répondre aux questions.

»

Lisez le texte suivant **deux fois** :

« L'ensemble des classes participant au concours se réunie au Palais des Congrès. Un bon milliard d'élèves des classes primaires.

Naturellement, je me trouve aux côtés d'Étienne et de Coline, mes complices de toujours.

Nous nous connaissons depuis notre première année de maternelle. C'est-à-dire depuis huit ans puis que nous sommes à présent en CM2.

Un murmure grandissant envahit la salle. L'annonce des résultats ne va pas tarder car l'agitation gagne aussitôt la scène. L'inspecteur d'académie, un gros homme chauve en complet-cravate, prend la parole en premier :

- Mes chers enfants, je suis particulièrement heureux de me trouver devant vous aujourd'hui pour la remise des prix du concours « Protégeons notre environnement » sur le thème l'enfant et la ville. Ce concours a obtenu un succès inespéré ce qui prouve, si c'était nécessaire, l'attachement des enfants à leur cadre de vie...

Je regarde Coline. Elle soupire :

- Qu'est-ce qu'il est sûr de lui ! Il ferait mieux de nous donner les résultats.

Étienne n'en perd pas une miette. Les mots, c'est son truc à lui. Coline et moi, nous sommes plus doués pour l'action.

L'inspecteur a enfin terminé son discours. Une femme de grand détail vêtue d'un tailleur noir lui succède. Elle ajuste ses lunettes sur son nez avant d'entamer :

- Et maintenant l'instant que vous attendez tous avec impatience, la proclamation des résultats... Elle commence. Dans le désordre pour maintenir le suspense. On se croirait à une tombola de kermesses scolaire :

« Le numéro 123 gagne un paquet de nouilles ! »

Sauf qu'il ne s'agit pas de nouilles mais de livres, de revues et de posters sur l'environnement et la nature.

- ... Le troisième prix pour la classe de CM1 de l'école Georges Brassens...

On attaque les choses sérieuses. Étienne desserre enfin les mâchoires. Il déclare avec son optimisme habituel :

- C'est fichu. On ne gagnera rien.

- Tais-toi ! lui ordonne Coline énervée.

- Le CM2 de l'école Jacques Prévert est deuxième.

Une salve d'applaudissements salue l'équipe qui repart avec une encyclopédie en vingt volumes. Les silences font plus pesant. J'ai la gorge sèche et le cœur qui bat à deux cents à l'heure. Étienne regarde ses chaussures en se tordant les doigts. Coline se bouche les oreilles et ferme les yeux.

- Le premier prix est...

Elles l'interrompent, histoire de rajouter un cran supplémentaire au suspense insupportable.

-

- ...Le premier prix est pour la Tribu Écolo de l'école Jean de La Fontaine. Je saute en l'air en poussant un cri digne de Tarzan, puis je retire les deux index qui ferment encore les oreilles de Coline:
 On a gagné! On a gagné!
 Ellen n'en revient pas. Étienne reste très digne et déclare simplement :
 - J'en étais sûr. Je vous l'avais dit.
 J'ai envie de lui faire remarquer qu'à peine une minute plus tôt il s'avouait vaincu mais le devoir nous appelle sur la scène. Comme dans un rêve, nous parcourons la dizaine de mètres qui nous en sépare. Les battements de mon cœur grimpent à deux cent cinquante. Nous sommes arrivés.
 - Tribu Écolo? Comment avez-vous trouvé ce nom? demande la femme au tailleur en me tendant le micro.
 J'avale ma salive :
 - Ben, euh, c'est très simple. C'est une sorte de sigle.
 - Un sigle?
 - Oui. Avec nos prénoms. Le «é», c'est pour Étienne. Le «co» pour Coline et «lo» pour Léo. C'est moi. On a enlevé la lettre du milieu. Ça donne é-co-lo.»

Après lecture de la question, laissez le temps nécessaire pour y répondre. On veillera à n'ajouter aucun commentaire supplémentaire.

Important: le temps n'est pas limité

Ton professeur vient de te lire un texte. Voici des questions qui portent sur ce texte. Réponds maintenant à ces questions.

1) Qui raconte cette histoire?

- l'inspecteur d'académie
- Léo
- un parent d'élève
- un maître

2) Où se déroule l'histoire?

- dans la cour d'une école
- dans une salle de classe
- dans une grande salle du Palais des Congrès
- dans une gymnase

3) Pour quelle raison les élèves sont-ils rassemblés?

.....

4) Les récompenses prévues sont:

- un voyage
- un paquet de nouilles
- des livres ou des revues ou des posters
- un téléviseur

5) Comment a été inventé le sigle «Écolo» de l'équipe gagnante ?

.....

.....

TD 6 – LA COMMUNICATION (1)

6 1. Quelques indications théoriques

6-1-1. Qu'est-ce que communiquer

6.1.1.1. Ambiguïté du mot

Comme la plupart des mots d'une langue, le verbe *communiquer* et le nom *communication*, qui en est dérivé, sont l'un et l'autre polysémiques, c'est-à-dire qu'ils comportent une pluralité de significations. On rencontre ainsi d'emblée une difficulté majeure pour quiconque traite de communication : il n'a pas affaire à une opération bien déterminée, mais à une multitude d'opérations dont la ressemblance finit par devenir incertaine. A la limite, le terme s'applique à toute espèce de mise en relation, il perd sa spécificité. Aussi allons-nous procéder à une rapide analyse sémantique, pour voir ce qu'il en est dans ses divers emplois.

Voici trois exemples de phrases dans lesquelles figure le substantif :

- 1) Combien coûte une *communication* téléphonique avec Paris ?
- 2) Dans cette région, les *communications* sont faciles.
- 3) On devrait établir une *communication* entre ces deux pièces.

Dans l'exemple (3), il s'agit d'un passage tel que porte ou couloir, ainsi désigné parce qu'il permet d'aller d'une pièce à l'autre, autrement dit de se déplacer. On pensera au fameux principe des vases communicants, où le déplacement est celui de liquides et non plus de personnes.

Dans l'exemple (2), *communications* fait surtout référence aux transports, donc toujours aux déplacements des personnes ou des choses, mais cette fois-ci aux déplacements à grande distance, qui ne sont guère possibles sans un réseau de voies dites justement de communication et sans des véhicules pour les parcourir ; *communications* est alors plus ou moins synonyme de *moyens de transport*, au sens large (routes et voitures, chemins de fer, aéroports et avions, etc.).

L'exemple (1), lui, vise une opération qui ne consiste pas tant à mettre en rapport deux personnes éloignées qu'à utiliser un appareillage, moyennant finances. Il n'y a plus de déplacement d'êtres ou de choses, seulement un transfert de signaux.

Dans ces emplois bien divers, le noyau sémantique qui se retrouve partout doit être l'idée de réunir ce qui de soi est séparé. Mais c'est bien vague, sans doute trop. Parmi toutes les possibilités ainsi ouvertes et, comme on vient de le voir, effectivement utilisées, il faut mettre un peu d'ordre, faute de quoi nous ne pourrions apercevoir l'unité du sujet étudié. En dépit du titre très général donné au livre, les divers sens évoqués ci-dessus n'apparaîtront guère. Par communiquer et communication, nous entendrons proprement la mise en relation des esprits humains ou, si l'on préfère, des cerveaux humains. Les domaines, voisins ou éloignés, qui peuvent être désignés par les mêmes termes ne seront envisagés que dans la mesure où, soit *a contrario*, soit par analogie, ils renseigneront sur la communication définie, déjà très largement, comme nous venons de le faire.

6.1.1.2. Finalité de la communication

On soutiendra que ces restrictions ne font, du point de vue qui est le nôtre, rien oublier d'essentiel. Quand un mot est à la mode, comme celui de communication, quand les activités ou les événements qu'il représente se multiplient, son sens tend à s'élargir à raison même de sa faveur dont il jouit. Ainsi les hommes politiques, les chefs d'industrie, voire les artistes connus et en général toute personne dont la carrière dépend plus ou moins de l'opinion que le public se fait d'elle, n'hésitent pas à s'assurer les services de spécialistes appelés *conseils en communication*. Il faut comprendre, par communication, la transmission d'une « image », qui s'effectue essentiellement par les médias. Naturellement, il faut que et ttc image, autrement dit la représentation qu'on se fait de la personne en cause, soit à la fois forte et favorable (ce

qui n'est pas la même chose), sinon on dira que l'individu en cause « passe mal », qu'il « communique mal ». Son image n'est pas celle qu'il souhaite donner. Au lieu de la laisser ainsi au hasard, il a tout intérêt à la renforcer et à la rendre positive, si elle ne l'est déjà. Or elle dépend d'une multiplicité de facteurs, notamment de l'habillement, de l'aspect physique, du timbre de la voix, éléments qui ont souvent peu à voir avec la personnalité réelle. On prétend que Jacques Chirac donne de lui deux images entièrement différentes, selon qu'il est en privé ou qu'il se trouve devant les médias. Si c'est vrai, son cas n'est certainement pas unique. Mais c'est dans la mesure où cette image est voulue, soit par la personne elle-même, soit par ses mandataires, qu'on parle au sens fort de communication. La communication dont il s'agit a alors un caractère intentionnel, elle est finalisée.

Il reste entendu que les processus de communication intentionnelle sont favorisés ou entravés par des facteurs qui ne dépendent pas forcément de la volonté du communicant, mais dont il faut faire état. Si Ronald Reagan, souvent appelé « le grand communicateur », réussissait si bien à faire comprendre et accepter par les Américains les messages qu'il leur transmettait, ce n'était pas seulement une question d'intention. En cette matière comme en bien d'autres, il ne suffit pas de vouloir pour pouvoir. L'étude de la communication englobe donc celle de ses conditions de réussite, ou d'échec. De plus, il n'est pas question de refuser le nom de communication à l'échange d'informations avec autrui dans lequel tout être humain est engagé, même quand cet échange n'est pas intentionnel. Ce n'est cependant qu'un sens élargi du mot. Nous privilégierons donc, au moins dans un premier temps, l'examen du langage, parce que c'est le moyen par excellence, et proprement humain, de la communication voulue.

6.1.2. Les conditions de la communication

Dans ses formes modernes, la communication utilise l'oral, l'écrit et les signes visuels des schémas, des graphiques, des images. Dans tous les cas, il faut réunir six paramètres, avoir recours, en totalité ou en partie, aux six fonctions de la communication, tenir compte des obstacles.

6.1.2.1. L'émetteur, le récepteur, le message, le canal et le code

- **L'émetteur et le récepteur.** L'émetteur, qu'il soit interlocuteur, rédacteur d'une note ou d'un article, écrivain ou concepteur d'image, encode un message à destination d'un récepteur, qui le décode. Dans le cas du message écrit ou visuel, la communication est différée : le récepteur peut mille, revoir, revenir en arrière, réfléchir, annoter.

- **Le référent.** Le référent, à l'oral, est constitué d'abord de l'ensemble des êtres et des choses présents pendant l'acte de communication (= référent situationnel), mais il comprend aussi l'ensemble des êtres et des choses dont il est question dans la communication (= référent textuel). À l'écrit, le référent est seulement textuel.

- **Message, canal et code.** Le message comprend l'ensemble des informations transmises. Le canal est la voie matérielle qu'il emprunte : ondes sonores de la parole, papier du journal ou du livre, écrans de télévision ou d'ordinateur.

À l'oral et à l'écrit, les codes sont linguistiques. Dans les messages visuels iconiques, où le signifiant ressemble au référent (la photo d'un sapin ressemble à un sapin), les codes sont d'ordre perceptif et esthétique (exemples : la perspective, les procédés impressionnistes, les plans au cinéma).

Même un graphique ou certaines images éloignées du réel immédiat, la saisie du message exige la maîtrise des codes particuliers : signification d'un système de coordonnées, vocabulaire et signes spécifiques à une science, codes picturaux...

6.1.2.2. Les 6 fonctions de la communication

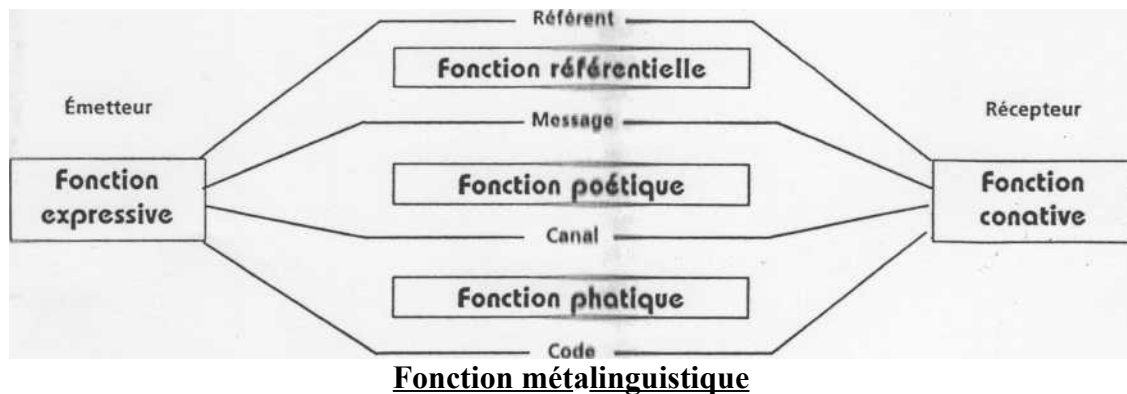
a- Fonction référentielle

Nature et rôle

Centrée sur le référent, la fonction référentielle renvoie le destinataire du message au référent. Elle correspond aux informations objectives transmises.

Indices de reconnaissance.

À l'oral comme à l'écrit, la fonction référentielle peut se reconnaître à l'emploi de la troisième personne (elle, il, elles, ils) et du pronom neutre (ça, cela). Dans les images : une toile figurative, un plan ressemblent au réel.



b- Fonction expressive

Nature et rôle : Centrée sur l'émetteur, la fonction expressive permet à l'émetteur du message de communiquer ses émotions, ses jugements de valeur.

Indices de reconnaissance : A l'oral, les intonations, le débit, le rythme, les gestes, la mimique la révèlent. A l'écrit, elle se limite aux sentiments et aux jugements personnels exprimés. Dans une image elle peut transparaître à travers le choix des éléments, la nature personnelle du graphisme ou des couleurs, un angle de prise de vue...

c- Fonction conative

Nature et rôle. Centrée sur le destinataire, cette fonction permet de l'impliquer, de l'interpeller.

Indices de reconnaissance. À l'oral comme à l'écrit, la fonction conative se reconnaît à l'emploi de la deuxième personne du singulier et du pluriel, de l'impératif, des questions. Dans l'image, la fonction conative apparaît lorsqu'un personnage semble nous regarder, nous faire signe.

d- Fonction phatique

Nature et rôle. Centrée sur le canal, la fonction phatique permet l'établissement du contact physique et perceptif avec le destinataire.

Indices de reconnaissance. À l'oral, on utilise des sons, des mots vides de sens (euh... ouais...) pour conserver le contact. À l'écrit, on emploie diverses techniques ; certaines ponctuations, variations typographiques, mises en pages, équilibrage des pleins et des vides, etc. L'image est par nature phatique puisque la perception qu'on en a est globale.

e- Fonction métalinguistique

Nature et rôle. Centrée sur le code, la fonction métalinguistique permet de définir, d'expliquer un mot avec d'autres mots, donc de jouer le rôle du dictionnaire.

Indices de reconnaissance. À l'oral comme à l'écrit, la fonction métalinguistique apparaît souvent après « c'est-à-dire ». Dans l'image isolée, sa présence est impossible.

f- Fonction poétique

Nature étrôle. Centrée sur le message lui-même, la fonction poétique permet d'en faire un objet de plaisir esthétique.

Indices de reconnaissance. À l'oral comme à l'écrit, la fonction poétique se reconnaît au choix original, inhabituel des termes et de leur combinaison et aux écarts stylistiques. Elle est fondamentale dans l'image artistique et transparaît dans le choix original, inattendu des couleurs du dessin, de la composition, etc.

6.1.2.3. Les contraintes de la communication

La contrainte du temps. La communication est souvent minutée : que dire sur le même sujet *en cinq* minutes et en une heure ?

La contrainte de l'espace. Dans la presse, la communication scientifique ou technique, la communication d'entreprise, l'émetteur doit tenir compte du nombre de signes, de pages, des rôles impartis.

La contrainte du genre. Chaque type de message a ses propres contraintes. Si la communication linguistique est linéaire (les informations se succèdent), l'image et les messages graphiques sont synchrones, on les perçoit globalement.

EXEMPLE 1

Que rencontrait-on le long des chemins, en ces temps anté-motorisés ? Quelques années avant la Révolution, Young racontait n'avoir vu, en France, sur une distance équivalant à soixante kilomètres, «qu'un seul cabriolet, une douzaine de chariots et quelques vieilles femmes montées sur des ânes ». Mais la reine de la circulation était, bien entendu, la diligence !

La diligence était une lourde guimbarde peinte en jaune et pesant jusqu'à cinq tonnes. Elle était divisée en plusieurs compartiments dans lesquels pouvaient trouver place, au total, une quinzaine de personnes. Elle était tramée par cinq chevaux menés à toute bride par un postillon vêtu d'une casaque bleu de roi à parements rouges, d'une culotte de peau jaune et d'énormes bottes à éperons. Nous retrouvons, dans les vieux livres, le souvenir attendri et pittoresque de ces voyages en diligence, l'arrivée fracassante dans les villages révolutionnés, toute cette ferraille trépidant et sonnait dans un tonnerre de hennissements, de grelots et de jurons qui attiraient aux fenêtres d'austères douairières provinciales et, sur le pas des portes, des filles d'auberge hilares et aux joues rubicondes.

P. Rousseau, Histoire des techniques et des inventions

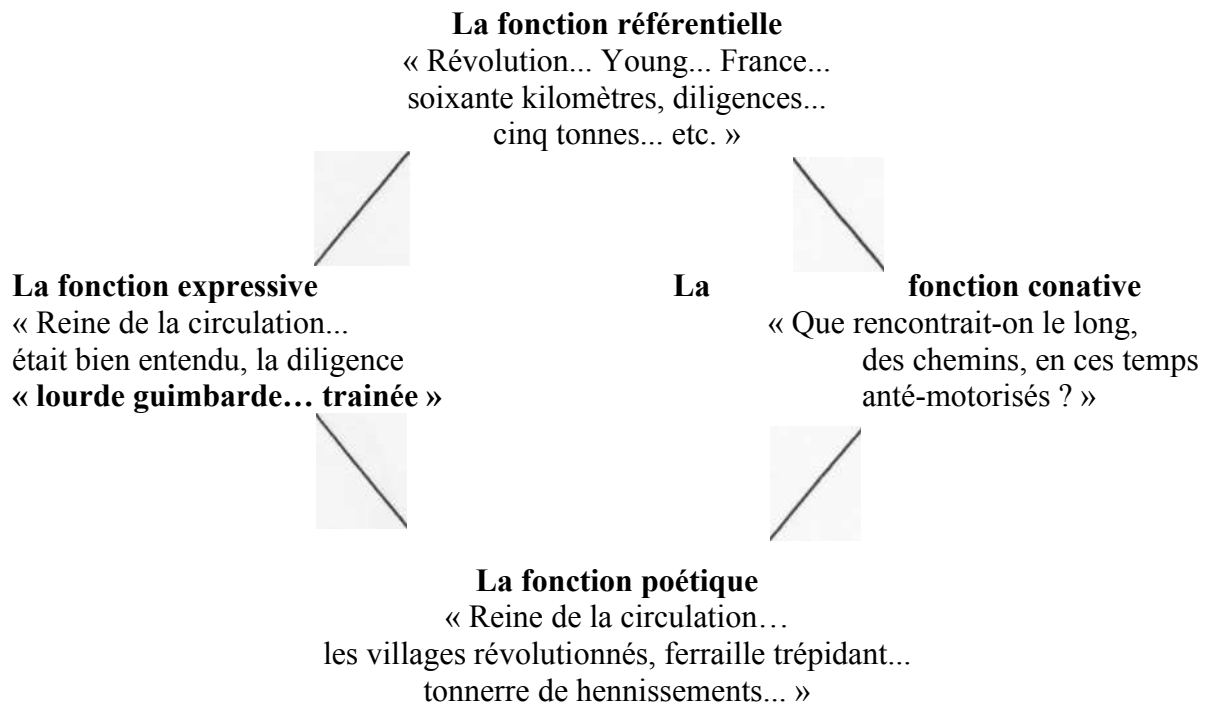
La fonction dominante est, dans le texte, la fonction référentielle.

Paragraphe 1 : « avant la Révolution », malgré les dires de Young, la diligence est le moyen de transport essentiel.

Paragraphe 2 : description de la diligence et de ses arrivées tonitruantes dans les villages.

Les autres fonctions apparaissent également :

- Fonction expressive : deux éléments : l'exclamation en fin du premier paragraphe, l'évocation amusée de l'arrivée de la diligence « lourde guimbarde... était traînée... » ;
- Fonction conative : la question initiale
- Fonction phatique : lecture facilitée par le retour à la ligne ;
- Fonction métalinguistique : en disant « nous retrouvons dans les vieux livres... », l'auteur fait un discours sur son discours, en réfléchissant ses propres sources ;
- Fonction poétique : vocabulaire connotatif dans le second paragraphe : métaphores (la diligence min), le tonnerre de hennissements), accumulation dans la dernière phrase.



EXEMPLE 2



Fonction référentielle : les personnages, les animaux, les objets, les rapports qu'ils entretiennent font naître cette séquence de l'escamotage : la victime, attentive à sa pièce d'or, se fait subtiliser sa bourse.

Fonction expressive : dans l'hypothèse où le peintre veut dénoncer un vol déguisé, la

duplicité des comparses et montrer la naïveté de la victime, la fonction expressive est très présente. File s'exprime par les mimiques, les gestes, les attitudes.

Fonction phatique : la perspective relevée de la table facilite la perception des objets magiques de l'escamoteur. De plus, tous les personnages sont visibles : normalement, ils devraient constituer un demi-cercle.

Fonction métalinguistique : elle réside dans le rapport image/titre.

Fonction poétique : essentielle, elle concerne les codes esthétiques. On remarque la netteté du dessin-contour, la simplification des valeurs, les accords chromatiques de couleurs complémentaires (fouge/vert et jaune/marron clair de la table), le choix d'une image plate malgré la perspective relevée de la table. Composition : la largeur de l'image, reportée sur sa longueur, détermine un carré dont la hauteur isole l'escamoteur et le privilégie. La section d'or (rapport idéal de 1,618 entre deux segments) est savamment utilisée : prise sur la longueur, depuis la droite du tableau, elle tombe sur le nez de la victime et prise sur la largeur, depuis le bas, elle tombe sur son œil et sa pièce d'or !

6.1.3. La communication linguistique

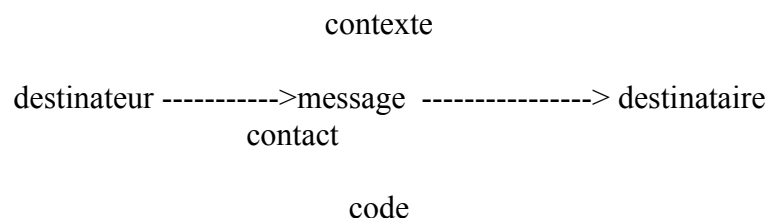
6.1.3.1. le schéma canonique de Jakobson

La communication humaine prend toute son originalité quand elle s'exerce par l'intermédiaire du langage. Même s'il existe, surtout aujourd'hui, bien d'autres moyens de communiquer, ils n'ont ni la constance, ni l'ancienneté dont bénéficie le langage articulé. De plus, il est exceptionnel qu'ils ne soient pas accompagnés de mots. On saisit donc l'importance d'un modèle communicationnel élaboré à propos du langage. Jakobson a été parmi les premiers à suggérer ainsi un schéma de la communication tout en affirmant, peut-être avec un peu d'optimisme, qu'il y a un lien étroit entre les théories des ingénieurs et l'étude de la communication verbale et que la sémantique, point faible de la linguistique selon le structuralisme américain, gagne beaucoup à cette collaboration (Jakobson 1961 : 87-99).

Pour lui, dans tout acte de communication verbale interviennent les facteurs constitutifs suivants :

« Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (c'est ce que, dans une terminologie quelque peu ambiguë, on appelle "le référent"), contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé. Ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message) ; enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication» (Jakobson 1960: 213-214).

On peut donc en fournir la représentation suivante :



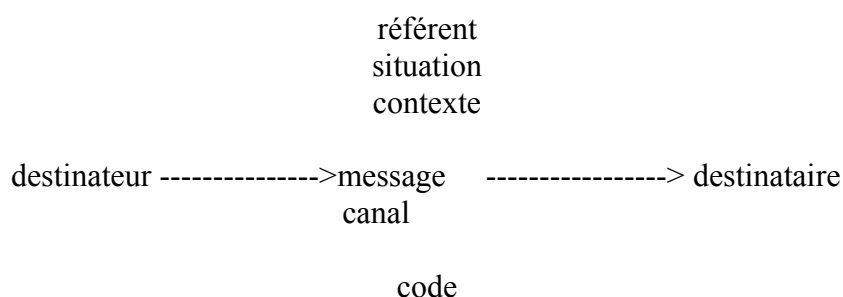
Naturellement, il faut avoir conscience du fait que la terminologie pourrait être différente sans que le fond des choses en soit notablement changé : on dira aussi communicateur, émetteur, locuteur, scripteur, au lieu de destinataire ; communicataire, récepteur, auditeur, lecteur, au lieu de destinataire ; énoncé, discours, texte, au lieu de message ; langue, au lieu de

code, etc. Mais dans l'ensemble Jakobson a choisi des termes de grande généralité, en vue d'une éventuelle extension de son schéma à d'autres types de communication que le langage.

Aujourd'hui, aux yeux d'un linguiste, un certain nombre d'adjonctions et de réserves s'imposent. Ainsi la situation ne figure pas dans le schéma. Par situation, il faut entendre que les participants, destinataire et destinataire, sont, lors de la production du message, ou de sa réception, dans un certain endroit et à une certaine époque, et qu'ils ont l'un par rapport à l'autre des fonctions nettement différenciées, celles-là mêmes qu'évoquent plusieurs des termes linguistiques qui les désignent spécifiquement et sur lesquels nous aurons à revenir, les déictiques. En fait sous le terme de contexte, Jakobson a désigné en bloc trois facteurs qu'il est souhaitable de distinguer :

- la situation des communicants, dont il vient d'être question ;
- le « cotexte », c'est-à-dire les messages faisant partie du même ensemble et dont certains éléments du message étudié doivent recevoir leur sens (ainsi les pronoms *il(s)*, *elle(s)*, dont il est souvent difficile de savoir qui ils désignent en dehors d'indications fournies par la partie précédente du message) ;
- le référent, ce à quoi renvoie le message, ce qu'il cherche à décrire (quand il décrit).

Ces éléments, qui admettent peut-être d'être confondus ou dont l'un ou l'autre peut faire défaut dans la communication non linguistique, sont à différencier avec soin quand il s'agit du langage. De même il n'est pas très opportun de regrouper sous le terme de contact le canal physique et la connexion psychologique. Autant on perçoit clairement la réalité recouverte par canal physique, autant l'expression de connexion psychologique est imprécise. Elle correspond à la constatation que le destinataire et le destinataire ont l'un et l'autre un esprit (un cerveau) et qu'un rapport est établi entre leurs esprits (leurs cerveaux). Mais rien n'est dit sur la nature exacte de ce lien. On pourrait donc préférer un schéma de ce type :

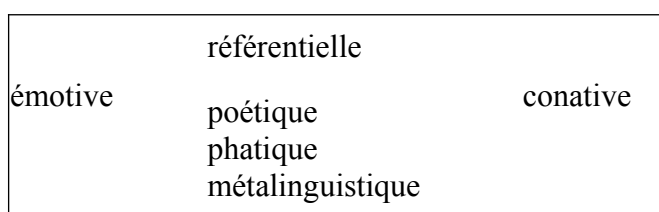


D'autre part le schéma doit être complété. Il n'indique pas que les rôles de destinataire et de destinataire sont réversibles : les mêmes personnes les tiennent alternativement, par exemple dans la conversation, qui est très certainement prototype de la communication linguistique. Cette réversibilité est pourtant quelque chose d'essentiel : destinataire et destinataire opèrent en interaction. Enfin, et c'est peut-être le plus grave, la place réservée au sens n'appartient pas nettement, alors que, comme nous le savons, le sens n'est jamais extérieur aux cerveaux. Il faudrait donc indiquer qu'il y a un sens pour le destinataire et un sens pour le destinataire, et qu'ils ne sauraient être représentés avec exactitude comme des relations entre les « facteurs » figurant dans le schéma. On atteint ainsi les limites de la représentation par schéma graphique. Ou alors il faudrait construire un autre schéma, nettement plus complexe, au sein duquel les facteurs destinataire et destinataire feraient à leur tour l'objet d'une analyse, même d'un changement de statut.

6.1.3.2. Les fonctions du langage

Ces remarques faites, voyons comment Jakobson exploite son schéma. Il adopte un point de vue *fonctionnel*, c'est-à-dire que pour lui un système tel que le langage est utilisé à des fins qu'il faut expliciter. Nous en avons déjà parlé, mais je façon très générale, quand nous avons précisé que le langage servait à communiquer entre êtres humains. Cet objectif n'en n'excluait pas d'autres, tels que la structuration de la pensée, mais selon les fonctionnalistes — ainsi appelle-t-on ceux qui conçoivent le langage comme destiné à remplir une ou des fonctions —, ils sont toujours subordonnés à la communication, qui demeure la finalité essentielle.

Cependant, selon Jakobson, les facteurs qu'il a distingués dans son schéma peuvent chacun faire l'objet d'une attention particulière dans l'utilisation du langage. On aura donc six « fonctions cardinales » du langage : ce sont dans l'ordre : ses fonctions référentielle, émotive, conative, phatique, poétique, métalinguistique, selon que l'acte de communication est centré sur le contexte, le destinataire, le destinataire, le contact, le message lui-même, enfin la langue. Ici encore Jakobson envisage des synonymies, d'autant que, plus anciennement, le philosophe du langage Karl Bühler (1933), partant d'un schéma plus simple, avait distingué trois fonctions, qu'il avait dénommées présentative (ou expression appellative et représentative et qui constituaient respectivement une expression du locuteur, un appel à l'auditeur, une représentation de l'état de choses dont on parle. Leur correspondent, chez Jakobson, les fonctions qualifiées d'émotion conative (du latin *conari* « entreprendre, essayer ») et référentielle, à quoi s'ajoutent les trois autres que Bühler n'avait pas prises en compte. On a ainsi, parallèlement au schéma des facteurs, un schéma des fonctions :



De ces diverses fonctions, certaines sont assez claires. Il va de soi que quand on émet un message linguistique, on vise à donner des indications sur un état de choses (localisé dans le monde réel ou produit de l'imagination) qui se trouve ainsi plus ou moins décrit, en tout cas évoqué, et c'est la fonction *référentielle*. De même, par la fonction dite *émotive* ou expressive, celui qui parle veut s'extérioriser, faire connaître ses idées, ses émotions, ses désirs, donc ce qui sans l'acte de communication resterait dissimulé dans son esprit. En troisième lieu, le langage permet d'agir ou plus exactement de tenter d'agir sur autrui, en provoquant chez lui soit une réaction verbale telle qu'une réponse à une question, soit une réaction psychologique comme la naissance d'une conviction ou d'un désir, soit enfin une réaction matérielle telle qu'un comportement — ainsi l'acte de prendre à la suite d'une incitation verbale : « Prends ! » On a alors affaire à la fonction *conative*.

Les trois autres fonctions méritent un mot d'explication. La fonction *phatique* intervient quand un message « cherche à établir, prolonger ou interrompre la communication (...), à vérifier si le circuit fonctionne ("Allô, vous m'entendez ?"), à attirer l'attention de l'interlocuteur ou à s'assurer qu'elle ne se relâche pas ». Elle concerne donc le canal physique, qui peut être interrompu ou défectueux, qu'il s'agisse d'une conversation face à face s'effectuant dans de mauvaises conditions acoustiques, d'un dispositif technologique de transmission perturbé ou en piètre état, mais tout aussi bien de la « connexion psychologique », c'est-à-dire qu'un défaut d'attention est traité de la même façon qu'une panne matérielle du canal, parce qu'elle a un effet analogue : la communication se dégrade ou s'interrompt. La fonction *poétique*, elle, est centrée sur le message lui-même, auquel le destinataire s'efforce d'assurer un certain nombre de qualités intrinsèques, indépendamment des autres visées qu'il

peut avoir ; elle est bien sur dominante dans l'art littéraire, sans pourtant être exclue des autres activités verbales. Quant à la fonction *métalinguistique*, elle intervient chaque fois que le code utilisé, en l'espèce la langue, fait lui-même l'objet du message échangé ; ainsi en est-il quand on parle de grammaire ou qu'on fait une remarque du type : « Quel drôle de mot ! »

Les deux dernières fonctions sont remarquables par leur caractère *réflexif*, qu'on ne rencontre qu'exceptionnellement dans des systèmes de communication, hormis le langage. Dans la mesure où il répond à une fonction poétique, le message n'est pas élaboré pour autre chose que pour lui-même, pour sa propre cohérence, sa propre beauté. Il n'est pas destiné à s'effacer, après avoir servi, devant des finalités extérieures. Il devient une *œuvre*, au sens plein du terme. La langue, de son côté, ne rend pas seulement possibles des énoncés renvoyant à des référents extérieurs à elle, elle sert à élaborer des énoncés qui la concernent elle-même. Cet usage n'est pas limité à des disciplines techniques, comme la grammaire ou la linguistique, qui ont justement la langue pour domaine, il se rencontre dans le langage courant, par exemple chaque fois qu'un interlocuteur demande des renseignements sur le sens d'un mot qui vient d'être employé, en dehors du langage, on ne constate à peu près rien d'équivalent, car les systèmes de communication n'ont pas coutume de s'évoquer eux-mêmes. Pour trouver des cas de ce genre qui ne soient pas linguistiques, il faut aller chercher les exemples assez loin. Ainsi en est-il quand, dans un tableau où l'artiste représente son propre atelier garni de tableaux, l'un de ceux-ci n'est autre que le tableau représentant ; il contient donc, ou il est censé contenir à son tour, une représentation de lui-même, et il y a là une sorte de renvoi à l'infini, une mise « en forme ». Mais c'est plutôt rare et marginal, alors que la fonction métalinguistique fait partie des possibilités couramment exploitées du langage.

Il est bien évident que la liste des fonctions établie par Jakobson n'est pas fermée et que, surtout si on complète son schéma comme nous l'avons suggéré, il en apparaîtra encore d'autres. Il suffit que du référent proprement dit on distingue la situation et le contexte pour qu'au sein de la fonction référentielle soient à isoler deux fonctions que l'on pourrait appeler l'une déictique (du grec *deixis*, « action de montrer »), l'autre anaphorique (du grec *anaphora* « rappel, répétition »). De même, sous le terme générique de fonction conative, on pourrait faire figurer des types divers de réaction recherchés chez le destinataire, donnant à chacun un nom particulier. Selon la finesse des distinctions, la liste s'allongerait plus ou moins. Pour l'instant, nous n'entreprendrons pas cette extension qui deviendra nécessaire, lorsqu'on en viendra à la pragmatique, discipline qui considère un système de communication, et tout particulièrement le langage, comme un moyen d'action. Car cet agir s'exerce au premier chef sur le destinataire.

6.2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

6.2.1. Les conditions de la communication

6.2.1.1. Activité 1

Il existe des messages visuels autres que les messages écrits ou les images fixes. Essayez d'en trouver quelques-uns et de les noter dans le tableau ci-dessous.

Procédez de manière identique en recherchant des messages gustatifs, olfactifs, tactiles.

Différents types de messages	Emetteur	Récepteur	Code	
Main tendue	Une personne	Une autre personne	Gestuelle	

6.2.1.2. Activité 2

Au large de Dakar, dans l'île de Gorée, on peut visiter la maison des esclaves où, à l'époque de la traite des Noirs, les esclaves enchaînés attendaient leur déportation. Compte tenu de ces informations, analysez la fonction référentielle de cette photo.



Peut-on parler de sa fonction expressive ?

Repérage des fonctions

Il est parfois malaisé de distinguer les différentes fonctions dans une même photo ou le même groupe de plusieurs fonctions peuvent en effet s'imbriquer.

Dans Montségur, « citadelle du vertige », les fonctions se rencontrent et s'imbriquent ici :

- la fonction référentielle (le référent, c'est la citadelle médiévale de Montségur) ;
- la fonction expressive (le terme «vertige» de l'auteur) ;
- la fonction poétique (le mot «vertige» porte à la fois une hyperbole et une personnification.

6.2.1.3. Activité 3

- Le titre de l'article est-il à la fois référentiel et expressif ?
- Dans l'article, est-il facile de distinguer les fonctions référentielle et expressive ?

- Pourquoi ?
- À quelle fonction répond la photo ?

HOMMAGE

L'immense petit Carné

Marcel Carné, qui a beaucoup fait pour le paradis, n'a pas reçu du ciel en récompense l'immense grâce qui aurait couronné son œuvre : une fin précoce. Si, comme Vigo, le réalisateur du *Jour se lève* était mort à la fleur de l'âge, il serait aujourd'hui le héros d'une légende. Mais la fleur de l'âge n'a pas voulu de lui, comme la censure s'opposa, en 1947, à ce qu'il tournât un film portant ce titre. L'artiste avait alors 38 ans, et c'est cette déception qui marque le déclin d'une œuvre extraordinaire, sans égale, commencée à 28 ans, dix ans plus tôt. et qui comporte, tous chipotages faits, sept chefs-d'œuvre consécutifs.



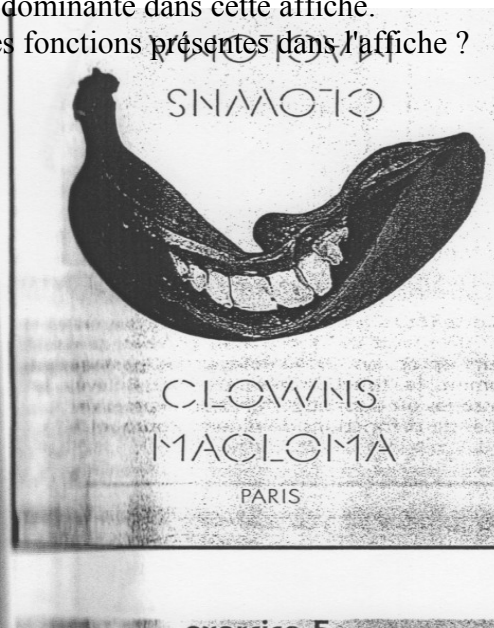
La perfection des films elle-même fait oublier ce détail extravagant : le Carné de *Quai des brumes*, ce créateur d'un monde plus vrai que le vrai, n'a pas 30 ans. C'est un gamin, mais un gamin particulièrement obstiné dans sa course. Fils d'un ébéniste, orphelin de mère, Carné commence par se désintéresser profondément de la vie. Gamin rôdeur que ses vagabondages du dimanche conduisent chaque fois plus loin de chez lui. Jusqu'au jour où, entrant par hasard sous un préau où se jouait une pièce intitulée *La Bataille de Fontenoy* (c'est ce titre qui l'intrigua), il entendit cette phrase : « Soldats de Fontenoy, vous n'êtes pas tombés dans l'oreille d'un sourd », qui lui causa un ravissement suprême. Carné avait trouvé sa voie, connu l'auteur (Prévert), devint assistant (de Clair, puis de Feyder), tourna *Jenny* à 26 ans (avec Prévert), et aligna à la suite *Drôle de drame*, *Quai des brumes*, *Hôtel du Nord*, *Le Jour se lève*, *Les Visiteurs du soir*, *Les Enfants du paradis* et *Les Portes de la nuit* qui est cent fois plus beau qu'on ne le dit. La suite fut plus irrégulière, mais pas indigne, pour constituer en tout une carrière qui se maintint sur les sommets pendant vingt ans

Alain Rioux, *Le Nouvel Observateur* 13-11-1996

6.2.1.4. Activité 4

Analysez la fonction dominante dans cette affiche.

Quelles sont les autres fonctions présentes dans l'affiche ?



6.2.1.5. Activité 5

- Relevez dans le texte, les informations à fonction référentielle.
 - Relevez les remarques où domine la fonction conative
- . Ce texte est écrit par Rivarol, polémiste et militant royaliste. Essayez de récrire les deux dernières phrases du point de vue d'un révolutionnaire de l'époque.

« On a vu défiler le gros des troupes parisiennes. Chaque soldat emportait un pain au bout de sa gamelle. Ensuite parurent les poissardes, en fureur de joie et de vin, tenant des branches d'arbres ornées de rubans, assises à califourchon sur des canons, montées sur les chevaux et coiffées des chapeaux des gardes du corps ; les unes étaient en cuirasse devant et derrière, les autres armées de sabres et de fusils. La multitude des brigands et des ouvriers parisiens les environnait, et c'est du milieu de cette troupe que deux hommes, avec leurs bras nus et ensanglantés, élevaient au bout de leurs longues piques les têtes des deux gardes du corps. Les chariots de blé et de farine, enlevés à Versailles et recouverts de feuillages et de rameaux verts, formaient un convoi suivi des grenadiers qui s'étaient emparés des gardes du corps dont le roi avait racheté la vie. Ces captifs, conduits un à un étaient désarmés, nu-tête et à 20 pied. Les dragons, les soldats de Flandre et les cent-suissees étaient là ; ils précédaient, entouraient et suivaient le carrosse du roi. Ce prince y paraissait avec toute la famille royale et la gouvernante des enfants, on se figure aisément dans quel état.

A. Rivarol, *Journal politique national*, 1789.

6.2.1.6. Activité 6

- Dans ce texte, quelle est la fonction dominante ?
- Dans un passage apparaît la fonction métalinguistique. Repérez ce passage.

Les solutions du sol et certains constituants solides peuvent migrer sous l'action de la gravité ou du fait de l'activité des végétaux et des animaux. Ils peuvent venir s'accumuler en d'autres horizons du sol ou de sols voisins du même « pédosystème » ou être exportés complètement hors du sol. Celui-ci est le siège de nombreux transferts.

Le produit final de ces manifestations énergétiques est le sol :

$$\text{Sol} = \text{Roche-Mère} + \text{Énergie}$$

L'ensemble des phénomènes physiques, chimiques et biologiques qui se produisent à la surface du globe a pour résultat, parmi d'autres, un quantum d'évolution annuelle du sol.

D'année en année, sous l'action du climat, des végétaux et des animaux, sous l'effet de la percolation par l'eau de pluie et sous l'effet de la pesanteur, ce sol s'organise en couches de nature différente : les horizons. L'ensemble des horizons 20 constitue un profil de sol. Il existe de nombreux sols différents formés d'horizons dont les caractères et la nature peuvent être très variés. Le sol est le produit de l'altération, du remaniement et de l'organisation des couches supérieures de la croûte terrestre sous l'action de la vie, de l'atmosphère et des échanges d'énergie qui s'y manifestent.

G. Aubert et J. Boulaine, *La Pédologie*, PUF, 1980

6.2.1.7. Activité 7

Fonctions et types de message

On peut classer les messages, textes ou images, selon la fonction de communication dominante qui les caractérise. Cette fonction dominante répond aux lois du genre (un article de presse, un dessin humoristique), au ton recherché (ton lyrique, ton réaliste) et à la situation de communication.

- Messages référentiels : l'émetteur insiste sur la réalité objective. Situations d'emploi : récits et descriptions réalistes, communications scientifiques, notices, rapports, cartes, plans,

- coupes, etc.
- Messages expressifs : l'émetteur livre ses sentiments, ses goûts, ses conceptions. Situations d'emploi : lettres, récits et descriptions subjectifs, poésie lyrique, essais critiques, peinture romantique, expressionniste, non figurative, caricature, etc.
 - Messages conatifs : l'émetteur entend interpeller, convaincre, séduire et mobiliser. Situations d'emploi : tracts, textes et images publicitaires, discours et sermons, affiches politiques, art engagé.
 - Messages poétiques : l'émetteur met l'accent sur les mots, les phrases et crée son style. Situations d'emploi : littérature, poésie, journalisme, arts plastiques, recherches photographiques, bande dessinées, publicité.
 - Messages métalinguistiques : l'émetteur explique les mots et les Images utilisés avec d'autres mots. Situations d'emploi : ouvrages scolaires et universitaires, communications scientifiques, photos, schémas et croquis légendés.

Étudiez les fonctions référentielle, expressive, phatique et poétique de cette affiche :



6.2.1.8. Activité 8

Dans un tableau du type ci-dessous, analysez les fonctions de la communication dans cette publicité.

Fonction	Image	Logo	Texte
Référentielle			

*L'homme
qui s'arrête au mot*

femme

*dans son Nouveau Petit Robert
retrouve amie, épouse, mère, maîtresse,
maternité, contraception, avortement,
féminisme et même misogynie et
phallocratie.*

*Et là il se tend compte qu'il
n'avait jamais vraiment réfléchi
à la condition féminine.*



6.2.1.9. Activité 9

- Étudiez la rubrique « Entre nous » tirée du journal *Libération*.
- Analysez chaque annonce. Quelle fonction domine dans chaque texte ?

<p>ENTRE NOUS <i>Une inconnue dans le bus, l'anniversaire du petit dernier... au 01.44.78.30.60.60,30 F TTC la ligne</i></p>	
<p>INDIANA, mon amour... 7 mois + 2 j... Et pour des milliers d'autres. Je t'aime. BRUNO.</p>	<p>N'oublie pas de prévenir ta mère. Julie et Pierre.</p>
<p>Philippe, j'aurais aimé t'adoucir la vie. Ciao. B.</p>	<p>Y'EN A MARRE!!! ... Amélie, Pooja, Jérôme.</p> <p>Vendredi 4 octobre. 20h45. M° Bastille. Bel inconnu, je t'ai quitté à regret après</p>

JEAN-JACQUES, bon courage, je pense à toi. MICHELLE.	2 stations à Faidherbe-Chaligny. J'aimerais tant te retrouver. Appelle-moi au 01.44.54... Olivier.
--	--

6.2.1.10. Activité 10

Un cybercafé vient d'ouvrir dans votre quartier et permet de «naviguer» sur Internet. Ecrivez un texte d'une vingtaine de lignes sur son fonctionnement en lui donnant, comme dominante la fonction référentielle, la fonction conative ou la fonction expressive

6.2.1.11. Activité 11

Étudiez les fonctions de la communication dans l'étiquette ci-dessous.



TD 7 – LA COMMUNICATION (2)

7 1. Quelques indications théoriques

7-1-1. Le langage en acte

7.1.1.1. La perspective pragmatique

7.1.1.1.1. Du langage vericonditionnel aux actes de langage

Rendons à Austin ce qui est à Austin. Trop tôt disparu (en 1960 — il avait quarante-huit ans), ce philosophe a joué un grand rôle, surtout par ses conférences, car il a peu écrit. Heureusement une série en a été publiée après sa mort sous un titre caractéristique : *How to Do Things with Words*, bien traduit par *Quand faire c'est faire* (Austin 1962). Ainsi il a ensemencé le champ de la pragmatique linguistique, et on ne peut évoquer cette discipline sans faire référence à sa réflexion, bien qu'il ait eu des précurseurs, certains déjà évoqués comme Perceet Morris. Notre exposé s'inspirera de lui sans le suivre servilement.

On peut partir de l'intuition suivante. Tout le comportement humain apparaît comme un ensemble d'actes finalisés, c'est-à-dire d'actes qui répondent au souci de parvenir à des objectifs — un acte sans objectif est-il d'ailleurs un acte ? Ces objectifs sont de contenus variés : situations qu'on désire provoquer, événements qu'on veut voir se produire, actes d'autrui qu'on vise à faire accomplir, Mais cette diversité n'exclut pas des caractéristiques communes : il n'y a pas d'objectif sans intention et sans tentative de réalisation. Un objectif concerne un avenir dont on cherche à induire l'instauration. Etant donné que le langage est une composante essentielle du comportement humain, il faut lui aussi le concevoir comme un ensemble d'actes finalisés ou, si on préfère, une activité finalisée aux multiples facettes. Et puisque grâce à lui on communique, la communication linguistique consiste elle-même, en actes.

Or, assez curieusement, un tel point de vue avait été jusque-là très négligé par les théoriciens quand ils s'étaient demandé à quoi servait le langage. Leur souci était autre. Ils se sont intéressés avant tout à son rôle dans la recherche et l'expression de la vérité. Par vérité, on entend classiquement la correspondance — on dit aussi l'adéquation — entre le réel, en fait un fragment du réel, d'une part, et le sens d'un énoncé d'autre part. Si cette correspondance est jugée satisfaisante (mais cela varie beaucoup selon les critères), l'énoncé est vrai ; dans le cas contraire, il est faux. Telle était déjà la préoccupation centrale des philosophes dans l'Antiquité. Ils ont ainsi créé une discipline, la logique, dont le nom même joue sur une polysémie : en grec, *logos* signifie à la fois « parole(s), énoncé » et « raisonnement, démarche discursive ». Si la logique contemporaine, depuis Gottlob Frege, s'est profondément renouvelée, si elle a beaucoup élargi son champ d'application, elle n'en reste pas moins surtout « vericonditionnelle », c'est-à-dire que les propositions dont elle traite sont en premier lieu examinées du point de vue de la propriété de vérité ou de fausseté qu'on peut leur attribuer. Le développement de la science a favorisé cette tendance ancienne : la science a justement comme but de tenir un discours vrai, au sens qui vient d'être défini. Et on sait le prestige dont elle jouit dans la civilisation actuelle, même si la grande majorité des énonciations émises de par le monde ne peuvent pas être appréciées selon des critères scientifiques.

Aussi les descriptions du langage élaborées par les grammairiens et les linguistes se sont-elles ressenties jusqu'à aujourd'hui de cette importance accordée à la dimension de vérité/fausseté. Le langage actif a été laissé de côté au profit du langage assertif, qui a paru le seul digne d'intérêt. Jusqu'à une époque très récente, la grammaire n'a guère distingué que quatre tournures de phrases, plus exactement de propositions, mais disons plutôt phrases pour

éviter les ambiguïtés. En effet la grammaire et la logique donnent au mot proposition des sens quelque peu différents : une proposition est en logique l'énonciation d'un jugement établissant un rapport entre deux concepts — ainsi « Les hommes sont mortels » — alors qu'en grammaire on appelle aussi propositions des énoncés qui ne sont pas des jugements ainsi définis, par exemple « Salut ! », « Parle », « Malheur ! ». Pour les grammairiens, les phrases sont soit affirmatives, soit négatives, soit interrogatives, soit exclamatives. De ces quatre types, trois ont trait à la vérité. Affirmer une phrase, c'est la donner comme vraie. Nier une phrase, c'est la donner comme fautive, ce qui revient, disent les logiciens, à affirmer sa contradictoire, à donner comme vraie la négation de la phrase affirmative. Interroger, c'est solliciter, sous forme de réponse, une affirmation qu'on n'est pas soi-même en état de faire, ou, dans le cas des interrogations « rhétoriques », qu'on fait mine de ne pas pouvoir faire. Seule, la tournure exclamative échappe dans une certaine mesure à la dimension vériconditionnelle, mais justement elle n'a guère retenu l'attention des grammairiens. Il arrive même qu'on en fasse une simple variante de la tournure affirmative. Dans cette classification, on aperçoit mal, par exemple, la place des propositions à l'impératif.

Cette façon d'envisager le langage laisse évidemment peu de place à autre chose qu'au transfert d'informations. Le locuteur est considéré comme émettant typiquement des énoncés affirmatifs ou négatifs, c'est-à-dire des descriptions de la réalité dont l'auditeur a à faire son profit. Ainsi conçu, l'échange langagier vise avant tout l'enrichissement des connaissances qu'ont les interlocuteurs, tout le reste étant secondaire. A peine accordait-on une certaine importance à des distorsions comme le mensonge, où l'auditeur, souvent pour de sordides raisons d'intérêt, donne comme vrai ce qu'il sait être faux. Mais il n'aurait pas fallu pousser beaucoup les logiciens ou les grammairiens pour leur faire dire qu'il s'agissait là d'une quasi-pathologie de la communication. Et au total sur la communication vériconditionnelle, il paraissait y avoir assez peu à dire. L'essentiel était, non dans cette communication elle-même, mais dans rétablissement de la vérité, tâche qui incombe à la science dans son ensemble. Or étudier la façon dont la science procède, c'est faire de l'épistémologie, non de la grammaire ou de la linguistique. La prépondérance donnée, bien avant Saussure, qui a surtout essayé de la fonder en théorie, à une linguistique de la langue sur une linguistique de la parole est dans cette optique tout à fait compréhensible : l'intérêt que présente la parole est à la mesure de l'intérêt que présentent les objectifs de la communication par le langage ; s'ils manquent de variété, il n'y a pas grand-chose à tirer de l'examen de la parole et on a de bonnes raisons de la négliger.

Le philosophe qu'il était, Austin a commencé lui aussi par s'intéresser aux énoncés vériconditionnels. Mais il a aussitôt observé qu'il y avait lieu de remettre en cause les conceptions traditionnelles. Elles étaient, non pas inexactes, mais trop étroites. Tout d'abord, bien des phrases courantes, quoique tout à fait correctes, ne pouvaient être dites ni vraies ni fausses : « Ouvrez la fenêtre », « Je VOUS remercie », « Passez-moi le sel, s'il vous plaît ». Avait-on eu raison de les marginaliser ? Ensuite, même celles qui se prêtaient à être qualifiées de vraies ou de fausses ne pouvaient pas l'être sans qu'on tienne compte de l'environnement. Un même énoncé, exact dans tel environnement, devient inexact dans l'autre. John Searle a fait remarquer, avec une bonne dose d'humour, qu'à une phrase typiquement constative telle que « Le chat est sur le paillason », et pouvait même arriver de perdre sa signification : il suffit que la situation décrite prenne place dans un milieu sans pesanteur, et donc sans opposition entre un dessus et un dessous. Autrement dit, la vériconditionnalité est tributaire de la situation de parole, de l'énonciation telle qu'elle a été précédemment décrite, avec toutes ses composantes. Or l'énonciation a été définie comme une activité. Dans cette optique, il faut que la linguistique cesse d'être à la remorque de la logique vériconditionnelle et se réoriente résolument vers l'étude des actes accomplis par la parole. Sur ce terrain, il y a convergence

entre l'attitude d'Austin et celle, déjà évoquée, d'un autre philosophe, Ludwig Wittgenstein.

7.1.1.1.2. Énonciations constatatives et énonciations performatives

La tâche d'Austin et de ses successeurs s'est révélée moins aisée qu'on ne pouvait s'y attendre. Une première question était à résoudre. Fallait-il considérer les énonciations réellement descriptives, celles qui visent à être des représentations aussi fidèles que possible d'un segment de la réalité, comme tout à fait comparables aux autres, dites par Austin lui-même performatives ? Devaient-elles, elles aussi, être tenues pour des actes ? L'anglais *to perform*, dont est tiré le terme *performative* (lui-même calqué en français *par performatif*), signifie « faire, accomplir ». Après avoir répondu non et opposé dans un premier temps les énonciations « constatées » aux énonciations performatives, Austin est revenu en arrière et a renoncé à cette distinction.

Plus exactement, il s'est aperçu que rares étaient les exemples qu'on pouvait ranger sans hésitation dans l'une ou l'autre catégorie. Lorsqu'on adresse une requête telle que « Passez-moi le sel, s'il vous plaît », l'énonciation ne peut être qualifiée de vraie ou de fausse. Elle réussit ou elle échoue, selon que le destinataire fait ou non ce qu'on le sollicite de faire. Cependant, s'il fournit du sucre au lieu de sel, pour la communication c'est toujours un échec, mais d'une autre sorte qu'un refus pur et simple. Il relève plutôt de l'erreur. En effet, dans l'énoncé de la requête, il y a un terme référentiel, le mot « sel », qui correspond à une substance existant dans la réalité, le sel. Or, la correspondance ou la non-correspondance entre un énoncé et un secteur de la réalité est, nous l'avons vu, du domaine de l'opposition entre vrai et faux. Autrement dit, dans la phrase examinée, il y a au moins un élément qui mérite d'être qualifié de descriptif — et en fait plusieurs, car cette analyse s'applique aussi à « moi », qui désigne l'auteur de l'énoncé, et à « passez », dont la terminaison désigne le destinataire et qui en plus évoque une classe d'actes réalisables à l'aide de la main, celle des actes consistant à transmettre quelque chose à quelqu'un.

A l'inverse, décrire, n'est-ce pas d'une certaine façon un acte, un acte de description ? Pourquoi lui faire un sort à part ? Si l'information donnée est mal ou n'est pas comprise, il y a bien un échec de la communication et seuls les actes sont susceptibles d'échec. De plus, quand on examine les énonciations apparemment descriptives, on s'aperçoit qu'elles sont rarement faites dans le seul but de décrire. Presque toujours, le locuteur a en tête une autre intention, ou plusieurs. Si un mari dit à sa femme qui s'apprête à sortir : « Il pleut », c'est pour qu'elle s'habille en conséquence, ou pour la détourner de sortir) ou pour témoigner son regret qu'elle ait à affronter le mauvais temps. Les descriptions entièrement désintéressées sont plutôt rares. Naturellement, même si l'information est correctement saisie par le destinataire, l'intention qui a conduit à la donner peut très bien ne pas être suivie d'effet : l'épouse peut ne pas modifier sa tenue, persister dans son intention de sortir ou rester insensible à l'attention que son mari voulait lui manifester. De nouveau, on a un échec. De telles analyses, Austin a tiré la conclusion que puisque la majorité des énonciations n'entraient pas exclusivement dans une des deux catégories que sont le constatif et le performatif, il valait mieux abandonner la distinction. Cependant les pragmaticiens l'ont conservée. Au fur et à mesure qu'on prend conscience de la complexité du langage et de la communication, il apparaît qu'un même fait relève rarement d'une seule catégorie. Même quand on ne peut espérer trouver de classifications « discrètes », où chaque fait se loge aisément dans une même case, celles qui ont été proposées n'en ont pas moins leur utilité et il faut pouvoir en dénommer les composantes.

7.1.1.1.3. Types d'échecs et types d'activités

Ainsi, au lieu de mettre d'un côté les énonciations qu'on peut qualifier de vraies ou de fausses et d'un autre côté celles qui échappent à cette catégorisation, mais qui réussissent ou

échouent, il vaut mieux considérer les premières comme une sous-catégorie des secondes. Insistons sur cette dimension pratique, par rapport à laquelle on peut situer d'une manière ou d'une autre toutes les énonciations. Cependant, du caractère vrai ou faux d'un discours, l'énonciateur porte seul la responsabilité, tandis que dans l'échec ou la réussite des énonciations non vériconditionnelles, le destinataire a souvent sa part.

Un comportement comme le langage est bien fait d'actes, mais on ne peut, avons-nous laissé entendre, envisager un acte indépendamment de son ou de ses objectifs. L'acte réussit si l'objectif est réalisé, il échoue dans le cas contraire. Cependant l'objectif n'est pas une réalité acquise d'emblée. Il est seulement quelque chose de voulu, de recherché. Autant dire qu'il faut distinguer l'objet d'une intention liée à l'acte — c'est lui proprement l'objectif de l'acte — et le résultat de l'acte. Sans objectif, il n'y a pas d'acte digne de ce nom, alors que la présence ou l'absence de résultat détermine seulement le succès ou l'échec. Conçus par le locuteur, localisés dans son esprit au moment même où l'énoncé se constitue, les objectifs ne peuvent être isolés de l'acte de parole. Les résultats au contraire apparaissent après coup, ailleurs que dans l'esprit du locuteur, et seulement quand on les atteint. Ils ne font pas organiquement partie de l'acte de parole, puisqu'il peut exister des actes sans résultat. La métamorphose de l'objectif en résultat relève seulement de l'efficacité, laquelle n'est pas garantie.

Entre parenthèses, les objectifs vains, c'est-à-dire visant des résultats inaccessibles, se rencontrent dans le langage, plus souvent que dans le reste du comportement où pourtant ils ne sont pas totalement absents. Prenons l'exemple des tournures dites optatives consistant en un souhait. Un souhait a beau être rangé parmi les actes, sa réalisation, donc l'avènement de ce qui est souhaité, ne dépend pas de celui qui souhaite, mais d'autrui ou encore de personne. C'est le cas pour un énoncé comme « Pourvu qu'il fasse beau ! », puisque nul n'est maître du temps qu'il va faire, mais encore plus pour les souhaits irréels, qui envisagent l'impossible : « Si tu étais venu ! ». En conséquence les actes se partagent entre ceux où l'acteur a plus ou moins prise sur le résultat visé, ceux où il ne dépend pas de lui et ceux où de toute façon ce résultat est hors de question.

Mis à part les cas où le résultat apparemment visé, parce qu'on ne saurait l'atteindre, a une authenticité discutable, un même acte de langage peut manquer son but de plusieurs façons. Si quelqu'un adresse à autrui une requête, par exemple s'il demande qu'on lui rende un service, il se peut que :

- par timidité ou pour toute autre raison, il bafouille, prononce de façon indistincte, dit un mot pour un autre, si bien qu'il ne sera pas compris ou provoquera une méprise de la part du destinataire ;
- il s'exprime correctement, mais n'arrive pas à se faire comprendre, c'est-à-dire que le destinataire ne se rend pas compte qu'il lui présente une requête ou n'en identifie pas le contenu ;
- il arrive à se faire comprendre, mais sans obtenir l'acte qu'il sollicitait du destinataire. Ce dernier peut opposer un refus formel ou, ce qui revient au même, faire preuve d'inertie — sans compter les cas où sa bonne volonté se heurte à des obstacles dirimants.

Voyons d'abord les deux premiers types d'échec. Ils portent sur la compréhension, mais la compréhension est aussi nécessaire à une requête qu'à une description : pour réussir, un acte de langage doit d'abord être identifié dans ses dimensions essentielles par son destinataire. Autrement dit il faut commencer par être compris. Cela suffit si l'acte est purement informatif, quoique, comme toujours, la compréhension puisse n'être que partielle. Seulement, lorsqu'elle échoue, la responsabilité peut en incomber aussi bien au destinataire qu'à l'énonciateur, sans compter qu'un événement fortuit peut toujours venir brouiller la communication : il ne faut pas oublier les cas de force majeure, telle l'apparition d'un fort bruit intempestif ou l'interruption d'une communication téléphonique, dont aucun des

communicants n'est responsable.

Avec Austin, on appellera *locutoire*, dans une énonciation, tout ce qui est uniquement sous la dépendance de l'énonciateur : le choix des concepts à verbaliser, des mots à leur faire correspondre, l'ordonnement syntaxique, la prononciation des sons ou l'action de tracer des lettres, bref tout ce qui est constitutif de l'énoncé lui-même et de sa production. Mais du locutoire, Austin distingue *illocutoire*, ce qui est dans l'énoncé et l'énonciation (*illocutoire*, traduction de l'anglais *illocutionary*, comporte le préfixe latin *in* qui veut dire « dans »). Si l'activité locutoire a été correcte, le destinataire a en principe à sa disposition l'ensemble des signaux nécessaires à la reconstitution de l'illocutoire.

Pour Austin, l'illocutoire est fait d'actes. La distinction ainsi faite entre le locutoire et l'illocutoire est-elle recevable en l'état ? La question a été discutée de manière approfondie par Récanati (1981 : 223 sq.), qui conclut positivement. Pour notre part, il paraît préférable d'élargir la part laite à l'illocutoire, en y «joignant la totalité du sémantique proprement dit : non seulement les actes accomplis, mais les situations et les actes évoqués ou décrits, le *diclum* propositionnel, tout ce qui est référentiel. C'est relier fortement le sémantique et le pragmatique, position qu'on peut discuter, mais qui a l'avantage, du point de vue communicationnel, d'insister sur la globalité de l'interprétation à laquelle le destinataire doit se livrer à partir des signaux linguistiques perçus : « à partir de », avons-nous dit, ce qui laisse ouverts la possibilité d'aller au-delà de ces signaux, le recours à d'autres sources d'information, au paralinguistique qu'évoquait Catherine Kerbrat-Orecchioni).

Mais s'il s'agit, comme dans le cas de la requête, d'obtenir une réaction de la part du destinataire, l'interprétation n'est qu'une étape intermédiaire. Une fois qu'elle a été obtenue, la réussite globale n'est pas encore acquise. Il faut encore que le destinataire se comporte (au sens large du terme) comme l'espérait l'énonciateur. Celui-ci visait un ou plusieurs objectifs, qualifiés par Austin de perlocutoires, c'est-à-dire visés « au moyen » (latin *per*) de paroles, mais dont la réalisation est encore à venir quand tout ce qui est proprement communicationnel s'est bien passé. De tels résultats sont toujours détachables de l'énonciation et de la compréhension. Il peut même arriver que les résultats effectifs soient inattendus ou, comme on dit, pervers. Mais dans ce cas il n'est pas indiqué de les rattacher au perlocutoire, puisque le perlocutoire appartient à ce qui a été envisagé par le locuteur, aux finalités qu'il a assignées à son acte. Si les résultats sont autres que prévus, l'acte de langage subit un échec tout autant que s'il n'y a pas de résultat.

A supposer qu'un énoncé ne soit pas produit à des fins d'information désintéressée, il comporte ainsi trois niveaux d'activité : le locutoire, l'illocutoire, le perlocutoire. On en conclura qu'il est fondamentalement complexe ou, si on préfère — mais ce n'est qu'une question de mots — que quand il est émis, il a plusieurs objectifs, qui s'articulent l'un sur l'autre : l'énonciateur essaie qu'il soit correctement constitué, que son sens soit reconnu, qu'il provoque chez l'auditeur telle ou telle réaction.

Comme la communication langagière est pour l'instant l'objet propre de notre étude, il faut insister sur la répartition des tâches entre les participants. De même que l'illocutoire était solidaire du locutoire, le perlocutoire l'est de l'illocutoire, mais non plus chez le locuteur. Ainsi c'est au niveau de l'illocutoire que s'accomplit le passage décisif du locuteur au destinataire. Ce qui n'était jusque-là acte que pour le locuteur le devient aussi pour le destinataire. Après quoi tout dépend de ce dernier, au moins si on considère l'énonciation isolée, car dans la grande majorité des cas, le locuteur conserve le moyen d'agir sur le destinataire en produisant de nouveaux énoncés. Mais on a intérêt à examiner l'événement de communication (relativement) élémentaire avant d'envisager l'enchaînement des événements où le succès perlocutoire, s'il s'obtient, est imputable à la globalité des énoncés émis.

Pour donner une idée de la richesse des analyses faites dans la tradition austinienne, on signalera brièvement d'autres types d'échec qui interviennent dans l'illocutoire. Certains actes, pourtant illocutoires, ne peuvent être accomplis que par des personnes qualifiées, et non par n'importe quel usager du langage : il faut être juge pour dire valablement « Un Tel est acquitté » ou « Un Tel est condamné à (une amende de tant, à tant d'années de prison) ». Dans la bouche ou sous la plume du premier venu, un tel énoncé est sans consistance, il perd toute « force illocutoire », car il n'est pas susceptible d'être reconnu par autrui. Il lui manque une sanction sociale à défaut de laquelle il n'est pas constitué comme acte. D'autres actes langagiers sont à la portée de n'importe quel usager ; chacun a l'occasion de saluer, de remercier, de s'excuser, de promettre. Pourtant on ne salue qu'au début ou à la fin d'une entrevue, sous peine d'incongruité. On ne remercie qu'en contrepartie d'un avantage reçu de l'interlocuteur ; sinon, le « Merci » ou le « Je vous remercie » s'expose à un « De quoi ? » interloqué, tout différent du « De rien » par lequel l'interlocuteur, tout en minimisant poliment le service rendu, marque indirectement que la conversation reste dans la normalité. Ainsi il y a des actes inconsistants parce que le statut de leur auteur ne l'autorise pas à les accomplir et d'autres tout aussi vains parce qu'ils ne s'insèrent pas dans une situation pertinente. Les actes de langage, a souligné Austin, sont soumis à des « conditions de réussite » (*conditions of felicity*).

Tous ces échecs méritent d'être examinés et pourraient donner lieu à une typologie plus fine des actes de langage. Ils ont cependant un point commun : les énoncés manquent d'ancrage dans la réalité sociale. Un trait analogue se retrouve dans les énoncés apparemment descriptifs qui ne sont en fait ni vrais ni faux, mais simplement absurdes, faute d'avoir le moindre rapport avec le monde. Telle est le cas de l'assertion « Le roi de France est chauve », bien connue des logiciens : on ne peut rien affirmer de quelqu'un qui n'existe pas. Il ne faut agir qu'à propos, et les actes de langage n'échappent pas à cette règle. Autrement ils sont sans signification valable. En quelque sorte ils s'autodétruisent.

7.1.1.2.L'illocutoire :actes de communication et communication des actes

Continuons à porter l'attention sur l'illocutoire. On a pu croire jusqu'à présent que tout événement de communication linguistique, dont la complexité a été assez soulignée, était réductible à une série d'actes imbriqués. Or, avec, l'illocutoire, ce qui est assez remarquable, la communication, non contente de consister en actes, porte elle-même sur des actes, qui ne peuvent avoir leur prolongement perlocutoire sans être d'abord reconnus par le destinataire. Celui qui fait une requête par voie langagière ne peut espérer qu'elle aboutisse si elle n'est pas d'abord prise comme telle par celui à qui il l'adresse. Et le langage permet d'accomplir bien d'autres actes illocutoires que la requête.

Analysons de plus près une énonciation particulièrement simple au moins en apparence, en réduisant au minimum les indications concernant l'environnement (on est bien obligé de le faire quand on invente un exemple mais le linguiste n'est pas le seul à procéder ainsi {le romancier en fait autant). L'énoncé émis sera celui, cher aux logiciens, dont il a déjà été question : « Le chat est sur le paillason ». Mettons-le au compte d'un enfant dont la mère cherche le chat afin de lui donner sa pitance. L'enfant indique ainsi à sa mère où se trouve l'animal, ce qui a une dimension perlocutoire : informée, elle pourra mettre fin à sa quête et nourrir l'animal, ce que vise son fils. Ce perlocutoire répond à ce que nous proposerions d'appeler du perlocutoire : l'enfant a pris conscience du fait que sa mère a commencé une tâche où elle éprouve une difficulté ; en une réaction locutoire, il se donne pour but de la lui faciliter grâce à son énonciation.

Qu'y a-t-il alors de proprement illocutoire ? De nouveau, au sein de l'illocutoire, il faut

introduire une distinction, reprenant celle qu'avait faite Bally entre *dictum* et *modus* (le contenu de l'énoncé, le « dit » — *diclum* —, et la « façon » — *modus* — dont on présente cet énoncé). L'énoncé évoque une situation à trois éléments : un animal (le chat), un objet (le paillason), une relation spatiale du premier au second ; disons que sous cet aspect, l'énoncé est une proposition, où il est facile de faire correspondre différents mots à chacune des composantes de la situation. Mais cette situation est donnée par l'enfant, et comprise par U mère, comme faisant avec certitude partie de la réalité. Cette façon de présenter la proposition, que nous avons déjà évoquée à propos du « sujet modal » de Bally, reçoit, selon les auteurs, divers noms, modalisation, attitude propositionnelle (Fodor), ou encore (Austin à la suite de Fodor) valeur d'illocution, force illocutoire (*illocutionary force*) : modalisation parce que l'expression en est souvent confiée aux modes verbaux, attitude propositionnelle parce qu'il s'agit d'une « attitude » d'esprit prise par l'énonciateur à l'égard de la proposition figurant dans l'énoncé, valeur d'illocution parce qu'elle fait partie de l'illocution et qu'elle communique à la proposition une valeur déterminée, parmi bien d'autres possibles.

Dans l'exemple examiné, la question se pose de savoir comment est exprimée l'attitude propositionnelle. On a affaire à une tournure affirmative, mais faire cette remarque, c'est seulement constater qu'on ne trouve pas le mot ou les mots (*ne... (/as)*) propres à la tournure négative. D'ailleurs, la proposition négative correspondante, « Le chat n'est pas sur le paillason », constituerait également une description de réalité, quoique d'une réalité différente ; l'absence de chat au contact de la partie supérieure du paillason. Le mode verbal, appelé justement indicatif, depuis l'Antiquité, parce qu'il est en général utilisé quand la proposition fournit des *indications* sur la réalité, est-il le moyen d'expression cherché ? Il ne semble pas. D'abord, ce mode ne se caractérise ni en français, ni dans les autres langues où on le trouve, par un segment d'énoncé, mot ou morphème, qui lui soit propre : il n'y a pas de suffixe d'indicatif. Ensuite l'indicatif s'emploierait tout aussi bien s'il s'agissait de la description, non de la réalité, mais d'un monde imaginaire : on pourrait rencontrer la même phrase dans un conte ou un roman, et on la trouve souvent à titre d'exemple dans des textes ou des exposés de logiciens, qui n'ont nullement l'intention, en l'écrivant, d'indiquer qu'elle renferme une vérité ; à l'écrit, ils la mettent alors entre guillemets, et les guillemets signalent qu'ils ne la prennent pas à leur compte — en fait, ici, qu'elle n'est prise en compte par personne ; mais à l'oral on ne dispose pas de guillemets. Remarquons enfin que l'enfant aurait pu exprimer formellement son attitude propositionnelle en disant : « Je suis sûr que le chat est sur le paillason », mais ce n'est pas, dans l'environnement que nous avons supposé, une façon normale de s'exprimer. Pour employer cette forme de phrase insistante, il aurait fallu qu'au préalable, le fait exprime dans la proposition complétive ait été mis en doute, par exemple par la mère.

En fin de compte rien dans la forme de l'énoncé n'exprime l'attitude propositionnelle. C'est d'autant plus étonnant que si l'enfant avait voulu présenter sa description de la réalité, non comme une certitude, mais comme une simple croyance et donc comme d'une vérité incertaine, il aurait dû cette fois l'explicitement, en employant une phrase telle que « Je crois que le chat est sur le paillason ». Une explication vient à l'esprit. On peut invoquer une économie d'expression. Si habituellement les propositions sont présentées comme des certitudes ; il suffit de sous-entendre qu'en l'absence d'indications formelles elles sont à prendre pour telles. Par malheur, les phrases affirmatives ne comportant pas de précision sur l'attitude propositionnelle adoptée peuvent très bien ne pas décrire le monde réel et même... ne pas décrire du tout.

On conclura que, tout à fait couramment, l'attitude propositionnelle, affirmative ou autre, n'est pas exprimée, bien que le destinataire soit obligé de la reconstituer car il ne peut comprendre de façon satisfaisante sans savoir quelle elle est. Notre analyse rencontre un

phénomène courant dans la communication linguistique : l'énonciateur ne dit pas tout ce qu'il faut comprendre et le destinataire comprend des choses à quoi rien ne correspond dans l'énoncé qu'il perçoit. Comme le souligne la linguistique contemporaine, le sens non-dit joue un rôle important dans les échanges langagiers. Dans l'exemple étudié, on peut considérer que l'énoncé doit être pris comme une description certaine de la réalité sauf s'il y a des raisons de comprendre autrement. Mais ces raisons ne se trouvent pas dans la lettre de l'énoncé. Il faut les chercher ailleurs, dans le contexte — les énoncés précédemment émis — dans l'analyse de la situation de la parole, et parfois ailleurs encore. Les constatations ainsi faites impliquent que, sous peine d'échec dans la communication, l'énonciateur ne cesse de se demander si le destinataire a les moyens de rétablir le sens non-dit. Utiliser efficacement le langage est une activité qui comporte bien des servitudes, mais les usagers semblent les supporter allègrement.

7-2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

7.2.1. Activité 1 :

Les étudiants visualisent 2 fois l'acte 1 scène 1 du Médecin Malgré lui de Molière.

Le groupe classe est réparti en binôme pour jouer les rôle Sganarelle et Martine .

C'est une improvisation et non une théâtralisation (ils auront bien entendu compris la scène)

TD 08 : LA COMMUNICATION (3)

8-1. Quelques indications théoriques

8.1.1. Communiquer en interaction

8.1.1.1. Les niveaux de l'interaction

8.1.1.1.1. Définir l'interaction

Le terme *d'interaction* suggère, dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. Appliquée aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme un processus circulaire où chaque message, chaque comportement d'un protagoniste agit comme un stimulus sur son destinataire et appelle une réaction qui, à son tour, devient un stimulus pour le premier. C'est ce qu'exprime bien la notion *de feed-back* (de rétroaction). Elle implique également la coprésence et renvoie donc aux situations de face-à-face. Ce dernier aspect permet de distinguer la notion d'interaction de celles, moins riches ou moins précises, de relation, de lien ou de rapport.

L'interaction ne se limite pas à la communication verbale : tout comportement (attitudes, gestes, mimiques) ayant lieu en présence d'autrui induit chez cet autrui un comportement qui influencera à son tour celui de l'émetteur. C'est en ce sens que l'École de Palo Alto affirme qu'« on ne peut pas ne pas communiquer ».

Enfin la notion d'interaction est bien évidemment indissociable de celle de contexte. Car l'environnement dans lequel s'inscrit une communication (le cadre, la situation, l'institution, etc.) est porteur de règles et de codes qui tendent à conférer une spécificité : on ne communique pas de la même façon dans un bureau, une salle de cours, une soirée amicale, dans la rue.

8.1.1.1.2. Interaction, discours, conversation

On sait que le *discours* a toujours été pour les linguistes un objet problématique. Situé à la fois hors du champ de cette discipline (car excédant les limites de la phrase) et à l'intérieur (les données sur lesquelles travaille le linguiste se présentant nécessairement sous la forme d'énoncés produits en situation, ou supposés pouvoir ou ne pas pouvoir l'être), le discours demeure un lieu conflictuel auser des études sur le langage. Sa légitimité en tant qu'objet d'une analyse linguistique reste, pour une part, à établir. La reconnaissance du discours comme objet possible pour une science du langage passe donc par un important travail d'élaboration conceptuelle. Elle exige aussi une réflexion épistémologique et méthodologique attentive. En effet le danger menace toujours de confondre *le* discours avec *les* discours. La tentation est grande, dans ce domaine plus qu'ailleurs, de répondre hâtivement (c'est-à-dire sans autre fondement que la recherche d'une certaine rentabilité descriptive) aux demandes ou sollicitations de tous ceux qui, fort nombreux, ont à traiter, dans leur secteur de travail et à des fins souvent très diverses (simulation, traitement de données verbales, etc.), des matériaux excédant les frontières des unités que les linguistes ont pour règle ou pour habitude de prendre en considération. Ces sollicitations sont aujourd'hui extrêmement pressantes, notamment du fait de l'avancée des travaux d'intelligence artificielle, qui constituent une sorte de défi adressé expressément aux linguistes. La linguistique doit trouver là l'occasion de faire le point sur ce qu'elle a à proposer, sur ce qui fait la particularité des travaux déjà engagés, de façon à expliquer pourquoi ils correspondent ou ne peuvent pas correspondre à ce que d'aucuns attendraient. Son problème est avant tout une question d'objet au sens épistémologique du terme.

Pour définir cet objet, certains distinguent les notions *d'interaction*, de *discours* et de

conversation. La notion d'*interaction* rassemblerait toutes les influences qu'un individu peut avoir ou subir par rapport au comportement langagier ou non — on distingue les interactions verbales et non verbales — d'un autre individu ; elle est définie comme « les influences réciproques que les partenaires exercent sur leurs actions respectives quand ils sont en présence physique les uns des autres » (Goffman) ou comme « à la fois coopération et défense, respect du territoire propre, mais aussi de l'autre, afin de ne pas risquer le sien » (D. Lehman).

La notion de *discours* se rapporte à tout ce qui est expression verbale d'un individu dans un cadre situationnel donné ; on peut distinguer dans tout discours conversationnel la forme de la fonction. Par définition, une conversation, s'inscrivant dans une interaction verbale, présuppose l'existence d'au moins deux participants, et en plus une ou plusieurs contributions de ceux-ci. Elle a un aspect *dialogal* et s'oppose ainsi au discours *monologal* en termes du nombre de participants et de leurs contributions. Un examen plus attentif du discours oblige à prendre en compte, en plus de sa forme, sa fonction, qui dépend du nombre d'intentions argumentatives non complémentaires. Un discours dialogal peut très bien être caractérisé comme une suite de contributions de locuteurs distincts s'assimilant à un même énonciateur. Et rien n'empêche qu'un discours monologal simule, implicitement ou explicitement, une situation de conversation (par exemple le discours polémique). Pour qualifier la fonction du discours, l'auteur utilise l'opposition *dialogique* vs. *monologique* (structure d'échange vs. structure d'intervention ; plusieurs intentions argumentatives distinctes vs. une seule intention argumentative). Ainsi un enfant ne peut d'abord produire un récit que grâce à un étayage dialogique de questions ; ce n'est que dans un deuxième temps qu'il parviendra à construire de façon monologale un texte narratif cohérent. Certains articles de presse ont en fait une structure de dialogue, soit qu'ils constituent une intervention au sein d'un échange dont les autres constituants sont implicites, soit qu'ils simulent une structure d'échange. Un discours peut donc être, en regard de sa forme et de sa fonction, dialogal et dialogique (conversations, débats), dialogal et monologique (commis par plusieurs personnes représentant une autorité supérieure : par exemple instructions préfectorales données au nom de l'État), monologal et monologique (poème, réflexion personnelle, narration), monologal et dialogique (éditorial de journaux, lettre ouverte).

La *conversation* serait à la fois une interaction verbale et un discours dialogal et dialogique ; elle obéirait aux contraintes d'enchaînement, structurelles et interactionnelles, des échanges qui la constituent.

Le discours peut être conçu comme *négociation*, ce qui permet de mieux en saisir la structure et le fonctionnement. Cette conception mène à la construction d'un modèle global de représentation du discours. Elle permet de résoudre divers problèmes comme le traitement des anaphores, des références, des ellipses, et de mettre en évidence le thème général du discours ainsi que les éventuelles digressions. Ce modèle développé par Roulet (1987) et son équipe dans *L'articulation du discours en français contemporain* — ouvrage que nous résumons ci-dessous — veut rendre compte du fonctionnement du discours en construisant une représentation des liens entre les divers énoncés. La structure construite tient compte de différents niveaux (interactions, structures, enchaînements) et surtout des relations entre ces niveaux.

Cette analyse comporte deux composantes, l'analyse hiérarchique (structures) et l'analyse fonctionnelle (fonctions), entre lesquelles on cherche à établir une correspondance bijective. Les principes de complétude interactive et de complétude interactionnelle sont alors essentiels pour expliquer, la première les digressions qui peuvent apparaître dans un discours et les accords locaux qui en résultent, la seconde l'accord global qui permet de clore la discussion.

8.1.1.1.3. Les structures du discours ou le modèle statique

Dans l'analyse hiérarchique, on définit trois niveaux fondamentaux :

L'échange :

C'est une interaction verbale élémentaire constituée d'interventions qui :

- (a) relèvent de deux interlocuteurs au moins — discours dialogal —,
- (b) à un moment donné au moins comportent des orientations argumentatives divergentes — discours dialogique —, lesquelles seront coorientées pour conclure l'échange,
- (c) répondent à des contraintes d'enchaînement, structurelles et interactionnelles, lesquelles doivent être satisfaites en tout (aucun implicite) ou en partie (une part d'implicite), leur non-satisfaction empêchant l'échange et aboutissant au « dialogue de fous ».

Savoir-faire, l'échange est la plus petite unité composant l'interaction. Formé d'au moins deux actes de parole de locuteurs différents, il est minimal s'il ne comporte que deux tours de parole. Chaque interaction s'analyse en un ou plusieurs échanges, confirmatifs ou réparateurs, constitués d'interventions. Les échanges confirmatifs sont de type rituel et visent à entretenir une relation établie, par exemple faire des salutations ou des remerciements, ouvrir ou clore une interaction. Les échanges réparateurs visent à neutraliser l'effet menaçant d'une intervention dans le sens défini par Goffman, où toute intervention est une entrée dans le « territoire de l'autre » et est ressentie par celui-ci comme une « agression » puisqu'il est obligé de réagir de façon positive ou négative. C'est ainsi qu'une requête est un échange réparateur avec trois constituants : la requête elle-même, l'acceptation ou le refus de la requête, le remerciement ou l'évaluation.

L'intervention

Chaque échange s'analyse en un certain nombre d'interventions qui se différencient en interventions positives ou négatives. Discours monologique, partie de l'échange, une intervention a une seule orientation argumentative, résultat de l'influence conjointe du cotexte proche (actes de paroles qui la constituent avec leurs instructions argumentatives élémentaires), du cotexte lointain (intervention et échanges précédents) et du cadre de l'échange. Elle obéit à des règles de construction, d'enchaînement et de relation des actes de parole constitutifs, ces règles étant obligatoires (ex. : poursuite de l'interaction jusqu'à l'indication de sa clôture) ou facultatives (ex. : opposer des arguments contradictoires), leur non-respect pouvant entraîner un blocage de l'interaction (ex. : non-réponse à une question). C'est un savoir-faire discursif. La prise d'initiative d'une intervention par le locuteur impose à l'interlocuteur trois types d'obligations qui correspondent à sa réaction immédiate dans la conversation et que Roulet appelle discursives : l'obligation de réagir verbalement (« Hum ! oui ») ou par un geste (mouvement de la tête ou des yeux) ; l'obligation de réagir à la fonction illocutoire spécifique de l'intervention ; et enfin celle de réagir de manière à satisfaire le désir exprimé par le locuteur. Les interventions négatives seraient donc les réactions qui ne satisfont pas le désir exprimé par le locuteur et consistent en des objections, des refus, des réfutations, etc. Elles se distingueraient des interventions positives qui, elles, satisfont à la troisième obligation discursive. Chaque intervention peut être simple (composée d'un seul ou de plusieurs actes dus * un seul locuteur) ou complexe (elle fait alors intervenir plusieurs actes de langage de divers interlocuteurs ; ces actes peuvent être organisés en échanges et en interventions).

L'acte

Chaque intervention contient un acte (l'acte de langage est la plus petite unité monologique produite par un locuteur ; elle est associée à une proposition) principal par sa valeur illocutoire, c'est-à-dire la valeur qui correspond à l'intention de communication du locuteur, à l'effet produit par l'énoncé. L'acte de langage est la réalisation en parole d'une intention de

communication sous forme d'un énoncé : il est porteur d'une instruction argumentative élémentaire qui est attribuée par les normes du discours en vigueur dans le cadre social de l'interaction. Ces normes permettent à l'interlocuteur de percevoir l'intention à travers l'acte de parole : elles doivent donc être respectées sous peine de sanctions (rejet, bannissement) ; c'est un savoir-faire linguistique. L'acte de langage qui donne le sens général de l'intervention est appelé acte directeur : il est obligatoire. Les autres actes de langage qui viennent le préparer, le justifier, argumenter en sa faveur sont dits actes subordonnés. Facultatifs, ils sont interactivement dépendants de l'acte directeur et relèvent des tactiques, des stratégies discursives. Par le terme *interactivement*, on désigne la notion qui permet de qualifier un acte d'après les relations qu'il entretient avec un autre acte. Ainsi, dans l'intervention « Les billets collectifs sont délivrés aux étudiants qui visitent les monuments de Nîmes par groupe de 7 à 50. Bien sûr, s'il y a un groupe de 150 personnes, il y aura 3 billets collectifs », la seconde phrase constitue un acte subordonné à fonction interactive d'exemplification. Souvent des interventions ou même des échanges entiers peuvent jouer ce rôle de préalable ou de justification à l'acte directeur ; il y aurait alors un « enchâssement ».

L'intention de communication relève de la structure profonde de la langue : c'est le résultat d'un quelque chose à dire et d'une envie de le dire servis par une capacité à le dire. C'est un savoir-faire langagier.

Soit le dialogue suivant, emprunté à Sabâh (1988 : 303) et dont la figure suivante montre la structure :

A1) *Connaissez-vous le célèbre pianiste Paderewski ?*

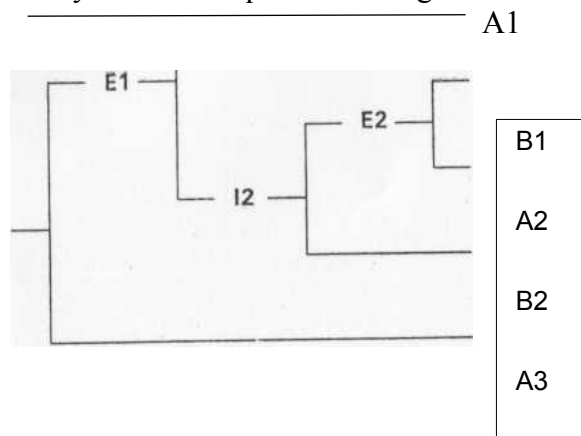
B1) *Paderewski ?*

A2) *Oui.*

B1) *Bien sûr !*

A3) *Eh bien, il joue encore mieux que moi.*

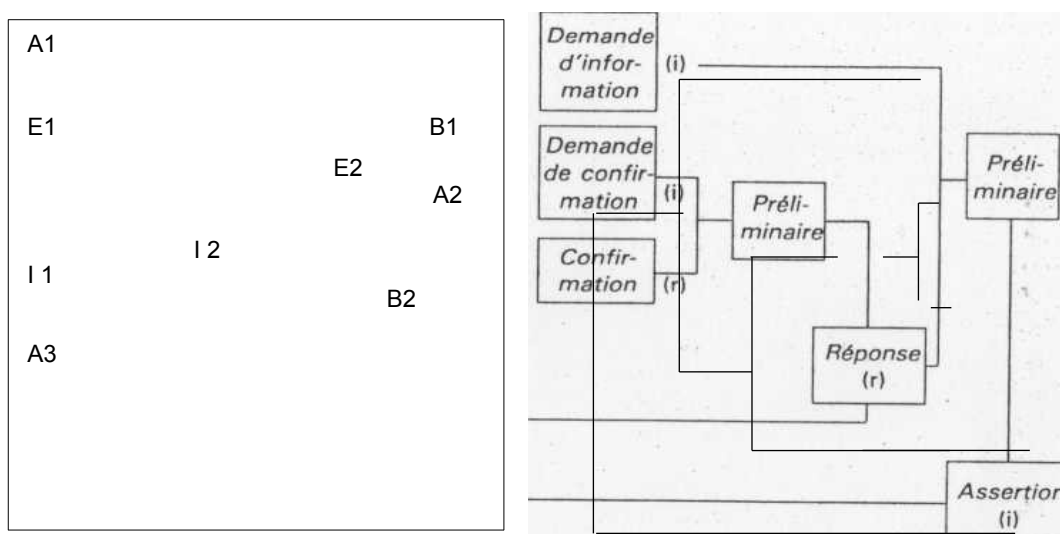
Analyse hiérarchique d'un dialogue



On y trouve un échange (E2) constitué des deux interventions simples formées des actes (B1) et (A2). L'échange (E1) est constitué de l'intervention simple (A1) et de l'intervention complexe (I2) qui regroupe l'échange (E2) et l'intervention (B2). Enfin le tout est une intervention complexe (II) constituée de (E1) et (A3).

A un niveau supérieur, l'interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs est constituée fondamentalement de trois échanges : l'ouverture, l'échange principal (constitué d'une ou plusieurs transactions) et la clôture. Il faut ensuite préciser les relations entre ces divers éléments et en particulier expliciter les liens entre les interventions. C'est le rôle du composant suivant.

On va maintenant chercher à mettre en évidence la fonction illocutoire de chaque élément d'un échange ainsi que les fonctions interactives qui lient les constituants de chaque intervention, dans le cadre d'une analyse fonctionnelle. On distinguera parmi les interventions celles qui ont une fonction illocutoire initiative de celles qui ont une fonction illocutoire réactive ; les premières donnent des droits ou imposent des contraintes à l'interlocuteur (assertion, demande d'information, demande de confirmation, retraite, offre, invitation, relance, etc.) tandis que les secondes sont positives ou négatives selon qu'elles satisfont ou non la fonction illocutoire de l'intervention précédente. Seules les interventions de clôture d'échange ne comportent qu'une fonction illocutoire réactive ; les autres sont à la fois réactives de l'intervention antérieure et initiatives de la suivante. Les fonctions interactives permettent, dans le cas d'interventions complexes, d'expliquer le rôle argumentatif d'un constituant subordonné vis-à-vis de l'acte directeur (justification, commentaire, explication, concession). Les marqueurs argumentatifs ont ici un rôle important dans la détection de la fonction interactive pertinente : *certes* introduit une concession, *car, parce que, puisque* des justifications ou des explications, *donc, par conséquent* des conclusions, *mais* un contre-argument. Ils indiquent en outre si la fonction interactive en question est plus ou moins marquée. On distinguera quatre degrés possibles : pas de marque, implicite conversationnel (introduit, pour une demande, par un marqueur ambigu comme *est-ce que*), implicite conventionnel (marqueur univoque : *s'il vous plaît*) ou explicite (marqueur dénominateur de la fonction comme **Je demande**).



Analyse hiérarchique et analyse fonctionnelle d'un discours

8.1.1.1.4. Un modèle dynamique du discours

Une fois achevé ce travail d'analyse, qui a permis de repérer à différents niveaux Ses constituants du discours et les marques de leurs relations, il convient de reconstituer les processus d'articulation qui sont enjeu dans le discours. La dernière partie de l'ouvrage est consacrée à un *modèle dynamique*, à l'étude des stratégies interactionnelles, interactives et interprétatives mises en œuvre par les interlocuteurs, ainsi qu'à la formulation des conditions d'enchaînement et d'interprétation qui déterminent l'articulation du discours. Des contraintes de divers types vont permettre de prédire la forme générale possible du discours.

La première constitue le principe de *complétude interactionnelle* : « Le discours oblige ses participants à satisfaire les rituels d'ouverture, de clôture et de satisfaction afin d'aboutir à un double accord permettant de clore la négociation. » En d'autres termes, on analyse le discours

suyvant un premier axe qui symbolise la recherche d'un accord satisfaisant de tous les participants. On considère ici le discours comme une suite d'interventions qui se complètent. Le second axe, celui de la *complétude interactive*, correspond à une interprétation du discours fondée sur des critères de clarté et de cohérence. La poursuite linéaire d'une conversation n'est pas toujours possible et un interlocuteur peut demander des éclaircissements sur un certain point ou souhaiter l'approfondir. Cela explique qu'un interlocuteur poursuive le dialogue par des négociations secondaires afin d'obtenir ce qu'il souhaite. La complétude interactive est obtenue quand, après des échanges sur ce second axe, on peut revenir au premier. En outre, des contraintes d'enchaînements dans les échanges complexes permettent de rendre compte du caractère cohésif du discours conversationnel :

- condition thématique (le constituant réactif ne doit pas introduire de changement de thème) ;
- condition de contenu propositionnel (il doit exister une relation sémantique, de type synonymie, opposition ou implication, entre le constituant réactif et le constituant initiatif) ;
- condition illocutoire (le constituant réactif doit avoir une fonction illocutoire qui dépend de celle du constituant initiatif) ;
- condition d'orientation argumentative (le contenu sémantique du constituant réactif doit être en accord avec sa fonction interactive).

On a vu ci-dessus que la reconnaissance du discours comme objet d'étude possible de la linguistique était un problème important. L'ouvrage de Roulet analysé ci-dessus en témoigne indirectement, car la question de l'objet se traduit immédiatement en termes de construction, en termes d'architecture de modèle ou, plus exactement, en termes de possibilité d'une telle architecture. De sorte que l'enjeu du débat revient à savoir s'il est envisageable, et comment, de développer des dispositifs capables de fournir une représentation de l'organisation des données verbales au sein du discours. Roulet répond de manière affirmative, mais reste le problème redoutable de l'intégration de ses analyses locales dans un formalisme plus vaste. Ce problème est d'autant plus complexe qu'il ne consiste pas seulement à élaborer un cadre permettant de regrouper les données fournies par des recherches conduites à d'autres niveaux de l'analyse linguistique. Le discours constitue lui-même un de ces niveaux, les observations de Roulet sur son organisation, son fonctionnement, sa mise en œuvre en sont une preuve. Mais on ne peut ignorer qu'elles sont différentes d'autres observations, riches et diverses, pour ne pas dire divergentes, dans les perspectives qu'elles valorisent. Le problème qui se pose à tous les concepteurs de modèles est de savoir comment dépasser cette diversité et cette richesse. A cela s'ajoute le fait que le discours, ne relevant pas seulement de la *langue*, mais aussi de son *image*, se trouve nécessairement soumis à des déterminations de caractère psychologique et social dont l'intégration est aussi source de difficultés.

« Difficultés car le problème consiste moins à relever des corrélations entre telle ou telle configuration discursive et tel ou tel contexte matériel d'occurrence, qu'à saisir en quoi l'organisation proprement dite du discours est déjà une mise en forme de son insertion dans le situationnel, et programme, en quelque sorte de l'intérieur, dans la langue, son propre traitement » (Charolles, Fisher & Jayez 1990 : 8).

L'ouvrage de Roulet (1987) comporte essentiellement une série d'analyses de textes, écrits (éditoriaux de journaux, fragments littéraires). Un ouvrage complémentaire est celui de Moeschler (1985), qui choisit comme support de description des conversations authentiques de genres différents (interview radiophonique, interaction en librairie, débat politique, conversation de table). Ces discours sont interrogés sous l'angle de leurs propriétés structurelles (envisagées à partir des unités définies par Roulet et exposées ci-dessus au § 3.1) et argumentatives (par l'examen du rôle des marques argumentatives et de leur fonction

structurante), mais aussi sous leur aspect dynamique (comment clore un échange, comment poursuivre l'interaction en différant sa clôture, comment revenir à un thème abandonné). Pour montrer que la conversation a une structure et obéit à des contraintes précises, le cadre d'analyse proposé est celui de la pragmatique linguistique, qui pose comme hypothèse que le sens des énoncés réside dans leur valeur d'action (Moeschler 1982). S'ajoute à cela l'hypothèse que le sens est de nature argumentative, que les énoncés servent d'arguments pour des conclusions parfois implicites (Moeschler 1989) ; c'est de fait intégrer systématiquement à l'analyse conversationnelle les théories de l'argumentation émises par Anscombe & Ducrot (1983).

Cette théorie de l'argumentation s'est essentiellement consacrée à l'étude des opérateurs et connecteurs argumentatifs (comme *presque, puisque, même, mais, d'ailleurs, justement, eh bien*), qui ont pour propriété d'une part de connecter les actes de langage, ou en tout cas des unités de nature pragmatique, et d'autre part de réaliser des actes d'argumentation, c'est-à-dire des actes obligeant l'interlocuteur à interpréter les énoncés comme autant d'arguments pour certaines conclusions, généralement implicites, visées par le locuteur. L'idée centrale de Ducrot est de caractériser le sens d'un énoncé à partir d'instructions argumentatives. Une instruction de ce genre oblige à chercher une conclusion présentée par un argument, associée à l'énoncé une orientation argumentative (certains énoncés valent pour une certaine conclusion, d'autres pour la conclusion inverse). Si chaque énoncé, c'est-à-dire chaque acte d'argumentation, est défini du point de vue de son sens par son orientation, cela signifie que l'orientation pose d'une certaine manière des conditions sur l'enchaînement. Mais comme ces enchaînements sont virtuels, ces conditions définissent une « compétence argumentative », celle du discours d'un locuteur-auditeur idéal et non celle d'un discours authentique. C'est pour cette raison que Moeschler (1985 : 20-44) complète les descriptions argumentatives du discours par une étude pragmatique du « discours authentique » (la problématique des actes de langage et de l'implicite linguistique), en réintroduisant l'acte de langage dans une dynamique situationnelle.

Il pose que l'analyse de discours a pour objet principal de décrire la structure hiérarchique de la conversation, en termes des différentes unités conversationnelles qui la composent (échange, intervention, acte de langage — Moeschler 1990 : 53-69) et des différentes relations ou fonctions (illocutoires et interactives) entre ces unités. Ce type d'analyse vise essentiellement à formuler d'une part des conditions sur l'enchaînement des différents constituants conversationnels — ce que l'auteur appelle les conditions de la poursuite de la conversation — et d'autre part les conditions de sa clôture. Il lui apparaît dès lors qu'une analyse pragmatique du discours authentique interroge une conversation à partir des questions suivantes (Moeschler 1985 : 18) :

- (1) Quels sont les types d'actes de langage réalisés dans une conversation ? Comment sont-ils réalisés ? Quels sont les enchaînements et les conditions posées sur l'enchaînement entre ces actes ?
- (2) Quels sont les actes d'argumentation réalisés dans la conversation et comment sont-ils réalisés ? Quel rôle joue l'implicite argumentatif dans la compréhension des enchaînements discursifs ?
- (3) Quelle est la structure hiérarchique de la conversation ? Quelles sont ses conditions de poursuite et de clôture ?

L'un des buts de son analyse est de donner une certaine image de ce qu'on appelle « compétence de communication ». Il n'envisage pas cette notion en termes cognitifs (définissant des règles régissant l'activité psycholinguistique), ni en termes communicatifs (définissant des normes régissant l'activité sociale qu'est le discours). Il l'aborde en termes de

contraintes discursives, c'est-à-dire de conditions définissant l'activité de discours. Ces contraintes ont différents aspects, liés à la nature rituelle de l'interaction, à sa structure et à son déroulement, à son dynamisme, c'est-à-dire aux types d'enchaînement qu'elle présente. Dans la mesure où elles sont imposées par le discours, elles ne relèvent pas du savoir discursif des interlocuteurs, mais plutôt de leur savoir-faire discursif. Ces contraintes ne sont pas formulées de façon qu'elles paraissent justes, *pertinentes*, évidentes, reconnaissables par les sujets parlants, mais qu'elles permettent au contraire de mettre en évidence leur satisfaction ou leur non-satisfaction dans le discours.

Dans le discours monologique, les connecteurs argumentatifs auraient un grand rôle structurel, un rôle de cohérence discursive. Dans le discours dialogique, seules les fonctions de clôture et d'expansion relèveraient de l'argumentation. Les interventions d'un discours dialogique n'entretiennent pas de relation hiérarchique : elles s'enchaînent linéairement, liées par des fonctions illocutoires, contradictoires ou coordonnées. L'intérêt de cette étude est de se situer à la charnière floue entre d'une part ce que la langue, ou plutôt ses instructions, nous impose de faire en conversation et d'autre part ce que nous faisons effectivement. Elle nous indique en quoi les interlocuteurs satisfont ou ne satisfont pas les contraintes argumentatives posées par la langue, appliquent ou n'appliquent pas certaines règles argumentatives, respectent ou violent certaines règles ou normes institutionnelles.

8.1.2. Dans un groupe : la circulation de la parole

8.1.2.1. : Les réseaux de communication

Les réseaux de communication, c'est-à-dire la circulation de la parole dans un groupe, influencent les attitudes, le moral et le travail collectif. On peut rencontrer quatre types de structures différentes.

— Dans un groupe, les communications se structurent toujours, que le groupe doive ou non accomplir une tâche précise. Cette organisation de la communication contraint les échanges à suivre les voies établies par le groupe.

— L'étude des réseaux de communication dans un groupe de travail permet de repérer les différences de statut entre les participants. Reconnaître le leader est un moyen efficace pour faire partager son point de vue dans le débat.

—

▲ L'étoile

— Cette organisation de la communication se caractérise par l'existence d'une inégalité dans les échanges. Un individu particulier (le leader) est en relation plus intense avec tous les membres du groupe. Toutes les communications passent par lui. Il se situe au centre des échanges, centralise les interventions, et les renvoie aux membres du groupe. C'est ce qui se passe dans une classe traditionnelle où toute la communication passe par le maître,

— Intérêt de cette structure : elle est très efficace pour une tâche simple.

— Inconvénient : les erreurs de compréhension persistent dans ce type de structure. Si D n'a pas compris, personne ne lui fera comprendre puisque les seuls échanges se font avec le leader A.

—

▲ Le cercle

— Dans un réseau de communication circulaire, les échanges se font de voisin à voisin. Il n'y a pas de relation transversale.

— Intérêt de la structure : les erreurs d'interprétation sont corrigées par les échanges entre voisins. Il n'y a pas d'isolé dans cette structure.

— Inconvénient : les messages émis risquent d’être déformés en tournant. De toute façon on note une perte d’information dans ce type de réseau de communication.

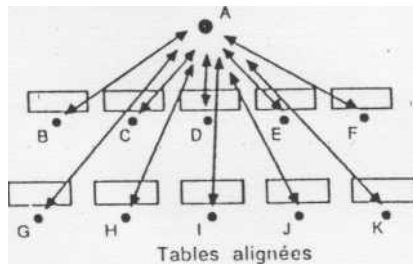
■ Le Y

— Il s’agit d’un type de réseau centralisé autour d’un leader, placé à l’intersection des différents sous-groupes. On la rencontre lorsque le groupe éclate en sous groupes et que seul l’animateur fait le lien entre les différents sous-groupes.

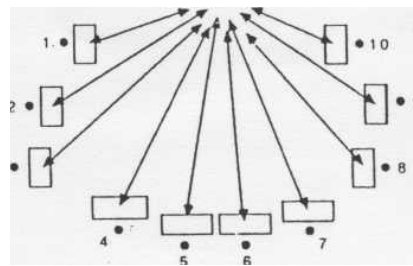
— Intérêt de la structure : très efficace pour la réalisation d’une tâche complexe fractionnée en unités plus simples.

— Inconvénient : elle est peu efficace pour un travail de réflexion ou de créativité. Le leader risque de s’opposer aux suggestions.

L'étoile Réseaux centralisés.



Tablets alignées



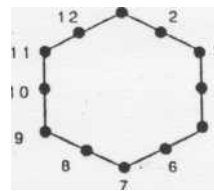
Tables en rond

«All channel»

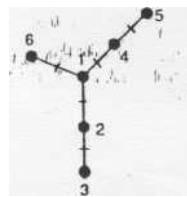
Tout le monde communique avec tout le monde.

Inconvénient : la prise de décision prend un temps très long de discussion avant d’être effective.

Le cercle

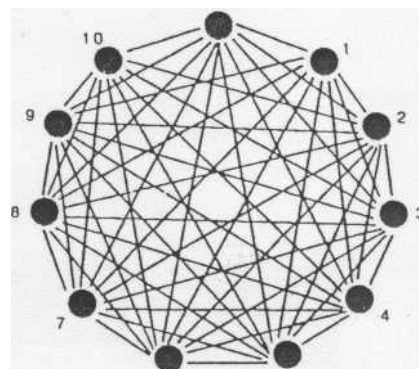


Pas de communication transversale : 1 ne communique qu’avec 2 et 12



Tout le monde communique avec tout le monde

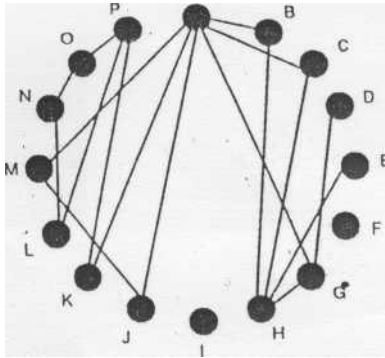
1 communique avec 2, 4 et 6
5 communique avec 4 seulement



8-2. CONTENU DES TRAVAUX DIRGES

8.2.1. Dans un groupe, la circulation de la parole

---- ENTRAÎNEZ-VOUS -----
Observez ce réseau de communication et repérez :
— les leaders
— les isolés
— les sous-groupes.



TD 09 – LA COMMUNICATION (4)

9-1. Quelques indications théoriques

9.1.1. Le style oral

95 % des langues répertoriées dans le monde sont uniquement parlées. Le français s'écrit et se parle selon deux codes distincts. Il serait vain de vouloir parler comme un livre. C'est le côté instantané, improvisé qui caractérise l'oral par rapport à l'écrit. Les caractéristiques de l'oral se repèrent de trois façons.

9.1.1.1 La « ponctuation » orale

— A l'écrit. Dans les phrases, les signes de ponctuation jouent le même rôle que les panneaux de circulation sur la route. Ils évitent les incidents. Chaque signe a un rôle précis.

— A l'oral. On ne parle plus de phrases mais de groupes de souffle. C'est la voix qui, par le débit, les arrêts, les intonations ponctue le discours. Un ensemble de signes permet de coder les transcriptions orales : / signifie pause courte, // pause longue, la voix monte ou descend, elle accélère ou ralentit.

Exemple : Tu sais quand tu es y a des fois moi j'ai envie de leur rentrer d'dans moi.

9.1.1.2. L'utilisation du vocabulaire

— A l'écrit. Le temps de réflexion permet d'éviter les répétitions, de trouver le synonyme satisfaisant, le mot juste. Le vocabulaire est varié et riche. Il est orthographié selon les règles.

Exemple : J'étais dans la classe où les petites filles apprennent à lire. A l'époque on utilisait la méthode orale.

— A l'oral. Les synonymes ne viennent pas immédiatement à l'esprit. Le stock de mots disponibles à l'instant est plus restreint. Toutes les syllabes des mots ne sont pas prononcées.

Exemple : j'étais dans la classe où les ptites les ptites filles apprenaient à lire et en c'temps là c'était le chose oral euh la façon orale.

Pour se donner un délai de réflexion, on utilise des mots dépourvus de sens mais qui annoncent la poursuite du discours : euh, eh ben, alors.

9.1.1.3. La construction des phrases

— A l'écrit. Le temps de relecture permet de modifier l'enchaînement des phrases.

Exemple : « C'était merveilleux, extraordinaire. Indiscutablement, cet homme a marqué toute ma vie. »

— A l'oral. La parole est énoncée au moment où elle s'élabore. Il est rare qu'on ne revienne pas sur ce qui vient d'être dit afin de compléter, de nuancer et de préciser.

Exemple : « C'est merveilleux, c'est extraordinaire et indiscutable que cet instituteur a marqué toute ma vie. »

9.1.1.4. Pour se faire mieux comprendre, voici quelques règles

— Le meilleur style est composé de phrases courtes et indépendantes.

Ex. : *Cette maison dont ils avaient fait l'acquisition alors que la famille était à l'époque au complet...* devient : *La famille a acheté une maison. Au moment de l'achat, la famille était au complet.*

— Le style oral met en scène des personnes plutôt que des idées.

Ex. :Les statistiques qui informent de l'évolution du chômage indiquent un plafonnement des effectifs en quête d'emploi à un niveau élevé devient : Que se passe-t-il sur le marché de l'emploi ? Des employeurs disent : nous cherchons du personnel qualifié et nous n'en trouvons pas.

— Le style oral utilise l'image, la métaphore qui fixe l'attention, permet la répétition nécessaire à l'assimilation.

— *Ex. :Une entreprise sans communication : une entreprise de personne.*

— La communication orale remplace la ponctuation par les silences.

Le silence donne la valeur aux mots. Il est nécessaire pour aérer le discours.

9.1.1.5. Quelques erreurs à éviter

— Les verbes.

Dites *pallier un inconvénient* et non *pallier à*.

Dites *débuter par* et non *débuter quelque chose*.

Dites *se présenter à* et non *présenter un examen*.

— Les modes.

Bien que s'utilise suivi du subjonctif.

Exemple: «*Bien que le temps soit incertain...* »

— Les accords.

Dites *un de ces autobus s'est garé* et non *se sont...*

Dites *c'est dans ces régions que le froid...* et non *ce sont dans ces régions...*

Dites *la clientèle à laquelle vous pensez* et non *auquel vous pensez*.

9.1.2. La voix

Avant même de comprendre le sens des mots, l'auditoire est charmé ou irrité par le son de la voix. Pour être conscient de son impact, il faut comprendre son mécanisme. Pour maîtriser les effets de la voix, il faut travailler le placement, le volume, le débit, l'articulation et l'accentuation.

9.1.2.1. Pour se faire entendre

— Le mécanisme de la voix : son placement.

Le son naît dans le larynx. Le souffle en passant fait vibrer les cordes vocales et produit une note. La note est transmise par le pharynx, la bouche et le nez : trois résonateurs. La bonne qualité de la voix dépend de l'équilibre réalisé entre ces trois résonateurs.

Ainsi :

- une résonance trop pharyngée donne une voix sourde, caverneuse,

- une résonance trop buccale donne une voix rauque, autoritaire,

- une résonance trop nasale donne une voix fluette, nasillarde.

— Le volume

Pour se faire écouter, il faut d'abord se faire entendre, une voix trop faible exige de l'auditoire un effort d'attention tel que peu à peu il finit par ne plus écouter. De la même façon, une voix trop forte qui provoque peut-être un début de son intervention un effet de surprise en vient à fatiguer l'auditoire.

9.1.2.2. Pour se faire comprendre

— L'articulation

Bien articuler consiste à détacher et enchaîner correctement les syllabes. C'est le

contraire de bredouiller ou d'avaler les mots. L'articulation donne de la netteté à la parole.

— Le débit c'est la vitesse à laquelle l'orateur parle. Un débit lent, calme confère de la gravité aux propos. Un débit précipité signifie agitation, nervosité. Cependant la régularité trop respectée du débit engendre la monotonie. Varier les changements de vitesse stimule l'intérêt de l'auditeur.

— Les pauses et les silences sont des arrêts plus ou moins longs. Ils constituent une sorte de ponctuation orale. Ce sont des moyens efficaces quand ils sont maîtrisés pour retenir ou attirer une attention défaillante.

- Il y a arrêt sur un point important : l'auditoire comprend que le point est essentiel
- Il y a arrêt après une question : l'auditoire comprend que quelqu'un doit prendre la parole et répondre.
- Il y a arrêt au milieu d'une phrase : l'auditoire regarde et cherche à comprendre ce qui se passe.

— L'accentuation, l'intonation

Accentuer, c'est insister sur une syllable, sur un mot. Mettre l'intonation, c'est changer la hauteur de la voix. En jouant sur ces deux éléments la personne traduit des sentiments.

Exemple : on peut prononcer un bonjour attendri, poli, enthousiaste, lassé, etc. La personne exprime une puissance de conviction.

9.1.2.3. Les pièges de la prononciation

Le problème du «h» aspiré

Seuls quelques vrais « h » aspirés sont recommandés avec certains mots : les (h)andicapés - les (h)aricots - les (h)éros, avec les sigles : le (h)LSD - le (h)HLM - le (h)FBI, avec des mots que l'on veut charger affectivement : la Honte, la Haine.

Le problème des liaisons

Faire une mauvaise liaison produit un effet ridicule de surcharge. Omettre toute liaison produit un effet argotique.

Exemple : « Quan(d) i m'on(t) appris ce qu'i en était, j'suis resté tou(t) étonné ».

— La règle est la suivante : il faut relier les mots unis par le sens à l'intérieur d'un même groupe : les + nom : les oiseaux

— Adjectif + nom : le petit enfant

— Mais on ne lie pas le nom et l'adjectif quand celui-ci est placé après, *exemple* : un orateur / ennuyeux On ne fait pas non plus la liaison dans les noms composés au pluriel: *Exemple*: les pinces / à vélo - les machines / à sous.

9.1.3. La respiration

La capacité des poumons est de 5 000 cm³ et l'utilisation régulière est de 3 500 cm³. Ces 3 500 cm³ se composent de 1 500 cm³ d'air résiduel qui reste dans les poumons après une expiration "forcée, 1 500 cm³ d'air de réserve qu'on expulse par une expiration forcée, 500 cm³ d'air constant qui circule sans qu'on y fasse attention. L'air complémentaire : i 500 cm³, c'est celui qui est inspiré par inspiration forcée.

9.1.3.1. La respiration abdominale

— L'aisance de l'orateur est possible à partir du moment où l'air résiduel et l'air de réserve ne sont pas entamés. Pour parler en public sans essoufflement, il est donc nécessaire de faire appel à la capacité maximale des poumons. Par la respiration

abdominale puis intercostale, on parvient à une meilleure utilisation de la capacité respiratoire.

9.1.3.2. La respiration thoracique

— Pour parler et bien se relaxer, la respiration est abdominale, ventrale. La respiration thoracique, intercostale est également utile, elle permet de ventiler l'ensemble des poumons. Il faut cependant qu'elle soit pratiquée dans de bonnes conditions :

- éviter de crisper les épaules, les laisser souples et décontractées,
- vider le plus complètement possible les poumons au moment de l'expiration.

9.1.3.3. Le rythme personnel

— Chacun a un rythme respiratoire, il peut varier de six à vingt fois par minute. Pour que les (exercices soient efficaces, il faut connaître son rythme. Voici comment faire :

- s'allonger au sol et se détendre ;
- placer les mains sur le ventre et laisser s'installer la respiration abdominale ;
- trouver son rythme en suivant le soulèvement des mains à chaque respiration.

— C'est ce rythme qu'il faut retrouver lors d'une intervention orale en public.

9.1.4. Le débat : l'organisation

Pour trouver la solution à un problème, on organise parfois un débat. Le débat ne s'improvise pas. C'est une forme de travail de groupe dont il faut organiser la préparation, le déroulement et le compte rendu.

9.1.4.1. La préparation du débat

L'animateur doit dominer le sujet. Cela lui permet d'être plus attentif au fonctionnement du groupe.

- Choisir la méthode de réunion, elle est (onction de la composition du groupe et elle dépend de la personnalité de l'animateur. La conduite du débat sera plus ou moins directive.

- Envoyer les convocations. Prévoir la date suffisamment à l'avance pour que les participants puissent se libérer.

- Préciser le jour, le lieu, l'heure, le sujet et l'objectif du débat, la durée prévue du débat.

- Joindre un dossier d'informations pour aider à la préparation du débat. Trop épais, il a peu de chance d'être lu.

9.1.4.2. Rôle des participants :

Réfléchir aux problèmes qui seront abordés, s'informer, se documenter, organiser ses découvertes selon le plan : je constate - je pense - je propose.

9.1.4.3. Le déroulement du débat

- Introduire le débat. Durée 5 à 10 minutes.

- Exposer clairement le sujet pour se faire bien comprendre de tous les participants. Poser une question afin de placer immédiatement les participants en situation de réflexion.

- Rappeler l'objectif. Les participants savent pourquoi ils discutent.

- Définir la méthode de travail.

- Lancer la discussion par une reformulation de, ce qui a été présenté.

- Animer le débat.

- Veiller au respect des procédures de travail, sans autoritarisme ni laxisme.
- Faire le point par rapport à l'objectif général du débat et par rapport au plan de travail.
- Formuler des synthèses partielles. Elles reprennent l'essentiel des idées.
- Relancer la discussion lorsque le débat s'essouffle.

9.1.4.4. Les conditions matérielles du débat

- La salle : les dimensions doivent être adaptées au nombre de participants. Si la salle est trop petite, les participants manquent d'espace ; si elle est trop grande, ils se sentent perdus.
- L'éclairage de la salle doit être assez fort pour permettre une écriture et une lecture dans de bonnes conditions.
- Si des appuis visuels sont nécessaires (films, magnétoscope, rétroprojecteur) la présence de rideaux est indispensable.
- Le chauffage dans la salle de réunion doit être modéré afin d'éviter l'assoupissement.
- Les tables sont vastes pour que chaque participant dispose le matériel, pose ses documents, prenne des notes.
- Les sièges sont en nombre suffisant pour que chacun soit assis. Ils sont confortables, cela améliore le rendement des débats.
- On peut prévoir, à proximité immédiate de la salle de réunion :
 - . un poste téléphonique,
 - . un vestiaire,
 - . des toilettes en bon état.

9.1.4.5. Causes de non-participation

- Causes venant des participants : peur d'être jugé par les autres, complexe culturel, on a peur de ne pas parler correctement le français.
- Causes venant de l'animateur :
 - . il privilégie ses connaissances ou la hiérarchie,
 - . il impose son point de vue, il ne s'implique pas assez dans le travail du groupe.
- Causes venant du groupe : formation de clans exclusifs qui n'acceptent pas les autres participants, groupe non ouvert aux nouveaux participants.
- Causes techniques : salle inconfortable, ordre du jour obscur, incompréhension de la nécessité du travail.

9.1.4.6. Les méthodes d'animation

— Le style directif

L'animateur intervient de plusieurs façons :

Il donne son avis sur les idées du groupe.

Il impose l'objectif, la façon de travailler, le point de vue sur le problème,...

Il organise le débat selon une structure dont il est le centre : toutes les idées passent par lui.

- Le style coopératif

L'animateur présente l'objet du débat.

Il travaille avec le groupe pour définir l'objectif, la problématique du sujet, la méthode et le plan de travail.

Il organise les échanges entre les participants.

Il explique les phénomènes de groupe.

9-2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

9.2.1. Activité 1 : Le style oral

9.2.1.2. De l'oral à l'écrit.

Lisez cette transcription d'un récit oral. Puis transformez-la en un récit écrit. Pour cela :

- ponctuez le texte,
- changez le vocabulaire trop familier,
- modifiez les enchaînements.

ah ben dis tu sais pas / j'rentrai du boulot alors tu vois l'méto et tout hein crevée
aors j'rentre chez moi / euh / pantoufles euh cognac et tout / fauteuil télé c'était mon
feuil'lon préf' / i commence 10 minutes 1/4 d'heure pis boum boum j'entends
frapper aors tu parles moi j'regarde partout hein / j'tape dans la télé I ça continue /
j'éteins la télé pis ej' cherche partout après après c'drôle de bruit / vraiment j'me
demandais quoi II d'un seul coup j'vois un clou / un clou qui sort du plafond / j'te dis
pas / avec la canne de mon grand père j'vais pour taper pis paf tu parlq / ma canne
le h ben elle est restée accrochée en l'air ah zut alors.

9.2.2. La voix

Analysez votre voix

Enregistrez-vous au magnétophone. Écoutez-vous et cochez pour chaque rubrique l'adjectif qualificatif qui s'applique le mieux à votre choix.

Registre et Timbre : Aigu Grave Médian

Débit : trop rapide trop lent correct

Articulation : confuse peu distincte claire

Accent local : prononcé léger inexistant

Volume : trop faible trop fort convenable

1. Poser sa voix

La voix se fatigue et lasse l'auditoire si elle est placée dans un registre trop aigu ou trop grave. Comment faire pour découvrir son véritable timbre :

- Respirer à fond.
- Emettre le son a de toutes manières possibles sans se contracter, sans nasiller.
- Choisir la tonalité la plus aisée, la plus sonore.
- Adopter ce son et lire un texte sur cette tonalité.
- S'exercer à ne pas s'éloigner de cette note médium, elle deviendra votre registre normal.

Autre technique :

- Emettre un son do très bas et remonter jusqu'au fa, on obtient un son médian.
- Chantonner des phrases entières sur ce registre.
- Rester dans les graves si vous êtes contraint d'élever la voix.

2. Mieux articuler

Apprenez par cœur les phrases ci- dessous. Dites-les d'abord lentement puis plus vite et plusieurs fois. Pour vous forcer à articuler, placez un crayon en travers de la bouche. Pour franchir les obstacles, prononcez avec conviction.

- Voici six chasseurs se séchant, sachant chasser sans chien.

- Le fisc fixe exprès chaque taxe fixe excessive exclusivement sur le luxe et l'exquis.
- Cinq capucins portaient sur leur sein le seing du père.
- Ciel si ceci se sait, ces soins sont sans succès.
- Dis-moi gros gras grand grain d'orge, quand te dégros gras grain d'orgeras-tu ?

9.2.3. Gérer son souffle

— Gérer son souffle signifie pouvoir contrôler les temps d'expiration et les faire varier en fonction de la longueur des ensembles de mots prononcés.

Voici quatre vers de Britannicus de Racine. Lisez-les en répartissant les respirations comme vous les sentez.

Burrhus
 Madame,
 Au nom de l'Empereur j'allais vous informer
 D'un ordre qui d'abord a pu vous alarmer,
 Mais qui n'est que l'effet d'une sage conduite
 Dont César a voulu que vous soyez instruite.

9.2.4. Le débat

L'organisation

En faisant appel à vos expériences passées, quelle méthode d'animation préférez-vous lors d'un débat : style directif ou style coopératif?

* Essayez d'expliquer les raisons de votre préférence.

TD 10 – LA COMMUNICATION (5)

10-1. Quelques indications théoriques

10.1.1. Enseigner à communiquer dans une langue étrangère

10.1.1.2. La pédagogie structuraliste des langues

Depuis que le monde est monde, tout enfant apprend normalement en quelques années une langue, sa première langue ou, comme on a coutume de le dire, sa langue maternelle. Beaucoup d'individus même apprennent deux langues (ou plus), et cela sans le moindre secours de la « linguistique appliquée », de la « didactique » ou de la « didactologie des langues-cultures » (« De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures », 1990). *L'acquisition non guidée* d'une langue étrangère (Klein 1986 : 29-33) est encore le cas le plus fréquent de nos jours : l'exemple type est celui du travailleur portugais ou maghrébin qui arrive en France sans connaître un mot de français, et qui construit sa connaissance du français par des contacts (souvent relativement restreints) avec son environnement social. Elle se produit par l'intermédiaire de la communication quotidienne, sans efforts intentionnels systématiques pour guider le processus d'acquisition. L'apprenant accorde peu d'attention à la langue elle-même : pour lui, l'important est de comprendre et de se faire comprendre, et tous les moyens lui sont bons. Il est intéressé avant tout par le succès de la communication, et non par l'exactitude formelle de sa langue. Il réfléchit peu sur la langue, ses formes et ses règles.

10.1.1.2.1. L'acquisition d'une langue étrangère

L'acquisition guidée (par l'enseignement) d'une langue étrangère est un cas dérivé, une tentative pour domestiquer un processus naturel. Elle occupe une place très large dans les recherches : la collecte des données et par conséquent la Conduite des recherches empiriques ne posent aucun problème. Les élèves et les participants d'un Cours de langue sont plus facilement accessibles que des travailleurs immigrés. L'attente que la recherche sur l'acquisition puisse aider la pédagogie des langues pousse à se limiter à étudier l'acquisition guidée. Or, pour découvrir les règles sous-jacentes qui caractérisent le processus d'acquisition, les situations d'acquisition où ces règles sont influencées (positivement ou négativement) par une méthode d'enseignement particulière sont les moins favorables. Dans ce cas, l'apprenant est soucieux de l'exactitude formelle de sa langue ; formes et régies lui sont enseignées (ce qui développe la composante métalinguistique de sa connaissance de la langue) selon des méthodes qui se différencient par la façon dont les matériaux de la langue lui sont présentés et par les possibilités qui lui sont données d'utiliser le répertoire dont il dispose à un moment donné. La question n'est pas de se faire comprendre par n'importe quels moyens, mais de se comporter au mieux par rapport à une norme prédéterminée et plus ou moins intégrée par les élèves.

Reste à mentionner la *réacquisition d'une langue* déjà apprise, partiellement ou complètement, comme langue maternelle ou étrangère, qui a pu s'effacer - le locuteur n'est plus en mesure de construire et de comprendre des énoncés dans cette langue — soit par l'absence de pratique (comme lorsqu'un immigré cesse de parler totalement une langue apprise dans la petite enfance), soit à cause des pathologies du langage (aphasies dues à des lésions cérébrales, à des problèmes de circulation cérébrale ou à des déficits périphériques comme le cancer du pharynx ou la mutité). Les résultats de la réacquisition consécutive à une aphasie sont très variables, notamment parce que les manifestations de détérioration le sont aussi. Fréquemment, les aphasiques bilingues ne peuvent réutiliser que la langue maternelle, au moins dans un premier temps, même lorsque, avant leur aphasie, ils utilisaient de façon

dominante ou unique une seconde langue. Mais parfois c'est la langue dominante avant l'aphasie (qu'elle ait été acquise comme langue maternelle ou comme seconde langue) qui redevient disponible en premier (Paradis & Lebrun 1983).

Dans l'acquisition guidée des langues, pour améliorer l'apprentissage, on fait appel à des *méthodes*. Une méthode « est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé » (Galissou & Coste 1976 : 341). On ne peut valablement parler de méthode que lorsqu'il y a adéquation entre les objectifs, les principes, les procédés et les techniques. Par exemple, il y a compatibilité méthodologique entre le choix d'une priorité donnée à la langue orale et l'importance attribuée aux éléments extralinguistiques de la communication (situation, gestes, mimiques, etc.), mais il y a incompatibilité entre le modèle d'apprentissage des langues inspiré par la théorie de Skinner sur le conditionnement et les hypothèses de la linguistique générative sur la nature du langage, parce que les deux théories impliquent des modèles linguistiques inconciliables. La méthode constitue donc un ensemble plus ou moins homogène de conceptions faisant appel à diverses « sciences connexes » ; l'une d'elles est la linguistique, du moins celle dont la théorie a pour objectifs de décrire et d'expliquer les mécanismes de l'activité langagière.

L'acquisition ou l'apprentissage (considérons provisoirement ces deux termes comme des synonymes partiels) d'une langue étrangère vise à favoriser les échanges linguistiques entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues naturelles différentes (Moirand 1982). Toute la méthodologie, celle d'avant-hier, d'hier et d'aujourd'hui, s'appuie sur la *fonction de communication* du langage. Elle a substitué à l'argumentation sur la valeur éducative des langues étrangères l'argumentation sur la valeur utilitaire, pour préparer à la vie active, pour une meilleure insertion et une réussite plus complète dans la vie professionnelle. Aujourd'hui :

« Elle revendique aussi une plus large place pour les langues, en vue de l'épanouissement de la personnalité. En effet, à partir d'une prise de conscience affinée du monde, tel qu'il peut être perçu à travers une grille langagière différente de la sienne propre, l'individu devrait être à même d'éviter les jugements de caractère trop ethnocentrique, de se situer plus objectivement par rapport aux autres hommes, donc d'élargir ses perspectives, tout en les relativisant » (Galissou 1980 • 13-14).

Le but est toujours la communication. Mais quelle communication ?

La communication peut être conçue comme le *moyen de transporter l'information* du locuteur vers l'auditeur, de l'émetteur vers le récepteur. Cette conception s'appuie sur des linguistiques qui distinguent la langue codée, intériorisée ou non, de ses utilisations dans chaque cas particulier de communication, la parole. Elles excluent les sujets parlants ordinaires puisqu'ils n'ont de place qu'en la parole : le code est entre les interlocuteurs ; les locuteurs n'y ont part que comme utilisateurs dans une situation de communication définie en termes de transfert ou d'échange d'information de l'émetteur vers le récepteur. Elles excluent la situation, terme sous lequel on regroupe ici le contexte littéral ou cotexte (l'environnement verbal ou écrit de l'énoncé considéré), le contexte situationnel (tout ce qui entoure les sujets parlants, le moment et le lieu, les raisons qu'ils ont de communiquer et de communiquer ainsi), et le contexte mondain (tout ce qu'englobent l'horizon de la situation, le fait que ce soit des hommes qui parlent et s'écrivent, le monde et l'histoire des hommes engagés dans cette énonciation). Elles excluent les usages ordinaires du langage, exclusion qui implique les deux précédentes. Si l'on accepte cette définition de la communication, et on peut le faire sans rougir, on va enseigner une langue, un système de signes et/ou de réglés commun aux locuteurs d'une même communauté, une sorte de moyenne, les mêmes signes unis aux mêmes concepts.

— La communication peut aussi être conçue comme *lieu de rencontre et d'expression des subjectivités*. Cette conception prend en compte les sujets parlants ordinaires. Elle se situe sur le front mal défini où la langue « devient » parole ; elle scrute les procédures de passage à l'énonciation grâce aux traces qu'il laisse dans l'énoncé. Le locuteur n'occupe donc plus une position marginale de parole par rapport à la langue, mais une position centrale par rapport à l'instance de discours. On passe d'une linguistique de la langue à une linguistique de l'énonciation : on considère l'acte, les situations où il se réalise, les instruments de l'accomplissement. On va distinguer deux types de signes : (1) ceux qui désignent ou parfois se désignent (« J'ai repeint la table » vs. « Le mot table a cinq lettres ») ; (2) ceux qui renvoient aux locuteurs si on veut comprendre ce qu'ils signifient. Tout énoncé pour être compris doit être rapporté aux circonstances de son énonciation. Le propos le plus apparemment objectif comporte des données subjectives et il n'est plus question de faire l'impasse sur la présence du locuteur en son énonciation. L'enseignement portera essentiellement sur les déictiques (pronoms personnels, démonstratifs, localisation temporelle et spatiale, certains termes de parenté, l'instance du «Je ») ; la manière dont les catégories de l'affectif et de l'évaluatif interviennent pour choisir entre les parties du discours (« Auguste est beau mais bête », « Je crois sincèrement qu'il viendra ») ; l'organisation des faits rapportés, le style indirect libre, etc.

— La communication peut, en troisième lieu, être conçue comme une *tentative d'ajustement*, où l'on doit ajouter au transport de l'information le jeu des rôles et des actes par quoi les interlocuteurs se reconnaissent comme tels, agissent comme tels et fondent ainsi des communautés linguistiques dans un monde humain. Cette conception essaie d'aborder le langage dans ses usages ordinaires, refusant le postulat de la dichotomie langue-parole et s'interrogeant sur l'émergence de la langue dans et par la communication. Elle affirme que : « Parler, c'est sans doute échanger des informations, mais c'est aussi effectuer un acte, régi par des règles précises (dont certaines seraient, pour Habermas, universelles), qui prétend transformer la situation du récepteur, et modifier son système de croyances et/ou son attitude comportementale ; corrélativement, comprendre un énoncé, c'est identifier, outre son contenu informationnel, sa visée pragmatique, c'est-à-dire sa valeur et sa force illocutoire. » Dans le cadre de cette conception dialogique de la langue, la primauté est accordée à l'enseignement d'un comportement linguistique. On enseigne, par exemple, l'expression du désaccord (Dobson 1980 : 80-88) : elle fait partie des besoins communicatifs élémentaires si l'on admet que l'apprenant doit acquérir rapidement une compétence de communication par laquelle il puisse manifester sa liberté de jugement et de décision. À un niveau plus avancé, l'expression nuancée du désaccord est indispensable pour participer activement à des transactions, à des débats et à des prises de décision. Mais il ne suffit pas de disposer d'un inventaire phraséologique, car les éléments qu'il énumère ne sont pas utilisables si un cadre plus général d'analyse de discours ne donne pas une idée des règles qui codifient leur insertion dans le jeu des interactions langagières. Cette analyse doit prendre en compte les contraintes sociolinguistiques, transactionnelles, la théorie des actes de parole, les moyens linguistiques mis en œuvre, les marques de l'énonciation, les procédés stylistiques et rhétoriques, les stratégies argumentatives, etc.

10.1.1.2.2. Méthodes et bilan

Le choix d'une conception de la communication, et par conséquent d'une théorie linguistique, induit sur certains aspects de la méthodologie, notamment sur les *objectifs* à atteindre, les *contenus* à délimiter et les *pédagogies* à mettre en œuvre. Il faut cependant nuancer sur plusieurs points. Il n'existe pas une relation à sens unique entre théorie linguistique, description et enseignement des langues ; par suite, l'impact de la théorie ne se repère pas en termes d'utilisation des descriptions des langues particulières qui en dérivent (descriptions qui

restent en tout état de cause infiniment trop partielles, pour toutes les langues, par rapport aux besoins de la didactique). Le spécialiste de la linguistique théorique s'intéresse naturellement à la description des langues, mais il le fait dans le but de tester la validité de sa théorie et non dans celui de fournir des informations au pédagogue ; il vise la compréhension de la nature du langage humain, et non la production d'une description complète d'une langue particulière. L'impact ne se repère pas non plus en termes d'application des outils (concepts méthodologiques et descriptifs, métalangue, règles) de la théorie.

« Ce qui était possible aussi longtemps que le linguiste, comme dans la grammaire traditionnelle, utilisait comme métalangue la langue de tous les jours enrichie de quelques termes techniques, apparaît aujourd'hui, avec l'utilisation de métalangues d'origine logico-mathématique, très contestable. Le linguiste et le pédagogue visent des objectifs trop différents pour pouvoir utiliser, avec un égal succès, la même métalangue » (Roulet 1972 : 91).

L'impact se repère essentiellement en termes d'implication au niveau des grands principes. Ainsi la « grammaire structurale » décrit la langue en usage dans une certaine communauté à une certaine époque, puisqu'elle étudie des échantillons enregistrés sur le terrain ; elle décrit la langue parlée dont l'élève a besoin comme instrument de communication.

« Cette distinction entre code oral et code écrit a une claire incidence sur la méthode audiovisuelle où elle vient renforcer la pression de la demande sociale de pratique orale des langues vivantes étrangères ; elle va servir à justifier la méthode orale intégrale dans les premières semaines d'apprentissage, ainsi que l'emploi systématique de la forme dialoguée pour les textes de base » (Puren 1988 • 343).

Les règles sous-jacentes qui caractérisent le processus d'acquisition, les situations d'acquisition où ces règles sont influencées (positivement ou négativement) par une méthode d'enseignement particulière sont les moins favorables. Dans ce cas, l'apprenant est soucieux de l'exactitude formelle de sa langue ; formes et régies lui sont enseignées (ce qui développe la composante métalinguistique de sa connaissance de la langue) selon des méthodes qui se différencient par la façon dont les matériaux de la langue lui sont présentés et par les possibilités qui lui sont données d'utiliser le répertoire dont il dispose à un moment donné. La question n'est pas de se faire comprendre par n'importe quels moyens, mais de se comporter au mieux par rapport à une norme prédéterminée et plus ou moins intégrée par les élèves.

Reste à mentionner la *réacquisition d'une langue* déjà apprise, partiellement ou complètement, comme langue maternelle ou étrangère, qui a pu s'effacer — le locuteur n'est plus en mesure de construire et de comprendre des énoncés dans cette langue — soit par l'absence de pratique (comme lorsqu'un immigré cesse de parler totalement une langue apprise dans la petite enfance), soit à cause des pathologies du langage (aphasies dues à des lésions cérébrales, à des problèmes de circulation cérébrale ou à des déficits périphériques comme le cancer du pharynx ou la mutité). Les résultats de la réacquisition consécutive à une aphasie sont très variables, notamment parce que les manifestations de détérioration le sont aussi. Fréquemment, les aphasiques bilingues ne peuvent réutiliser que la langue maternelle, au moins dans un premier temps, même lorsque avant leur aphasie ils utilisaient de façon dominante ou unique une seconde langue. Mais parfois c'est la langue dominante avant l'aphasie (qu'elle ait été acquise comme langue maternelle ou comme seconde langue) qui redevient disponible en premier (Paradis & Lebrun 1983).

10.1.1.2.4. Pratiques et théories

L'acquisition guidée des langues, pour améliorer l'apprentissage, on fait appel à des *méthodes*. Une méthode « est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble

cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé » (Galissou & Coste 1976 : 341). On ne peut valablement parler de méthode que lorsqu'il y a adéquation entre les objectifs, les principes, les procédés et les techniques. Par exemple, il y a compatibilité méthodologique entre le choix d'une priorité donnée à la langue orale et l'importance attribuée aux éléments extralinguistiques de la communication (situation, gestes, mimiques, etc.), mais il y a incompatibilité entre le modèle d'apprentissage des langues inspiré par la théorie de Skinner sur le conditionnement et les hypothèses de la linguistique: généraliser sur la nature du langage, parce que les deux théories impliquent des modèles linguistiques inconciliables. La méthode constitue donc un ensemble plus ou moins homogène de conceptions faisant appel à diverses « sciences connexes » ; l'une d'elles est la linguistique, du moins celle dont la théorie a pour objectifs de décrire et d'expliquer les mécanismes de l'activité langagière.

L'acquisition ou l'apprentissage (considérons provisoirement ces deux termes comme des synonymes partiels) d'une langue étrangère vise à favoriser les échanges linguistiques entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues naturelles différentes (Moirand 1982). Toute la méthodologie, celle d'avant-hier, d'hier et d'aujourd'hui, s'appuie sur la *Jonction de communication* du langage. Elle a substitué à l'argumentation sur la valeur éducative des langues étrangères l'argumentation sur la valeur utilitaire, pour préparer à la vie active, pour une meilleure insertion et une réussite plus complète dans la vie professionnelle. Aujourd'hui :

« Elle revendique aussi une plus large place pour les langues, en vue de l'épanouissement de la personnalité. En effet, à partir d'une prise de conscience affinée du monde, tel qu'il peut être perçu à travers une grille langagière différente de la sienne propre, l'individu devrait être à même d'éviter les jugements de caractère trop ethnocentrique, de se situer plus objectivement par rapport aux autres hommes, donc d'élargir ses perspectives, tout en les relativisant » (Galissou 1980).

Le but est toujours la communication. Mais quelle communication ?

La communication peut être conçue comme le *moyen de transporter l'information* du locuteur vers l'auditeur, de l'émetteur vers le récepteur. Cette conception s'appuie sur des linguistiques qui distinguent la langue codée, intériorisée ou non, de ses utilisations dans chaque cas particulier de communication, la parole. Elles excluent les sujets parlants ordinaires puisqu'ils n'ont de place qu'en la parole : le code est entre les interlocuteurs ; les locuteurs n'y ont part que comme utilisateurs dans une situation de communication définie en termes de transfert ou d'échange d'information de l'émetteur vers le récepteur. Elles excluent la situation, terme sous lequel on regroupe ici le contexte littéral ou cotexte (l'environnement verbal ou écrit de l'énoncé considéré), le contexte situationnel (tout ce qui entoure les sujets parlants, le moment et le lieu, les raisons qu'ils ont de communiquer et de communiquer ainsi), et le contexte mondain (tout ce qu'englobent l'horizon de la situation, le fait que ce soit des hommes qui parlent et s'écrivent, le monde et l'histoire des hommes engagés dans cette énonciation). Elles excluent les usages ordinaires du langage, exclusion qui implique les deux précédentes. Si l'on accepte cette définition de la communication, et on peut le faire sans rougir, on va enseigner une langue, un système de signes et/ou de règles commun aux locuteurs d'une même communauté, une sorte de moyenne, les mêmes signes unis aux mêmes concepts.

L'accent mis par le structuralisme sur l'étude des rapports entre formes linguistiques oriente les auteurs de « méthodes » vers les présentations par opposition, tant en enseignement phonétique (travail sur « paires minimales ») qu'en enseignement grammatical (étude dans la même leçon de « Voix et Images de France 1 », par exemple, de *non plus* et *aussi, très* et

beaucoup, en et y). La conception de la langue comme un système autonome de relations internes cautionne le souci de ne jamais enseigner des mots isolés, de ne pas séparer l'étude du vocabulaire de celle de la grammaire, et le rejet total de la traduction puisqu'il s'agit de monter un système nouveau, indépendant du premier.

L'objectif général visé est donc la *compétence linguistique*, qui prend en compte la seule dimension linguistique de la communication et qui constitue un savoir verbal, c'est-à-dire une capacité à comprendre et à produire une infinité de phrases grammaticales. La correction grammaticale des énoncés est posée comme nécessaire et suffisante pour assurer le fonctionnement de l'outil de communication. La « capacité à communiquer », notion vague, née de la prise de conscience des difficultés à faire passer le sujet de la phase d'acquisition à la phase d'exploitation des connaissances, est supposée apparaître spontanément au contact des réalités du monde extérieur, après acquisition de la compétence linguistique. Les itinéraires d'accès à la compréhension et à l'expression sont réputés être analogues, ce qui explique que capacité de compréhension et capacité d'expression font généralement l'objet d'approches didactiques conjointes dans un ordre d'acquisition immuable : (1) écouter ; (2) parler ; (3) lire ; (4) écrire. La fonction référentielle est privilégiée au détriment de toutes les autres : elle constitue l'objet principal de nombreux messages ; le discours est orienté vers ce qu'il évoque, le référent, de manière à le rendre plus compréhensible par l'élève.

Les contenus sont délimités par une démarche de type *sémasiologique* : on inventorie les formes linguistiques à enseigner (les structures grammaticales et les unités lexicales les plus fréquemment utilisées) pour aboutir aux signifiés des éléments retenus. Le modèle de référence le plus généralement invoqué pour ce faire est le *Français fondamental* 1^{er} et 2^e degré, qui permet de construire une langue standard, donc à vocation scolaire, mais considérée comme une sorte de propédeutique économique pour accéder aux divers niveaux et/ou registres de langue. La mise au point des contenus relève d'une sélection-réduction fondée sur des principes d'économie et d'universalisme — comme on ne peut pas tout enseigner, il faut choisir, et ce choix doit être le même pour tous — et il s'effectue selon une procédure rigide d'inspiration scientifique (utilisation de critères — fréquence, répartition, disponibilité — qui permettent l'analyse la plus objective). Ces contenus sont présentés dans un certain ordre, l'ordre de présentation optimal des données linguistiques. La progression, conçue à partir de l'analyse de la langue, est donc valable pour tout le monde. La matière à enseigner est finement découpée en tenant compte de la fréquence des éléments retenus et en allant du simple au complexe, ces deux dernières notions étant définies soit en termes d'écart par rapport à ce qui se passe dans la langue maternelle, soit dans l'absolu. On aboutit à une progression linéaire, sans chevauchements et sans boucles, où le professeur doit suivre à la lettre le modèle de référence inscrit dans le manuel ; elle est organisée en niveaux d'enseignement (ainsi le niveau 1 correspond aux formes linguistiques grammaticales et lexicales répertoriées dans le *Français fondamental* 1^{er} degré), étapes successives identiques pour tous les publics.

Ces étapes par lesquelles l'enseignant fait passer l'enseigné, pour l'amener à la compétence linguistique requise, ont pour conséquence un projet éducatif qui offre un seul et même cheminement pour accéder à un seul et même savoir verbal, un projet qui s'appuie sur une pédagogie très *contraignante*.

« L'apprentissage d'une compétence linguistique étrangère passe par le montage d'automatismes verbaux et consiste, pour l'enseignant, à mettre en place des habitudes linguistiques. (...) L'"engrammation du savoir" est affaire d'imitation et de répétition. Ce qui amène les méthodologues à privilégier le réflexe par la pratique d'exercices dits structuraux

(qui sont en réalité des exercices de conditionnement), donc à solliciter prioritairement la mémoire et à mettre en œuvre une pédagogie de dressage » (Galisson 1980 : 40-41).

Dressage de l'élève « qui doit se faire à l'école », soumis à l'omnipotence d'une méthode élaborée par des spécialistes plus attentifs au « comment enseigner » qu'à l'apprenant et dont les recherches portent en priorité sur les modalités d'enseignement. Ces modalités constituent un ensemble de prescriptions strictes à l'usage de l'enseignant et comportent la description minutieuse des différentes phases de l'unité didactique et de leur fonctionnement. Témoin ces extraits d'un document sur « M.A.V. [Méthode Audio-Visuelle] : les grandes phases d'une leçon » distribué aux participants des stages CREDIF à Montpellier dans les années 70 :

« La leçon comporte deux étapes essentielles :

1. Explication, répétition, mémorisation ;
2. Exploitation.

1. Explication-Répétition

1. PRÉSENTATION

Le film et la bande seront passés deux fois jusqu'à la leçon 20. Selon les groupes, ce niveau variera des leçons 18 à 20 ; à partir de là, le film et la bande ne sont passés qu'une seule fois.

2. EXPLICATION

Faire entendre le groupe sonore correspondant à une image : deux fois pour ce qui est nouveau, une fois pour ce qui a été déjà vu.

Faire comprendre. Il s'agit d'une analyse du groupe sonore en éléments situationnels et en unités linguistiques. On part des éléments situationnels et par découpage du groupe sonore, on passe aux substantifs (mots concrets), puis aux éléments verbaux et enfin aux éléments relationnels.

Comment faire comprendre (...)

3. RÉPÉTITIONS

Les répétitions sont pratiquées en vue de la correction phonétique et de la mémorisation. Il s'agit de faire répéter en classe, groupe sonore par groupe sonore devant les images projetées, avec comme guide le magnétophone et non la voix du professeur. Le professeur intervient seulement pour isoler les fautes et les corriger.

a) correction phonétique : chaque groupe sonore doit être répété en classe par chacun des élèves et faire l'objet, lors de cette première répétition, d'une correction phonétique individualisée. Ex. : la phrase 1 est répétée successivement par tous les élèves devant l'image 1. Puis la phrase 2 devant l'image 2, par tous les élèves, un à un (éviter le plus possible les répétitions collectives).

b) répétition, mémorisation : si on ne dispose pas d'un laboratoire, il faut faire de trois à cinq répétition!- en classe pour assurer une *mémorisation parfaite* du texte ; on passe de trois à cinq fois le texte avec les images en faisant répéter chaque groupe sonore par quelques élèves. Si l'on dispose d'un laboratoire, faire répéter sous le contrôle du professeur de la classe. Cette répétition au laboratoire se fera avec le livre de l'élève sous les yeux.

En classe faire vérifier la mémorisation en demandant aux élèves de retrouver le dialogue devant les images du film.

Tous les élèves doivent avoir compris et mémorisé le texte (...)

Dressage aussi du professeur, transformé en simple répétiteur de la méthode qu'il applique, soumis à ses prescriptions rigoureuses. Ainsi quand la méthode lui donne la parole, c'est pour répéter, reproduire le discours qu'elle a attribué aux personnages. L'omnipotente méthode distille en sa faveur un savoir engrangé et apprêté, de sorte qu'il peut édifier sa

pratique pédagogique sur les bases, somme toute modestes, d'une connaissance satisfaisante de la langue à enseigner et d'un bon maniement des techniques audiovisuelles.

Cette « centration sur la méthode » a fait l'objet de nombreuses critiques, dont celle de Debyser (1973 : 65-66) :

« On s'aperçoit alors que le corps de méthodes, qui se recommande d'une pédagogie "scientifique", débouche sur une pratique :

— inconciliable avec une pédagogie de la découverte puisqu'il s'agit d'une pédagogie de dressage et de guidage, d'ailleurs fortement influencée par les techniques de la programmation linéaire

— inconciliable avec de véritables méthodes actives, les activités étant programmées à l'avance et ne laissant pratiquement à l'élève aucune initiative ;

— incompatible avec une pédagogie de la créativité ; fondées sur l'assimilation d'un corpus linguistique (le contenu de la méthode) et de sa combinatoire, les méthodes inspirées par la linguistique appliquée ne prévoient aucun "en plus" par rapport aux performances que prépare la programmation ;

— incompatible avec l'individualisation de l'enseignement vers laquelle tend la pédagogie générale ;

— interdisant toute dynamique du groupe-classe dans la mesure où la méthode structure à l'avance les contenus, la nature et les modalités des échanges. En fait, ce type de méthode renforce un modèle de fonctionnement de classe considéré aujourd'hui comme aberrant, le modèle centralisé ou « centré sur le professeur » ; mais ce modèle classique est plus rigide que par le passé, le professeur lui-même n'étant plus libre de ses interventions : celles-ci lui sont imposées par le livre du maître. »

Ces critiques vont amener le développement de travaux de groupes et d'activités plus variées et plus « créatrices », comme les jeux, les simulations et les « jeux de rôles », et un assouplissement du matériel didactique lui-même, organisé dorénavant pour permettre ce qu'on appelle des « approches » et des « démarches » diversifiées.

10.1.3. L'approche fonctionnelle

10.1.3.1. Besoins et objectifs nouveaux

La prise de conscience des faiblesses des méthodes structuralistes et l'apparition de besoins aussi impérieux qu'inédits ont entraîné un *renouvellement-de* la didactique des langues étrangères. Ce sont toujours des facteurs économiques ou politiques qui font naître des innovations en matière d'enseignement des langues (Saux 1972). Le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale et l'entrée en guerre des Etats-Unis firent sortir ces derniers de l'« isolationnisme linguistique » où les avaient relégués des orientations et des conceptions inadéquates (« *grammar-translation method* », « *reading method* »), et amenèrent un bouleversement dans le domaine de l'enseignement des langues. A la base de ce changement subit de direction, il n'y avait pas la noble exigence de « jeter un pont spirituel entre les différents peuples », selon l'expression de Sweet, mais plutôt l'impérieuse nécessité pratique d'enseigner par la *mim-mem method* les langues étrangères (et cette fois, même les plus *unfamiliar*) aux soldats et aux officiers qui se préparaient à partir pour les fronts les plus disparates et les plus lointains. Ce sont les conséquences de la décolonisation — perte du poids politique et économique, le français n'apparaissant plus comme la langue nécessaire dans les trois quarts du monde — qui ont entraîné un renouveau de la politique culturelle et linguistique de la France dans les années 1955-1960 : la langue française ne « passera » que dans la mesure où la France, ses idées, ses recherches et ses machines apparaîtront indispensables. En France encore, c'est la loi sur la formation continue de juillet 1971, née pour une large part de l'inadaptation au monde du travail d'un nombre de plus en plus grand

d'ouvriers migrants, qui permet l'obtention de moyens financiers publics (Conseil de l'Europe, Secrétariat d'Etat aux Universités, etc.) et privés consacrés au processus de renouveau méthodologique, en faveur des adultes et/ou migrants déjà insérés dans le monde du travail. Curieusement, aujourd'hui, l'enseignement des langues étrangères dans les universités, les lycées et les collèges cherche à s'approprier ce que l'enseignement des langues étrangères aux adultes des entreprises a depuis longtemps réalisé pour son propre compte.

Ce public nouveau est essentiellement constitué de *faux débutants* : beaucoup de demandeurs sont déjà entrés en contact avec la langue qu'ils désirent apprendre, soit, naturellement, dans leurs rapports professionnels et sociaux avec les natifs (cas des travailleurs migrants), soit institutionnellement, dans le cadre de leurs études secondaires (cas des travailleurs français en formation continue d'anglais, d'espagnol, etc.). Ce public non contraint — ou contraint de manière plus subtile que par la loi d'orientation scolaire —, où chaque individu est différent des autres de par son statut socio-professionnel, a des besoins spécifiques, dispose d'une période de formation courte et variable, veut acquérir une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code linguistique et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettent un emploi approprié en situation. Il refuse d'entrer en laboratoire de langue et en exercices structuraux comme on entre en religion. Ses besoins ne se définissent pas en termes de correction grammaticale des énoncés, mais en termes de comportement social adapté : l'individu veut être capable de réaliser tel acte de parole dans telle situation et de s'approprier socialement la langue. Pour faire face à cette demande, le méthodologue doit questionner non seulement la linguistique sur le fonctionnement interne du code verbal, mais aussi la psychologie, la sociologie, l'économie, etc., sur les facteurs qui conditionnent la production des énoncés, et définir un objectif lui apparaissant comme l'englobant le plus vaste des objectifs partiels visés.

La didactique des langues, grande consommatrice de notions empruntées à divers champs, fait appel aujourd'hui au concept de *compétence de communication* que des socio ou ethnolinguistes avaient, essentiellement aux Etats-Unis, cherché à construire pour leurs propres besoins d'analyse, et fait de son acquisition un objectif prioritaire. Cet emprunt prête pourtant à des glissements interprétatifs divers (Coste 1978 : 25-34) et à des pratiques discutables dans l'enseignement des langues vivantes.

— On ne parle de compétence de communication qu'à propos de la capacité à gérer efficacement des échanges oraux en situation de *face à face* ; cet outil d'analyse et d'interprétation n'aurait de pertinence que pour les pratiques conversationnelles, notamment le dialogue. De fait ce concept a été créé par des chercheurs qui se sont particulièrement intéressés aux relations verbales de face à face, dans des communautés souvent sans tradition écrite où leurs techniques d'observation privilégiaient les transactions orales. On a conclu, un peu hâtivement, que si l'on vise une maîtrise de la compréhension écrite, on n'aura besoin d'acquérir qu'une compétence linguistique dans la langue étrangère. Or « la compétence linguistique et la compétence de communication sont l'une et l'autre mobilisées par toute activité langagière, écrite ou orale, de compréhension ou d'expression » (Coste 1978 : 25).

— On considère que tout sujet communicant dispose, dans sa communauté d'origine, d'une *même* compétence de communication, même si des différences peuvent exister dans la mise en œuvre des performances de communication. Elle n'aurait pas à être acquise dans la langue vivante étrangère puisqu'elle existe déjà dans la communauté première ; déjà là et partagée par tous, il suffirait d'y ajouter une compétence linguistique nouvelle.

« Il faut plutôt affirmer très nettement que tout sujet communicant possède sa propre compétence de communication qui, certes, n'autorisera des échanges efficaces que si, en tant

que compétence sociale, elle comporte de larges zones communes avec celle des autres acteurs sociaux, mais qui aussi, parce que progressivement construite par une expérience individuelle, reste irréductible à toute autre » (Coste 1978 : 26).

De plus, chaque communauté a ses propres règles d'interaction et, d'une culture à l'autre, les règles varient. Comme la sélection et l'ordonnement, à des fins communicatives, des moyens d'expression font partie intégrante de la compétence de communication, celle-ci se trouve, sinon conditionnée, du moins spécifiée par les déterminations linguistiques de chaque langue. On ne peut donc la séparer d'une culture et d'une langue données. Apprendre une langue, c'est encore et toujours apprendre une nouvelle compétence de communication, même si, dans le cas de cultures voisines des règles et schèmes d'interaction très voisins peuvent être transférés.

On sépare résolument les deux types de compétence, *linguistique* et *communicative*, comme s'il s'agissait de deux entités complémentaires en rapport d'addition. On considère donc qu'il faut d'abord acquérir une compétence linguistique et, visé ensuite, ensuite seulement, une compétence de communication. Peut-être vaut-il mieux convenir que les deux acquisitions gagnent à être simultanées, qu'il n'est nullement besoin d'attendre qu'une grammaire soit installée pour commencer à faciliter la mise en place des compétences de communication, lesquelles varient selon les sujets et dans le temps, se construisent en s'exerçant et en se diversifiant, pouvant ainsi dynamiser le processus d'acquisition linguistique. Ces dernières compétences, par nature et par culture diverses, peuvent aussi bien se scléroser que se diversifier et se raffiner sans fin. La compétence de communication semble englober la compétence linguistique ou, à tout le moins, en contrôler l'usage, étant, bien entendu que la grammaire a ses lois propres et que la compétence de communication ne peut les mettre en acte et les reprendre en charge à des fins pragmatiques qu'en respectant les latitudes et les tolérances.

L'analyse de cette compétence de communication (capacité reconnue chez le natif, mais dont on ne sait ni comment il l'acquiert, ni surtout comment la faire acquérir à l'étranger) révèle trop de composantes subtiles et diverses pour imaginer qu'elle puisse se monter comme une mayonnaise. Les didacticiens ont choisi la facilité en rabotant cette notion, en prenant le parti de réduire le modèle à quelque chose de plus simple que dans la réalité (Moirand 1982 : 20). Ce faisant, ils placent la barre à un niveau trop bas pour être opératoire, se contentant de la faire intervenir dans les situations les plus simples et les plus pauvres (échanges en face à face, à caractère transactionnel, entre marchand et acheteur, guichetier et client), celles qui débouchent sur des modèles trop lacunaires pour être transposables à des situations plus riches en paramètres. Ils trompent ainsi l'apprenant sur sa capacité supposée en fin de cours. Les lacunes du système d'apprentissage construit autour d'une notion de compétence de communication appauvrie seront comblées par les soins de l'environnement socio-culturel ou... du hasard. Il est vrai que « beaucoup de gens désirent apprendre les langues étrangères, mais rares sont ceux qui ont la coquetterie de vouloir passer pour des natifs. Et quand ils le voudraient, on sait aujourd'hui que l'identification de l'apprenant avec l'étranger, ses coutumes et ses opinions, constitue un ressort psychologique indispensable à l'acquisition de cette compétence absolue ». Autrement dit, l'accès à une capacité communicative supérieure relève davantage de la volonté individuelle de l'apprenant que du système "fonctionnel" mis à sa disposition » (Galissou 1982).

10.1.1.3.2. Besoins et contenus

Cette approche fondée sur le concept de compétence de communication est dite « communicative » ou « fonctionnelle ». Elle « se présente volontiers comme un mouvement méthodologique qui épouserait les acquis les plus récents de la linguistique, de la psychologie

et de la sociologie sans chercher à les fossiliser dans des démarches impératives, dans une méthodologie totalitaire » (Besse & Galisson 1983 : 32). L'examen des co-occurents de « fonctionnel(le) » dans les textes montre que ce dérivé adjectival est associé d'un côté à une problématique méthodologique (conception(s) de l'enseignement, de la pédagogie, des théories d'apprentissage) et d'un autre côté aux contenus de cet apprentissage. Si bien que lorsque le dérivé est substantivé, le *fonctionnel* finit par englober, en le caractérisant, l'ensemble des problèmes liés à l'apprentissage des langues étrangères : à la fois, ce qu'il faut enseigner et comment l'enseigner. Besse & Galisson (1983 : 36-43) délimitent pourtant quatre acceptions différentes de ce terme :

- (1) enseignement des langues spécialisées à des fins clairement utilitaires ;
- (2) projet méthodologique : enseigner la langue pour faire quelque chose d'autre que de simplement l'apprendre ;
- (3) projet méthodologique et pédagogique : adéquation entre deux ensembles de données relativement complexes, d'une part celles qui relèvent du public apprenant (ses besoins, ses attentes, ses caractéristiques) et d'autre part celles qui concernent le contenu à enseigner et les techniques pédagogiques permettant son apprentissage (Vigner 1980) ;
- (4) renvoi à la grammaire « fonctionnelle » de M. A. K. Halliday : elle aborde le langage, non de l'intérieur par ses régularités morphologiques et syntaxiques, mais de l'extérieur, à partir de ce à quoi il peut servir dans la communication sociale, l'organisation interne du langage étant, par hypothèse, considérée comme le reflet des fonctions qu'il remplit dans les échanges langagiers.

« On peut imaginer un cours de langue étrangère dont le domaine de référence ressortit à une langue de spécialité (première acception), dont la programmation est conçue à partir d'unités sémantiques à définition fonctionnelle (deuxième acception), dont la sélection est faite selon les besoins et, donc, les possibilités de réemploi professionnel ou autre des apprenants (troisième acception), et qui, enfin, [adopte] des tactiques pédagogiques spécialement adaptées au public auquel on les destine (quatrième acception). Mais, dans d'autres cas, il n'en va pas de même : la troisième acception est si générale qu'elle pourrait s'appliquer à toute tentative un peu sérieuse d'organisation d'un cours qui tienne compte du public auquel il s'adresse ; si un cours ne se donne aucune fin directement utilitaire, il ne sera pas fonctionnel dans la première acception mais pourra l'être dans la seconde ou dans la troisième ; enfin un cours peut être conçu sur une programmation de type fonctionnel sans être pour autant fonctionnel dans les trois premières acceptions. (...) Quand un signe n'a pas de sens dénotatif clairement actualisé, quand il se réfère à des concepts mal cernés ou trop complexes pour être perçus distinctement, on lui cherche et on lui découvre un ou plusieurs sens connotatifs afin de continuer à assurer la communication. Fonctionnelle), adjectif français, évoque dans notre culture la simplicité sans luxe, l'économique, l'efficace et même, parfois, la beauté nue de ce qui montre sans pudeur l'appareillage de ses diverses fonctions ; il est connoté par le strict, le sérieux, l'utile et s'oppose à l'ornemental, au ludique, au gratuit. La didactique des langues semble affectionner ces vocables persuasifs, plus évocateurs qu'informatifs. Ils ne font guère avancer la réflexion mais facilitent assurément le "jugement" : un cours qu'on qualifie, de fonctionnel sera jugé, implicitement, proportionné à ses objectifs, approprié à son public, (...) "performant" ; un cours privé de ce qualificatif louangeur se verra, toujours implicitement, considéré comme inadapté, dispendieux, inefficace >> (Besse & Galisson 1983 : 43).

Quelle que soit l'acception donnée (*fonctionnelle*), toutes les démarches méthodologiques qui s'en réclament partent d'une *analyse des besoins* (dits langagiers) du public visé (Richerich & Chancerel 1977). Ces besoins déterminent les objectifs, conditionnent les contenus d'enseignement et sont censés tenir lieu de motivation quand celle-ci fait défaut. Dans la mesure où le fonctionnel se définit comme la mise à la disposition du demandeur des moyens

nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers, la prise en compte des dits besoins constitue Pacte « déterminant » d'une approche fonctionnelle. C'est donc en raison du poids que leur confère la méthodologie nouvelle que les besoins langagiers interviennent de façon « constituante » dans l'établissement des finalités et des contenus, c'est-à-dire dans les lieux stratégiques du projet d'éducation. Ainsi, après avoir été traduits en objectifs, ils seront transformés en actes de parole et en notions, qui seront à leur tour convertis en formes linguistiques (ces inventaires notionnels et fonctionnels ne sont ni novateurs ni didactiquement révolutionnaires : ils ne sont qu'un retour aux sources de la grammaire, et surtout un retour à Ferdinand Brunot [1926]). Il convient donc de s'attarder quelque peu sur cette notion de « besoin ». Les sociétés industrielles occidentales ayant, partiellement au moins et pour le plus grand nombre, satisfait les besoins les plus tangibles (se nourrir, se loger, se vêtir), le terme de besoin a été de plus en plus utilisé pour désigner divers sentiments de manque, des états d'insatisfaction, des désirs inassouvis. Dans le vécu de ces sociétés, il semble que les besoins secondaires, dérivés, engendrés par les structures productives (besoin d'un bien ou d'un service}, sociales (besoin d'achat de prestige) et culturelles (besoins d'affection, de sécurité) l'emportent sur les besoins fondamentaux. Si bien qu'on n'est pas surpris qu'il puisse exister des « besoins langagiers », notion qui aurait été difficilement concevable pour un homme du XVIIIe siècle ou un paysan provençal-alpin du début du XXe siècle. Ces besoins langagiers n'ont pas d'existence réelle pour la majorité des locuteurs — ils n'apparaissent au mieux que comme un sous-ensemble du besoin de formation ou de revalorisation —, qui ont surtout des besoins d'exister, de vivre et même parfois de survivre. Il ne faut pas confondre les moyens avec le but. Seuls les spécialistes du langage (poètes, écrivains) ont d'authentiques besoins langagiers, des besoins de langage pour le langage ; encore ne les éprouvent-ils généralement qu'en langue maternelle. Ces besoins réfèrent à une théorie pédagogique élitiste : la demande en formation est d'autant plus forte que le demandeur a une formation solide ; le cadre a davantage de besoins que l'ouvrier spécialisé. En se contentant de satisfaire les besoins des demandeurs, on accentue encore le handicap relatif des laissés pour compte du savoir (Besse & Galisson 1983 : 54-65).

La définition du contenu d'un cours de langue « fonctionnel » se fonde aussi sur une analyse systématique des situations linguistiques que l'apprenant aura à affronter : quelles sont les connaissances requises (compréhension et expression orales et écrites) pour maîtriser cette situation ? Cette déclaration de principe au premier abord lucide et généreuse, implique une meilleure connaissance du fonctionnement et de l'emploi de la langue dans la communication quotidienne, des variétés linguistiques (dialectes, registres, styles), de leurs fonctions et de leurs conditions d'emploi dans une communauté, la prise en compte de facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques trop souvent négligés. Dans la réalité concrète, elle aboutit à la définition d'une *norme nouvelle* réinstallée à travers la pluralité des normes ; c'est une démarche à la fois coercitive et répressive que de dire à un ouvrier migrant : « Voilà la façon dont tu dois parler à ton chef de chantier ! ». Elle pose un problème plus général : le but de tout système éducatif est-il d'adapter les individus aux besoins de la société ? Répondre oui à cette question, c'est refuser d'admettre que les besoins de la société moderne changent si vite qu'on court à brève échéance de gros risques d'inadaptation si l'on donne à tous les apprenants une formation linguistique et communicative trop spécialisée. Y répondre non, c'est considérer que, plutôt que de suréquiper apprenant en normes multiples (par suite de la confusion entre compétence de communication et registres de discours variés) au moyen d'une approche non progressive et même réactionnaire, sans doute vaudrait-il mieux lui procurer les moyens de s'accepter et de se faire accepter tel qu'il est : intellectuellement, culturellement, affectivement.

10.1.1.3.3. Pédagogies

L'approche fonctionnelle pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère relève de l'auto-structuration de matériels verbaux et non verbaux. L'apprenant se construit des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement (analyse des données, élaboration d'hypothèses, tâtonnements). Elle considère que l'acquisition du savoir nécessite la représentation intellectuelle de la tâche à accomplir ce qui amène à privilégier la réflexion par la pratique d'exercices dits de conceptualisation (où l'enseigné doit découvrir lui-même les règles de fonctionnement de la langue), à solliciter prioritairement la créativité et à mettre en œuvre une *pédagogie de découverte centrée sur l'apprenant*. Une grande place est accordée au travail d'observation, de réflexion, d'explication sollicitée ; la recherche de l'interaction au sein du groupe en formation est constante. Cette réhabilitation « mentalisme » pousse à la compréhension de la façon dont chaque apprenant, selon ses capacités personnelles, appréhende, manipule, ordonne les informations qu'il reçoit de façon à adapter les stratégies d'enseignement à ses ratages d'apprentissage. L'erreur est considérée comme faisant partie du processus normal d'acquisition : elle permet à l'apprenant de vérifier la consistance des hypothèses qu'il forme sur l'apprentissage de la langue et d'en avancer d'autres. Dans le domaine de l'estimation des savoirs, l'évaluation est à sa charge : saisie

par l'apprenant des moyens de se situer, elle lui permet d'appréhender ce qui lui manque pour réaliser tel type de tâche communicative, les situations pédagogiques sont adaptées au mode d'existence et aux besoins à court terme des demandeurs, calquées sur ce qui les attend à la sortie du cours ou à l'issue de la formation. Situation et dialogue ne sont plus imposés : le demandeur est au contraire, encouragé à les produire lui-même, tout comme il est encouragé à fournir lui-même les documents authentiques sur lesquels il travaille afin d'assurer un maximum d'intérêt, donc d'impact aux documents en question.

Cette approche a provoqué un *déblocage* dans la didactique des langues de ces vingt dernières années : « Elle a souligné qu'il ne suffisait pas de disposer d'un bon cours (manuel ou méthode) pour faire un bon enseignement. Elle a cherché à replacer l'apprenant au premier plan des préoccupations méthodologiques ; elle a mis en avant des concepts énonciatifs et sémantiques qui sont mieux à même de rendre compte de l'apprentissage d'une parole étrangère que les concepts structuraux qui relevaient de la "langue" ; elle a contribué à redonner à l'écrit une place plus conforme à son statut dans les échanges langagiers ; elle a montré que la compréhension (écrite et orale) pouvait être développée par d'autres moyens que l'expression ; elle a diversifié, dans une certaine mesure, les cours mis à la disposition des enseignants. (...) Cela pourra éviter, par exemple, qu'on continue de conseiller à un apprenant, lequel cherche seulement à savoir comment se repérer dans les tables des matières des ouvrages de sa spécialité, de "suivre" un cours général de langue pendant plusieurs centaines d'heures avant d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. On découragera moins sans doute ceux que rebute un trop long parcours pédagogique avant d'aborder ce qui les intéresse vraiment et leur est de quelque utilité dans leur vie professionnelle. On répondra sans doute mieux à la multitude des demandes adressées aux différentes institutions de formation : la carte sera un peu plus riche et les changements de menu (avec supplément ?) permis. Enfin, cette approche est encore riche de développements » (Besse & Calisson 1983 : 129).

Constitue-t-elle une nouvelle méthodologie de l'enseignement des langues ? Malheureusement elle s'appuie sur des concepts encore *mal maîtrisés* théoriquement et pratiquement (Roulet 1980 : 101-114). Elle ne pose guère de problèmes nouveaux et n'apporte pas de solution à ceux sur lesquels la didactique des langues s'interroge habituellement : problème de la progression linguistique, problème de la conservation des acquis, problème des techniques utilisées, qui sont souvent vieillottes (Mackey 1966). Alors qu'elle prétend répondre aux besoins de chaque apprenant, elle n'a pas élaboré d'instruments

permettant à la fois un travail collectif en classe et des cheminements individualisés. S'intéressant d'abord à l'environnement extérieur à la classe (environnement qui, certes, la conditionne et l'influence), elle s'est désintéressée de ce qui constitue l'objet central de la didactique des langues : savoir ce qui se passe ou qui peut se passer dans une classe de langue en s'appuyant sur les aptitudes des apprenants.

Les méthodes diffèrent beaucoup dans leur présentation théorique et beaucoup moins dans la pratique réelle de la classe. Le résultat ne dépend que très peu des fondements théoriques de la présentation, mais beaucoup des conditions d'enseignement et de la compétence du professeur » (Bloomfield 1933 : 03). Et l'approche fonctionnelle paraît exiger beaucoup de compétence du professeur de langue (Dalgalian, Lieutaud & Weiss 1981) : une solide formation en animation de groupe, une meilleure compréhension des stratégies d'apprentissage de l'individu, une connaissance approfondie des divers niveaux de langue, « qu'il réapprenne à faire un plan de cours, à élaborer et à expliciter des objectifs de comportement, à constituer de sa propre initiative le contenu linguistique de son cours, et à inventer au besoin les techniques d'enseignement appropriées à chaque contenu >> (Gerrmain 1976 : 26). Elle exige l'émergence d'un *type nouveau d'enseignant* : un professeur-chercheur contraint chaque fois de combiner de façon nouvelle certains outils méthodologiques par un va-et-vient incessant entre sa pratique de classe et une formation théorique permanente, capable d'une grande quantité de travail en coordination avec une équipe de collègues et faisant preuve d'une disponibilité constante. Somme d'exigences qui dessinent en creux le portrait d'un maître vraisemblablement peu répandu ; on peut se demander s'il est possible — et même souhaitable — de créer les conditions objectives de son apparition.

10-2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

10.2.1. Activité 1

10.2.1.1. Exercice pour gérer son souffle :

Entraînez-vous à gérer votre souffle en lisant ce texte :

Exemple d'allocution

Monsieur le Président, Monsieur le Directeur, Mesdames, Messieurs, mon cher R,

C'est avec joie bien sûr que j'ai accepté d'apporter en cette fin d'après-midi de juin, le témoignage de Directeur adjoint. Car c'est ainsi, quand l'un des nôtres est promu, c'est l'ensemble de son équipe qui est distingué.

Tous les collaborateurs aimeraient être à ma place en ce moment pour vous féliciter publiquement de la promotion que vous venez d'obtenir.

Je vais essayer d'être bref et surtout de m'acquitter au mieux de cette tâche. Cela ne sera pas si facile, chacun le comprendra car nombreux sont ici présents qui connaissent les liens d'amitié qui nous unissent.

C'est donc à l'ami autant qu'au collègue que je m'adresse. R..., je voudrais que vous vous souveniez, c'était en 1974, nous étions jeunes : vous étiez à la tête de l'unité B et moi je m'installais à Clermont après un séjour de quatre ans à Tours et nous étions tous les deux dans le district 4. C'est là que nous avons appris à nous connaître, c'est là que j'ai appris à vous apprécier. Tout était fait pour nous mettre en concurrence. Et le résultat c'est que nous sommes devenus de grands amis et que depuis nous avons toujours travaillé en totale confiance. En cela je pense que c'est presque à sens unique un remerciement que j'ai à vous faire car vous aviez les moyens de travailler seul. Et c'est un premier hommage que je tenais à vous rendre.

Je ne serai pas très long car j'ai entendu qu'il y aurait beaucoup d'intervenants.

Je voudrais vous dire aussi, R... que ce que les collaborateurs apprécient en vous, c'est votre engagement resté intact au bout de tant d'années et animé de cet extraordinaire dynamisme. Je reconnais en vous un homme toujours disponible avec, je dirais un tempérament qui m'amène à l'observer toujours égal à lui-même. On dirait que les événements importants n'ont pas de prise sur vous, même si intérieurement, comme tout un chacun, vous devez ressentir violemment les événements. Vous savez garder une certaine distance et c'est une grande qualité.

Tout cela fait que j'ai une grande émotion de représenter ici nos collaborateurs. Tous sont à mes côtés pour vous féliciter et souhaiter que votre carrière continue brillamment.

TD 11 – L'ENONCIATION(1)

11.1. Quelques indications théoriques

11.1.1 L'appareil formel de l'énonciation

Toutes nos descriptions linguistiques consacrent une place souvent importante à l' « emploi des formes ». Ce qu'on entend par là est un ensemble de règles fixant les conditions *syntactiques* dans lesquelles les formes peuvent ou doivent normalement apparaître, pour autant qu'elles relèvent d'un paradigme qui recense les choix possibles. Ces règles d'emploi sont articulées à des règles de formation préalablement indiquées, de manière à établir une certaine corrélation entre les variations morphologiques et les latitudes combinatoires des signes (accord, sélection mutuelle, prépositions et régimes des noms et des verbes, place et ordre, etc.). Il semble que, les choix étant limités de part et d'autre, on obtienne ainsi un inventaire qui pourrait être, théoriquement, exhaustif des emplois comme des formes, et en conséquence une image au moins approximative de la langue en emploi.

Nous voudrions cependant introduire ici une distinction dans un fonctionnement qui a été considéré sous le seul angle de la nomenclature morphologique et grammaticale. Les conditions d'emploi des formes ne sont pas, à notre avis, identiques aux conditions d'emploi de la langue. Ce sont en réalité des mondes différents, et il peut être utile d'insister sur cette différence, qui implique une autre manière de voir les mêmes choses, une autre manière de les décrire et de les interpréter.

L'emploi des formes, partie nécessaire de toute description, a donné lieu à un grand nombre de modèles, aussi variés que les types linguistiques dont ils procèdent. La diversité des structures linguistiques, autant que nous savons les analyser, ne se laisse pas réduire à un petit nombre de modèles qui comprendraient toujours et seulement les éléments fondamentaux. Du moins disposons-nous ainsi de certaines représentations assez précises, construites au moyen d'une technique éprouvée.

Tout autre chose est l'emploi de la langue. Il s'agit ici d'un mécanisme total et constant qui, d'une manière ou d'une autre, affecte la langue entière. La difficulté est de saisir ce grand phénomène, si banal qu'il semble se confondre avec la langue même, si nécessaire qu'il échappe à la vue.

L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.

Le discours, dira-t-on, qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de l'énonciation, n'est-ce pas simplement la « parole » ? — Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte. La relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation. On doit l'envisager comme le fait du locuteur, qui prend la langue pour instrument, et dans les caractères linguistiques qui marquent cette relation.

Ce grand procès peut être étudié sous divers aspects. Nous en voyons principalement trois.

Le plus immédiatement perceptible et le plus direct — bien qu'en général on ne le mette pas en rapport avec le phénomène général de l'énonciation — est la réalisation vocale de la langue. Les sons émis et perçus, qu'ils soient étudiés dans le cadre d'un idiome particulier ou dans leurs manifestations générales, comme procès d'acquisition, de diffusion, d'altération — ce sont autant de branches de la phonétique — procèdent toujours d'actes individuels, que le linguiste surprend autant que possible dans une production native, au sein de la parole. Dans la pratique scientifique, on s'efforce d'éliminer ou d'atténuer les traits individuels de l'énon-

ciation phonique en recourant à des sujets différents et en multipliant les enregistrements, de manière à obtenir une image moyenne des sons, distincts ou liés. Mais chacun sait que, chez le même sujet, les mêmes sons ne sont jamais reproduits exactement, et que la notion d'identité n'est qu'approximative là même où l'expérience est répétée dans le détail. Ces différences tiennent à la diversité des situations où l'énonciation est produite.

Le mécanisme de cette production est un autre aspect majeur du même problème. L'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours. Ici la question — très difficile et peu étudiée encore — est de voir comment le « sens » se forme en « mots », dans quelle mesure on peut distinguer entre les deux notions et dans quels termes décrire leur interaction. C'est la sémantisation de la langue qui est au centre de cet aspect de l'énonciation, et elle conduit à la théorie du signe et à l'analyse de la signifiante. Sous la même considération nous rangerons les procédés par lesquels les formes linguistiques de l'énonciation se diversifient et s'engendrent. La « grammaire transformationnelle » vise à les codifier et à les formaliser pour en dégager un cadre permanent, et, d'une théorie de la syntaxe universelle, propose de remonter à une théorie du fonctionnement de l'esprit.

On peut enfin envisager une autre approche, qui consisterait à définir l'énonciation dans le cadre formel de sa réalisation. C'est l'objet propre de ces pages. Nous tentons d'esquisser, à l'intérieur de la langue, les caractères formels de l'énonciation à partir de la manifestation individuelle qu'elle actualise. Ces caractères sont les uns nécessaires et permanents, les autres incidents et liés à la particularité de l'idiome choisi. Pour la commodité, les données utilisées ici sont tirées du français usuel et de la langue de la conversation ».

Dans l'énonciation, nous considérons successivement l'acte même, les situations où il se réalise, les instruments de l'accomplissement.

L'acte individuel par lequel on utilise la langue introduit d'abord le locuteur comme paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation. Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour.

En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'*appropriation*. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre.

Mais immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante *Vautre* en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.

Enfin, dans l'énonciation, la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde. La condition même de cette mobilisation et de cette appropriation de la langue est, chez le locuteur, le besoin de référer par le discours, et, chez l'autre, la possibilité de co-référer identiquement, dans le consensus pragmatique qui fait de chaque locuteur un collocuteur. La référence est partie intégrante de l'énonciation.

Ces conditions initiales vont régir tout le mécanisme de la référence dans le procès d'énonciation, en créant une situation très singulière et dont on ne prend guère conscience.

L'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole. C'est là une donnée constitutive de l'énonciation. La présence du locuteur à son énonciation fait que chaque instance de discours constitue un centre de référence interne. Cette situation va se manifester par un jeu de formes spécifiques dont la fonction est de mettre le locuteur en relation constante et nécessaire avec son énonciation.

Cette description un peu abstraite s'applique à un phénomène linguistique familier dans l'usage, mais dont l'analyse théorique commence seulement. C'est d'abord l'émergence des indices de personne (le rapport *je-tu*) qui ne se produit que dans et par l'énonciation : le terme

je dénotant l'individu qui profère l'énonciation, le terme *tu*, l'individu qui y est présent comme allocutaire.

De même nature et se rapportant à la même structure d'énonciation sont les indices nombreux de l'*ostension* (type *ce, ici, etc.*), termes qui impliquent un geste désignant l'objet en même temps qu'est prononcée l'instance du terme.

Les formes appelées traditionnellement « pronoms personnels », « démonstratifs » nous apparaissent maintenant comme une classe d'« individus linguistiques », de formes qui renvoient toujours et seulement à des « individus », qu'il s'agisse de personnes, de moments, de lieux, par opposition aux termes nominaux qui renvoient toujours et seulement à des concepts. Or le statut de ces « individus linguistiques » tient au fait qu'ils naissent d'une énonciation, qu'ils sont produits par cet événement individuel et, si l'on peut dire, « semel-natif ». Ils sont engendrés à nouveau chaque fois qu'une énonciation est proférée, et chaque fois ils désignent à neuf.

Une troisième série de termes afférents à l'énonciation est constituée par le paradigme entier — souvent vaste et complexe — des formes temporelles, qui se déterminent par rapport à L'EGO, centre de l'énonciation. Les « temps » verbaux dont la forme axiale, le « présent », coïncide avec le moment de l'énonciation, font partie de cet appareil nécessaire.

Cette relation au temps mérite qu'on s'y arrête, qu'on en médite la *nécessité*, et qu'on s'interroge sur ce qui la fonde. On pourrait croire que la temporalité est un cadre inné de la pensée. Elle est produite en réalité dans et par l'énonciation. De l'énonciation procède l'instauration de la catégorie du présent, et de la catégorie du présent naît la catégorie du temps. Le présent est proprement la source du temps. Il est cette présence au monde que l'acte d'énonciation rend seul possible, car, qu'on veuille bien y réfléchir, l'homme ne dispose d'aucun autre moyen de vivre le "maintenant" et de le faire actuel que de le réaliser par l'insertion du discours dans le monde. On pourrait montrer par des analyses de systèmes temporels en diverses langues la position centrale du présent. Le présent formel ne fait qu'explicitier le présent inhérent à l'énonciation, qui se renouvelle avec chaque production de discours, et à partir de ce présent continu, coextensif à notre présence propre, s'imprime dans la conscience le sentiment d'une continuité que nous appelons " temps " ; continuité et temporalité s'engendrant dans le présent incessant de l'énonciation qui est le présent de l'être même, et se délimitant, par référence interne, entre ce qui va devenir présent et ce qui vient de ne l'être plus.

Ainsi l'énonciation est directement responsable de certaines classes de signes qu'elle promeut littéralement à l'existence. Car ils ne pourraient prendre naissance ni trouver emploi dans l'usage cognitif de la langue. Il faut donc distinguer les entités qui ont dans la langue leur statut plein et permanent et celles qui, émanant de l'énonciation, n'existent que dans le réseau d'« individus » que l'énonciation crée et par rapport à l'« ici- maintenant » du locuteur. Par exemple; le «je », le «cela», le «demain» de la description grammaticale ne sont que les « noms » métalinguistiques de *je, cela, demain* produits dans l'énonciation.

Outre les formes qu'elle commande, l'énonciation donne les conditions nécessaires aux grandes fonctions syntaxiques. Dès lors que l'énonciateur se sert de la langue pour influencer en quelque manière le comportement de l'allocutaire, il dispose à cette fin d'un appareil de fonctions^C est, d'abord, l'*interrogation*, qui est une énonciation construite pour susciter une « réponse », par un procès linguistique qui est en même temps un procès de comportement à double entrée. Toutes les formes lexicales et syntaxiques de l'interrogation, particules, pronoms, séquence, intonation, etc., relèvent de cet aspect de l'énonciation.

On y attribuera pareillement les termes ou formes que nous appelons d'*intimation* : ordres, appels conçus dans des catégories comme l'impératif, le vocatif, impliquant un rapport vivant et immédiat de l'énonciateur à l'autre dans une référence nécessaire au temps de l'énonciation.

Moins évidente, peut-être, mais tout aussi certaine est l'appartenance de l'*assertion* à ce même répertoire. Dans son tour syntaxique comme dans son intonation, l'assertion vise à communiquer une certitude, elle est la manifestation la plus commune de la présence du locuteur dans l'énonciation, elle a même des instruments spécifiques qui l'expriment ou l'impliquent, les mots *oui et non* assertant positivement ou négativement une proposition. La négation comme opération logique est indépendante de l'énonciation, elle a sa forme propre, qui est *ne... pas*. Mais la particule assertive *non*, substitut d'une proposition, se classe comme la particule *oui*, dont elle partage le statut, dans les formes qui relèvent de l'énonciation.

Plus largement encore, quoique d'une manière moins catégorisable, se rangent ici toutes sortes de modalités formelles, les unes appartenant aux verbes comme les « modes » (optatif, subjonctif) énonçant des attitudes de l'énonciateur à l'égard de ce qu'il énonce (attente, souhait, appréhension), les autres à la phraséologie (« peut-être », « sans doute », « probablement ») et indiquant incertitude, possibilité, indécision, etc., ou, délibérément, refus d'assertion.

Ce qui en général caractérise l'énonciation est l'*accentuation de la relation discursive au partenaire*, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif.

Cette caractéristique pose par nécessité ce qu'on peut appeler le *cadre figuratif* de l'énonciation. Comme forme de discours, l'énonciation pose deux « figures » également nécessaires, l'une source, l'autre but de l'énonciation. C'est la structure du *dialogue*. Deux figures en position de partenaires sont alternativement protagonistes de l'énonciation. Ce cadre est donné nécessairement avec la définition de l'énonciation.

On pourrait objecter qu'il y peut y avoir dialogue hors de l'énonciation ou énonciation sans dialogue. Les deux cas doivent être examinés.

Dans la joute verbale pratiquée chez différents peuples et dont une variété typique est le *hain-tenydes* Merinas, il ne s'agit en réalité ni de dialogue ni d'énonciation. Aucun des deux partenaires ne s'énonce : tout consiste en proverbes cités et en contre-proverbes contrecités. Il n'y a pas une seule référence explicite à l'objet du débat. Celui des deux jouteurs qui dispose du plus grand stock de proverbes, ou qui en fait l'usage le plus adroit, le plus malicieux, le moins prévu met l'autre à quia et il est proclamé vainqueur. Ce jeu n'a que les dehors d'un dialogue.

A l'inverse, le « monologue » procède bien de l'énonciation. Il doit être posé, malgré l'apparence, comme une variété du dialogue, structure fondamentale. Le « monologue » est un dialogue intériorisé, formulé en « langage intérieur », entre un moi locuteur et un moi écouteur. Parfois le moi locuteur est seul à parler ; le moi écouteur reste néanmoins présent; sa présence est nécessaire et suffisante pour rendre signifiante l'énonciation du moi locuteur. Parfois aussi le moi écouteur intervient par une objection, une question, un doute, une insulte. La forme linguistique que prend cette intervention diffère selon les idiomes, mais c'est toujours une forme « personnelle ». Tantôt le moi écouteur se substitue au moi locuteur et s'énonce donc comme "première personne"; ainsi en français où le « monologue » sera coupé de remarques ou d'injonctions telles que : « Non, je suis idiot, j'ai oublié de lui dire que... » Tantôt le moi écouteur interpelle à la « deuxième personne » le moi locuteur : « Non, tu n'aurais pas dû lui dire que... » Il y aurait une intéressante typologie de ces relations à établir; en certaines langues on verrait prédominer le moi auditeur comme substitut du locuteur et se posant à son tour comme *je* (français, anglais), ou en d'autres, se donnant comme partenaire de dialogue et employant *lu* (allemand, russe). Cette transposition du dialogue en « monologue » où EGO tantôt se scinde en deux, tantôt assume deux rôles, prête à des figurations ou transpositions psychodramatiques ; conflits du « moi profond » et de la « conscience », dédoublements provoqués par l'« inspiration », etc. La possibilité en est fournie par l'appareil linguistique de l'énonciation sui-réflexive qui comprend un jeu d'oppositions du pronom et de l'antonyme (*je/me/moi*).

Ces situations appelleraient une double description, de forme linguistique et de condition figurative. On se contente trop facilement d'invoquer la fréquence et l'utilité pratiques de la communication entre les individus pour admettre la situation de dialogue comme résultant d'une nécessité et se dispenser d'en analyser les multiples variétés. L'une d'elles se présente dans une condition sociale des plus banales d'apparence, des moins connues en fait. B. Malinowski l'a signalée sous le nom de *communion phatique*, la qualifiant ainsi comme phénomène psycho-social à fonctionnement linguistique. Il en a dessiné la configuration en partant du rôle qu'y joue le langage. C'est un procès où le discours, sous la forme d'un dialogue, fonde un rapport entre les individus. Il vaut la peine de citer quelques passages de cette analyse :

Le cas du langage employé dans des rapports sociaux libres, sans but, mérite une considération spéciale. Quand des gens s'assoient ensemble auprès d'un feu de village après avoir achevé leur tâche quotidienne ou quand ils causent pour se délasser du travail, ou quand ils accompagnent un travail simplement manuel d'un bavardage sans rapport avec ce qu'ils font, il est clair qu'ici nous avons affaire à une autre manière d'employer la langue, avec un autre type de fonction du discours. Ici la langue ne dépend pas de ce qui arrive à ce moment, elle semble même privée de tout contexte de situation. Le sens de chaque énoncé ne peut être relié avec le comportement du locuteur ou de l'auditeur, avec l'intention de ce qu'ils font.

Une simple phrase de politesse, employée aussi bien parmi les tribus sauvages que dans un salon européen, remplit une fonction à laquelle le sens de ses mots est presque complètement indifférent. Questions sur l'état de santé, remarques sur le temps, affirmation d'un état de choses absolument évident, tous ces propos sont échangés non pour informer, non dans ce cas pour relier des gens en action, certainement pas pour exprimer une pensée...

On ne peut douter que nous ayons ici un nouveau type d'emploi de la langue — que, poussé par le démon de l'invention terminologique, je suis tenté d'appeler *communion phatique*, un type de discours dans lequel les liens de l'union sont créés par un simple échange de mots... Les mots dans la communion phatique sont-ils employés principalement pour transmettre une signification, la signification qui est symboliquement la leur. Certainement pas. Ils remplissent une fonction sociale et c'est leur principal but, mais ils ne sont pas le résultat d'une réflexion intellectuelle et ils ne suscitent pas nécessairement une réflexion chez l'auditeur. Une fois encore nous pourrions dire que la langue ne fonctionne pas ici comme un moyen de transmission de la pensée.

Mais pouvons-nous la considérer comme un mode d'action ? Et dans quel rapport se trouve-t-elle avec notre concept crucial de contexte de situation ? Il est évident que la situation extérieure n'entre pas directement dans la technique de la parole. Mais que peut-on considérer comme *situation* quand nombre de gens bavardent ensemble sans but ? Elle consiste simplement en cette atmosphère de sociabilité et dans le fait de la communion personnelle de ces gens. Mais celle-ci est en fait accomplie par la parole, et la situation en tous ces cas est créée par l'échange de mots, par les sentiments spécifiques qui forment la grégarité conviviale, par le va-et-vient des propos qui composent le bavardage ordinaire. La situation entière consiste en événements linguistiques. Chaque énonciation est un acte visant directement à lier l'auditeur au locuteur par le lien de quelque sentiment, social ou autre. Une fois de plus le langage en cette fonction ne nous apparaît pas comme un instrument de réflexion, mais comme un mode d'action.

On est ici à la limite du « dialogue ». Une relation personnelle créée, entretenue, par une forme conventionnelle d'énonciation revenant sur elle-même, se satisfaisant de son accomplissement, ne comportant ni objet, ni but, ni message, pure énonciation de paroles convenues, répétée par chaque énonciateur. L'analyse formelle de cette forme d'échange linguistique reste à faire.

Bien d'autres développements seraient à étudier dans le contexte de l'énonciation. Il y aurait à considérer les changements lexicaux que l'énonciation adéterminés, la phraséologie qui est la marque fréquente, peut-être nécessaire, de l'« oralité ». Il faudrait aussi distinguer l'énonciation parlée de l'énonciation écrite. Celle-ci se meut sur deux plans : l'écrivain s'énonce en écrivant et, à l'intérieur de son écriture, il fait des individus s'énoncer. De longues perspectives s'ouvrent à l'analyse des formes complexes du discours, à partir du cadre formel esquissé ici.

11-2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

11.2.1. Activité 1

Demander aux étudiants de :

- Avoir un porte fiche pour classer les cours et TD
- Choisir un ouvrage pour la lecture et la présentation et interprétation
- Choisir trois textes poétiques les télécharger et imprimer les textes pour écoute et lecture individuelle.

Les chanteurs sont :

- a) Jaques Brel , b) Léo Ferré, c) Edith Piaf

Dans un premier moment l'étudiant va se présenter debout au milieu du groupe (l'espace classe étant construit sous forme de U) pour lire le texte poétique mais avant l'assistance va d'abord écouter la poésie chantée par un enregistrement audio ou audio visuel. On écoute la lecture de l'étudiant et les autres vont déceler les erreurs commises pour correction qui doit passer par l'enseignant formateur .Après on passe à une autre étudiant ainsi de suite jusqu'à ce que tout le groupe aura effectué une première lecture. Les étudiants prendront conscience que le même texte sort de la bouche de chacun de manière différente c'est appuyer l'idée maitresse de Benveniste : «l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuelle d'utilisation »

TD 12 – L'ENONCIATION (2)

12.1. Quelques indications théoriques

12.1.1. Le sujet parlant de l'énonciation

12.1.1.1. Sujet et discours

Appelons *discours*, non ce qu'on dénomme ordinairement tel, c'est-à-dire une allocution formelle prononcée avec un certain décorum devant un public plus ou moins nombreux, mais toute espèce de message linguistique. Cela ne fait pas de difficulté, surtout si le message a une certaine longueur, et c'est un usage répandu chez les linguistes, qui parlent par exemple d'analyse de discours alors qu'il s'agit d'étude de messages linguistiques et, qui plus est, souvent de textes proprement dits, de messages écrits.

Celui qui prononce ou rédige un message linguistique, donc un « discours », a à sa disposition des mots de statut bien particulier, les éléments pronominaux dits de première personne. Ce sont en français *je, me, moi*, mais il semble qu'on en retrouve l'équivalent dans toutes les langues, que l'existence de tels éléments soit une propriété universelle du langage, seule la forme de ses manifestations variant d'une langue à l'autre (Benveniste 1956 : 250 sq. ; 1958a : 258 sq.). Qui est donc ainsi désigné par « je », ou par tout autre élément de statut comparable, comme les désinences de première personne dans les verbes ?

En principe, c'est un élément de contenu éminemment variable, puisque tout le monde se désigne par « je » à tour de rôle et que ce « je », dans le cours d'une conversation, change constamment de titulaire : est « je » celui qui a la parole, et il faut, pour mettre un nom derrière, savoir qui parle. La plupart du temps, cela ne présente pas de difficulté ; la situation, la présence physique du locuteur fournissent les renseignements nécessaires à l'identification. A l'écrit, on peut avoir besoin d'une indication supplémentaire, souvent donnée par la signature (quand elle est lisible !). Au téléphone, où l'image fait également défaut et où le timbre de la voix, plus ou moins altéré, n'est pas toujours reconnaissable, l'usage, au moins en France, est de se nommer : « Ici Un Tel ». On passera sur un autre type de phénomène de discours rapporté au style direct : le locuteur, reproduisant ou censé reproduire mot à mot les paroles d'autrui, est souvent conduit à prononcer un « je » qui ne le désigne pas lui-même soit l'énoncé « Je lui ai entendu dire : “je viendrai” » ; ici, dans une même bouche, « je » ne désigne pas chaque fois la même personne. De tels faits sont bien connus. Il reste que le privilège accordé à « je », désignation spécifique du locuteur, privilège auquel répond celui qui accorde à « tu » (*te, toi*) et à « vous », désignations spécifiques du ou des destinataires, mérite quelque attention.

Depuis l'Antiquité, la catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les éléments dont il est question porte le nom de *personne* (grec *prosopon*, latin *persona*) ; pour une fois, il n'est pas sûr que ce soit les Grecs, et non les Romains, les initiateurs de cette valeur technique, et de l'ordre dans lequel les trois personnes sont rangées. Mais on ne parle pas de personne qu'en grammaire. La philosophie, où diverses doctrines sont appelées personnalismes (ainsi celle d'Emmanuel Mounier), la théologie — quand elle évoque un seul Dieu en trois personnes —, le droit, où *personne* désigne tout être, individu ou entité, reconnu comme « sujet de droit », s'en servent aussi. C'est un mot qui a ses lettres de noblesse.

On reconnaît trois personnes grammaticales, mais sont-elles à mettre sur le même plan, avec une simple différence d'ordre hiérarchique ? Tel n'est pas l'avis de Benveniste (1956, 251 sq. ; 1958a : 258 sq.). Seules les deux premières personnes seraient véritablement des

personnes, et elles s'opposent en bloc à la troisième, mal dénommée car il s'agit en fait d'une non-personne. Là où la tradition occidentale situe la troisième personne, les grammairiens arabes parlent à juste titre de personne absente : cette appellation enregistre le fait que les seules personnes, au sens fort du terme, qui soient partie prenante à l'acte de communication, y jouent les rôles réversibles de destinataire et de destinataire. Une personne sur laquelle on tient un discours, qui sert seulement de référent, n'est pas intégrée au processus. Aussi est-elle mise sur le même plan que de simples objets, impropres à penser comme un être humain et donc incapables de communiquer. De ce point de vue, on parle des absents comme on parle des choses. Cette non-personne se manifeste souvent dans les langues, sur le plan de l'expression, par un signal zéro, ce qui est tout naturel. De même, en latin, il n'y a pas de pronom personnel de troisième personne (en dehors du réfléchi, dont le cas est spécial) ; ce sont les démonstratifs qui en tiennent lieu. Si les langues issues du latin se sont donné, d'ailleurs à partir de démonstratifs, des pronoms de troisième personne, c'est pour des raisons de parallélisme formel et non de cohérence sémantique.

Restent les première et seconde personnes, seules personnes authentiques. Toujours d'après Benveniste, elles se différencient sur la base suivante, qui implique une hiérarchie. La première a tout, naturellement une fonction de pivot, puisque celui qui s'autodésigne par elle a le rôle du destinataire où le discours s'origine. Mais elle se constitue par rapport à la seconde, grâce à une sorte de dialectique du même et de l'autre. Elle se pose en s'opposant à la personne à qui elle s'adresse, au destinataire qui n'est pas elle, à l'intérieur de ce qu'on qualifie de corrélation de subjectivité. Des deux personnes ainsi distinguées, l'une se particularise donc comme sujet. L'autre peut être multiple, puisque le discours a souvent plusieurs destinataires. Ainsi s'explique que la seconde personne « porte un vrai pluriel, un « vous » qui soit ou puisse être, en dehors des formules de politesse, la somme de plusieurs « tu », alors que la première personne du pluriel est improprement dénommée : il ne s'agit pas de plusieurs « je » « dans le cas plutôt artificiel de la récitation collective, où ce qui est dit a été préalablement appris — mais d'ensembles d'éléments disparates {je + tu, je + il, je + tu + il, etc.}, distingués cependant des ensembles complémentaires en ce que l'un de leurs éléments est le destinataire, donc le sujet.

On voit ainsi Benveniste utiliser les termes de *sujet* et de *subjectivité*, qui eux non plus ne sont pas propres à l'analyse linguistique. Ou plutôt sujet, dans sa valeur usuelle en grammaire — quand on parle du sujet d'un verbe ou d'une proposition —, désigne tout autre chose : c'est, on le sait, un mot forgé par la logique antique et repris par la grammaire, plus exactement par la syntaxe, où il a eu fait fortune considérable. Est ainsi appelé sujet, en logique et en syntaxe, le « support » (sens premier du grec *hypokeimenon*, traduit en latin par *suppositum*, puis par *subjectum*) de l'affirmation dite prédication (le latin *praedicatum* « l'affirmé, « "dit-de" », traduisant le grec *kategoroumenon*, a donné le français « prédicat »). Dans les langues qui comportent un sujet, il est obligatoire, au moins lorsque l'énoncé, de type assertif, est centré sur un verbe, et il se réalise sous la forme d'un mot autonome, nom ou pronom, accompagnant le verbe et/ou d'un élément intégré au verbe, par exemple une de ces finales appelées désinences. Mais dans une linguistique qui met au premier plan l'activité de communication, le terme de sujet prend un tout autre sens : il s'agit du locuteur, du « sujet parlant » s'opposant à une autre personne, celle à qui il s'adresse. Entre le sujet parlant et son discours, il y a ainsi un lien spécifique, ce qui se manifeste de multiples manières. En tout état de cause, on est loin de la communication théorisée par les ingénieurs et on se rapproche plutôt de la psychologie génétique.

Pour Benveniste en effet, sujet linguistique, défini comme le sujet parlant, et sujet psychologique ne sont pas séparables. Ils se constituent parallèlement et toute difficulté dans la constitution du sujet psychologique a des répercussions dans l'activité linguistique, en

particulier dans l'emploi des pronoms personnels.

« C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet*, parce que le langage fonde en réalité, dans *sa* réalité qui est celle de l'être, le concept d'ego". La "subjectivité" dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme "sujet". Elle se définit, non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même (ce sentiment, dans la mesure où on peut en faire état, n'est qu'un «effet), mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience. Or nous tenons que cette "subjectivité", qu'on la pose en phénoménologie ou en psychologie, comme on voudra, n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage » (Benveniste 1958a : 259-260).

On peut reprocher à cette manière de voir d'être un peu rapide, d'identifier trop facilement des entités appartenant à des plans différents : le sujet psychologique s'appuie sur la réalité d'un organisme et de son système neurologique, le sujet parlant (le « locuteur ») aussi, alors que le sujet linguistique relève davantage d'une construction mentale socialisée. Mais c'est une question de plus ou de moins, les rapports entre eux ne sont pas niables, s'il est vrai que l'homme est fondamentalement un être communiquant par la parole. La langue est ainsi faite qu'elle aide à la genèse du sujet psychologique et ce peut difficilement être par hasard. Les notions de sujet parlant ou de sujet linguistique ne suffisent pas aux sciences du langage — si tant est que celle de sujet psychologique suffise à la psychologie. Mais elles y jouent un rôle essentiel.

12.1.1.2. Benveniste et l'énonciation

Maigre l'intérêt qu'il a gardé pour l'inspiration saussurienne et qui en a fait un représentant qualifié du structuralisme, Emile Benveniste ne s'est pas enfermé dans l'immanentisme et il a été un des premiers à s'intéresser au *langage en fonctionnement*. Sans doute serait-il présomptueux de tenter la synthèse d'une pensée qui s'est toujours présentée — délibérément ? — de manière dispersée et qui s'est efforcée de sauvegarder la spécificité de la langue sans ignorer ses liens avec la pensée, le social et l'expérience humaine. Puisqu'il n'a jamais réuni en une somme ses idées sur l'utilisation du langage, on lui sera plus fidèle en s'attachant à n'oublier aucune des composantes majeures de sa réflexion.

Pour lui, la langue est une structure à plusieurs niveaux. Du point de vue qui nous intéresse, deux de ces niveaux sont essentiels, celui du signe et celui de la phrase. Les signes, quoiqu'ils puissent eux-mêmes être analysés en composants sans signification, tels les phonèmes, sont essentiellement des unités *sémiotiques* : ils signifient, c'est-à-dire qu'ils ont des signifiés, et ils s'identifient par opposition (= en s'opposant les uns aux autres), ce qui est un premier mode de signifiante. Le niveau supérieur est celui de la phrase, élément d'une autre instance, le discours, où la communication fonctionne. A ce niveau, la langue est fondamentalement *sémantique*, second mode de signifiante. Dans l'ordre sémantique, celui du « sens », on a affaire à des signes particuliers, les mots, qui s'obtiennent à partir du sens — le sens n'est donc pas leur somme et les mots sont davantage que des signes. Le sémantique, contrairement au sémiotique, prend en charge les référents, c'est-à-dire l'extralinguistique dénoté. Alors que le sémiotique, les signes, doit être reconnu, le sémantique, le discours, doit être compris. Cette dualité entre sémiotique et sémantique caractérise en propre le langage, parmi les systèmes de communication.

Grâce à sa capacité symbolique, toute langue impose à la pensée une forme qui la rend à la fois possible et transmissible. En d'autres termes, la langue a une double fonction, que nous avons déjà soulignée : elle organise la pensée, elle a, disent d'autres linguistes, une fonction de représentation, et elle assure ainsi à cette pensée une capacité de circuler d'un esprit à un autre, elle a une fonction de communication. Benveniste a beaucoup réfléchi sur les catégories

de la langue. Non content de les décrire avec soin, il s'est demandé si les catégories propres à chaque langue contraignent la pensée et, par-là, l'appréhension que les hommes peuvent avoir de la réalité. C'est ce que laisse croire une analyse des concepts de la doctrine aristotélicienne, dont il a montré qu'ils ont subi l'influence des structures grammaticales de la langue grecque et les ont parfois calquées. Ou bien ces catégories, tout en déterminant la pensée, lui laissent-elles assez d'autonomie pour qu'elle n'en soit pas esclave ? Benveniste accepte de laisser subsister l'antinomie : il n'est pas possible de répondre négativement à la première question, mais il argue de la science, et des progrès qu'elle permet dans la connaissance de la réalité, pour répondre aussi oui à la seconde.

« C'est un fait que, soumise aux exigences des méthodes scientifiques, la pensée adopte partout la même démarche. En ce sens, elle devient indépendante, **non** de la langue, mais des structures linguistiques particulières. (...) Aucun type de langue ne peut par lui-même et à lui seul ni favoriser ni empêcher l'activité de l'esprit. L'essor de la pensée est lié bien plus étroitement aux capacités des hommes, aux conditions générales de la culture, à l'organisation de la société qu'à la nature particulière de la langue. Mais la possibilité de la pensée est liée à la faculté de langage, car la langue est une structure informée de signification, et penser, c'est manier les signes de la langue » (Benveniste 1958b : 73-74).

Ainsi Benveniste apporte-t-il sa contribution au débat (que nous avons évoqué pages 36 et 37) sur les rapports entre langue et pensée. Quant au signe, la relation entre signifiant et signifié qui la constitue est à considérer selon lui, ainsi qu'on l'a vu, plutôt que comme arbitraire et contingente, ce qui est un point de vue d'observateur, comme nécessaire, si le linguiste adopte le point de vue de l'utilisateur engagé dans la communication.

On laissera de côté les riches analyses que Benveniste a faites des systèmes morphologiques et sémantiques pour porter l'attention sur sa linguistique du « discours » ou, expression qu'il emploie justement dans ses derniers articles, de l'« énonciation ». De celle-ci, il nous est donné une définition commentée, où sont prises en compte les marques qu'elle comporte dans le discours. Elle est : * mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. Le discours, dira-t-on, qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de l'énonciation, n'est-ce pas simplement la "parole" ? — Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte. (...) Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, d'autre part » (Benveniste 1958b : 80 et 82).

Puisque le langage est ainsi instrument de communication indispensable à l'homme, et comme tel fondamentalement sémantique, la tâche du linguiste est d'examiner comment concrètement cet instrument fonctionne et quels sont ses traits de structure orientés vers ce fonctionnement. On a vu qu'un travail ainsi orienté aboutit à déceler la présence d'un sujet dans le système universellement attesté des personnes. Le système des temps verbaux, lui non plus, ne peut se concevoir sans une fondamentale relation au présent du locuteur, et il en va de même pour les relations de lieu, de sorte que s'organisent, sur la base des trois coordonnées *ego-hic-nunc* « moi-ici-maintenant », une bonne partie des catégories grammaticales. Ainsi inséparable de celui qui prend la parole, *le langage est fait pour l'énonciation*. Il y a, dans toute langue, un « appareil formel de l'énonciation ».

Ce n'est évidemment pas par hasard que, dans ses analyses, Benveniste rencontre celles de Jakobson (1957) sur les « embrayeurs » (*shifters*), en fait les marques de l'énonciation, ou celles d'Austin (1962) sur les « performatifs », c'est-à-dire sur les expressions qui servent à agir en disant, donc sur ce qu'on n'appelait pas encore couramment la pragmatique. Il faut

aussi évoquer sa découverte de la « délocutivité » : le lexique de la langue comporte des dérivés de locution, autrement dit des éléments qui évoquent l'énonciation ; bisser, c'est fondamentalement : « dire : bis ! ». De nouveau, on rencontre la réflexivité. Dans le lexique, la langue trouve ainsi les moyens de dénoter sa propre mise en œuvre.

12.1.1.3. Mais qui est l'énonciateur ?

Dans la communication linguistique comme dans tout type de communication, on part d'un émetteur et on aboutit à un récepteur. Sinon, la communication ne s'est pas achevée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu communication. Il ne suffit pas qu'un message ait été élaboré et expédié d'une manière quelconque, comme une bouteille à la mer, encore faut-il qu'il ait été reçu et compris. Le destinataire, et la tâche qui lui incombe, sont donc indispensables. On peut cependant, dans un premier temps, en faire abstraction, pour ne s'intéresser qu'à la production du message. Si dans la communication orale ordinaire et surtout dans la conversation, l'émission et la réception s'enchaînent sans intervalle appréciable, il existe de nombreux cas, en particulier, mais pas uniquement, celui de l'écrit, où les deux opérations sont nettement distinctes. On envisagera donc présentement la première, d'autant plus que le message, c'est-à-dire la partie directement saisissable de l'acte de communication, comporte des traces de l'opération qui lui a donné naissance, l'énonciation. La seconde sera pour plus tard.

Apparemment les choses sont simples. Au point de départ, on a, pour élaborer le message qu'on peut aussi bien appeler l'énoncé, un organisme humain, doté d'un cerveau et par conséquent susceptible de sens. Cet organisme, que dans un premier temps nous avons dénommé destinataire ou communicateur, extériorise un signal ou plus souvent une suite de signaux, donc l'énoncé, soit à l'aide de sa bouche et de ses autres organes phonateurs quand il prononce, soit à l'aide de ses mains quand il écrit, tape sur un clavier ou utilise une des formes gestuelles du langage (ces dernières essentiellement à l'usage des malentendants). De ces actes, dont on sait faire aujourd'hui des enregistrements phoniques, visuels ou audiovisuels, naît ainsi le message dans sa matérialité. Il lui aussi enregistrable, s'il est fait de sons ou de gestes, et l'enregistrement n'a même pas de raison d'être s'il s'agit d'un message graphique, qui par nature ne conserve : *scripta manent* « les écrits sont durables », remarque un vieux dicton latin. Dans ce processus, seul le sens a disparu, mais on devait s'y attendre puisque, comme cela a été souligné maintes fois, un message, au cours de sa transmission, n'est composé que de signaux.

Au produit, message ou énoncé, correspond ainsi le producteur, qu'il semble, tout indiqué d'appeler l'énonciateur. L'énonciation et définirait alors purement simplement comme l'action de produire un énoncé. Or il est apparu que. Cette façon de voir était outrageusement simplificatrice. D'abord, l'opération de production est beaucoup plus compliquée qu'il ne vient d'être dit. Elle comporte en principe, non pas seulement l'émission de signaux audibles ou visibles, mais préalablement le choix des mots et leur ordonnancement, qui, de la part de l'organisme émetteur, obéissent à des contraintes diverses, en particulier à des considérations sémantiques impossibles à négliger si on veut rendre compte de l'opération dans sa globalité. Toutefois, il peut arriver que le locuteur extériorise un message qu'il s'est borné à mémoriser ou encore qu'il recopie. Son rôle est alors bien plus mince. Peut-on toujours le considérer comme l'énonciateur ? N'est-il pas plutôt comparable à un perroquet, voire à un appareil de reproduction sonore, à cette différence près, et elle n'est pas mince, que ni le perroquet, ni l'appareil ne comprennent l'énoncé qu'ils reproduisent ? En outre, il existe aujourd'hui des machines parlantes, faisant usage de ce procédé technique qu'on appelle la synthèse de la parole, et qu'on répugnera sans doute à qualifier d'énonciatrices, parce qu'elles se bornent à mettre automatiquement en action un programme dont des êtres humains les ont pourvues.

Il y a donc des raisons qui empêchent d'identifier tout bonnement l'énonciateur au prononciateur ou au scripteur. Au moins depuis le linguiste suisse Charles Bally — on pourrait remonter plus haut —, on exige davantage. Ne mérite pleinement d'être appelé énonciateur que celui à qui revient la responsabilité intégrale du message. A la rigueur, nul ne serait tel puisque parler, c'est bien souvent réutiliser du déjà dit, des formules toutes faites, des opinions reçues et qu'on n'a pas réellement choisies, mais dont on se souvient et qu'on a répétées en les prenant plus ou moins à son compte. La question se pose alors de savoir si, dans un acte de communication par le langage, l'énonciateur peut être unique. De même l'opération d'énonciation a de multiples facettes, qu'il convient de répertorier. Les évidences initiales sont ainsi à remettre en cause.

Evoquer la responsabilité de l'énonciateur, c'est aller bien plus loin que ce que permet une simple description de l'acte de communication vu de l'extérieur. La question soulevée ne peut recevoir une réponse que si l'observateur, dans son étude, s'intéresse au sens. Il doit donc comprendre le message, refaire sur lui, dans une large mesure, l'opération qu'accomplit le destinataire quand il perçoit un message linguistique : il faut lui attribuer du sens, ce qui revient à reconstituer dans la mesure du possible (et ce n'est jamais totalement possible) le sens que le destinataire avait l'intention de transmettre — mais qu'il ne pouvait, bien sûr, matériellement transmettre, puisque le sens ne sort pas de l'esprit qui le conçoit. Il faut aussi s'interroger sur l'opération, ou la famille d'opérations, à laquelle le destinataire a dû se livrer initialement. C'est un travail sémantique au cours duquel l'observateur intervient en tiers dans l'acte de communication, à la fois comme un destinataire et un destinataire inattendu, si on peut appeler destinataire ou destinataire quelqu'un à qui le message n'était pas destiné et qui ne pouvait le destiner à personne.

12.1.1.4. De l'énonciateur singulier à l'énonciateur pluriel

Dans sa théorie de l'énonciation, Benveniste se contentait d'évoquer le locuteur et d'y voir un sujet à la fois linguistique, psychologique et phénoménologique. Or nous venons de différencier les rôles, réels ou apparents, qui interviennent dans la production du message et de souligner qu'ils ne sont pas à attribuer toujours au même être, ou à la même entité. Accordons-nous seulement une facilité : on laissera de côté les messages émis par des machines, qu'elles soient parlantes ou qu'elles affichent des inscriptions à destination des utilisateurs. Puisque par nature elles n'ont aucune responsabilité dans la production de l'énoncé, ce type de communication pose des problèmes à part : entrent en jeu le concepteur, le programmeur, le fabricant, celui qui décide de mettre les machines en place, etc. Bornons-nous donc aux messages qu'émettent directement les êtres humains.

A coup sûr, le locuteur est proprement celui qui prononce les paroles, de même qu'est scripteur celui qui couche par écrit le message. Par locuteur, nous entendons donc le sujet parlant effectif, celui qui matériellement parle. Dans les cas fondamentaux de communication verbale comme la conversation, il n'a nul besoin d'être désigné, puisqu'il est « montré », c'est-à-dire que, par les yeux et les oreilles, les autres se rendent bien compte de qui parle. Il est possible pour des raisons diverses l'identification n'est pas possible, par exemple si s'agit d'un inconnu ou si on entend simplement une voix sans apercevoir le locuteur, du moins les auditeurs savent-ils qu'il y a forcément quelqu'un qui parle. Cependant tel ou tel élément linguistique peut servir à désigner le locuteur. En l'absence d'indication contraire, le « je » qu'on entend dans sa bouche est interprété ainsi.

De là à attribuer au locuteur la responsabilité de ce qui est dit, il y a un pas osé à faire, mais il faut justement ne pas le faire trop vite. Car le sujet qui parle, le locuteur au sens propre, n'est pas forcément à l'origine de l'énonciation, il ne parle pas toujours pour son propre compte. Il peut n'avoir qu'un statut de porte-parole, qui lui a été conféré par quelqu'un d'autre ou qu'il

s'est donné de son propre chef, en faisant comme si un tiers, désigné explicitement, évoqué par allusion ou même non précisé, l'avait mandaté. Dans ce cas, ce n'est plus vraiment lui le sujet communicant ou celui qui est donné comme tel. Ce rôle revient au mandant, s'il est réel, ou est censé lui revenir, il est supposé. Bien entendu, des problèmes d'identification peuvent alors se poser pour le destinataire.

De plus, même au sein d'un discours que dans l'ensemble le locuteur effectif prend à sa charge, il rapporte parfois les paroles, les opinions d'autrui, d'un autrui qui, comme précédemment, peut être une personne réelle ou fictive un groupe quelconque plus ou moins défini, la sagesse des nations, l'opinion générale, le « on » si commode pour un communicant qui ne veut pas se compromettre ou qui, incertain de la vérité de ses paroles, cherche des garants qui le soutiennent. Reprenant une suggestion terminologique de Charles Bally, on peut appeler sujet modal celui à qui incombe, ou est censé incomber la modalisation de l'affirmation, c'est-à-dire la façon dont elle est présentée. Ce peut être une affirmation — et l'affirmation est en principe affirmation de quelqu'un. L'état de choses décrit peut être présenté comme résultant d'une nécessité, comme simplement possible, comme objet d'une obligation morale, comme permis ou interdit, etc. Est ainsi sujet modal, entre autres, celui qui est donné comme l'auteur de l'affirmation : Charles dans « Charles dit que... », « D'après Charles,... ». Au sein d'un même discours, il y a souvent plusieurs sujets modaux. Oswald Ducrot (1980 : 44), à la suite de Baylon & Fabre (1973 : 217), a parlé dans ce cas de « polyphonie », autrement dit d'« une pluralité de voix, (...) à propos des mots que le locuteur ne prend pas à son compte, mais met, explicitement ou non, entre guillemets ».

Empruntons au même Ducrot (1989 : 179), à des fins d'illustration, un exemple de polyphonie. Soit le vers suivant de La Fontaine, tiré de la fable *Les Animaux malades de la peste* : « Sa peccadille fut jugée un cas pendable. L'âne avoue avoir brouté le pré d'autrui, ce qui est, de l'avis général le sien compris —, une mauvaise action. Mais la gravité est estimée de façon variable : pour le fabuliste, il s'agit d'une faute vénielle, appréciation impliquée par « peccadille » ; les animaux autres que l'âne y voient au contraire un crime, « un cas pendable ». La responsabilité du jugement qu'implique chacune de ces qualifications revient ainsi à des sujets modaux différents. Peu importe que l'histoire racontée soit imaginaire, l'interprétation serait exactement la même si elle décrivait des événements réels. Notons ici des différences dans le degré d'explicitation. Le jugement des animaux est donné en toutes lettres, quasiment entre guillemets. Au contraire l'opinion que nous avons attribuée à l'auteur est à déduire du choix d'un mot, ce choix étant normalement assuré par la personne qui a composé l'énoncé. De plus, toujours sans que cela soit dit expressément, l'opinion de La Fontaine peut passer pour l'opinion générale et inclure le sentiment des lecteurs, bien que leur avis, et pour cause, n'ait pu être sollicité.

Ainsi se trouve radicalement transformée la conception qu'on se faisait du sujet parlant et qui était solidement implantée chez linguistes et grammairiens :

« L'objectif (...) est de contester — et, si possible, de remplacer — un postulat linguistique qui me paraît un préalable (généralement implicite) de tout ce qu'on appelle actuellement la "linguistique moderne" (...). Ce préalable, c'est l'unicité du sujet parlant. Il me semble en effet que les recherches sur le langage, depuis au moins deux siècles, prennent comme allant de soi — sans même songer à formuler l'idée, tant elle semble évidente — que chaque énoncé possède un et un seul auteur » (Ducrot 1984 : 171, « Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation »).

Certes le locuteur au sens où nous l'avons entendu, celui que l'on pourrait dénommer le prononciateur, reste bien, hors des cas malgré tout marginaux comme ceux de la récitation chorale, un individu, qui a l'unité de son organisme physique. Mais dès qu'on va au-delà de cette évidence incontournable, dès qu'on analyse de près les effets de sens liés au message, les

implications qu'il déclenche, on voit se multiplier les responsables à qui le locuteur fait appel explicitement ou implicitement. On a beaucoup insisté sur cette pluralité durant la dernière décennie. Toutefois, elle n'est pas exclusive d'une hiérarchie où le sujet a sa place. C'est ce que révèle une pratique terminologique récente, qui redonne faveur à l'expression de *sciences du sujet*.

12-2. CONTENU DES TRAVAUX DIRIGES

12.2.1. Activité 1

Relevez les indices de l'énonciation dans les extraits suivants et analysez-les de manière méthodique.

Texte 01

« Je vous trouve un plaisant mignon de ne m'avoir pas écrit depuis deux mois. Avez-vous oublié qui je suis, le rang que je tiens dans la famille ? Ah : Vraiment, petit cadet, je vous en ferai bien ressouvenir ; si vous me fâchez, je vous réduirai au lambel »

Madame de Sévigné, *Lettres choisies*, Paris, éd. Roger Duchêne, Gallimard, 1988, coll. « Folio classique », N° 1935

Texte 02

« C'est ici livre de bonne fois, lecteur. Il t'avertit, dès l'entrée, que je ne m'y suis proposé aucune fin, que domestique et privée. Je n'y ai eu nulle considération de ton service, ni de ma gloire. Mes forces ne sont pas capables d'un tel dessein ».

Michel de Montaigne, *Essais*, Bordeaux, éd. Simon Millanges, 1580.

Références bibliographiques

- BARIL, D. ANTONIDIS G, Techniques de l'expression écrite et orale, Sirey, 2001.
- BAYLON Christian et MIGNOT Xavier ,1994,La communication, Paris, ED. Nathan
- BENVENISTE, Émile. (1974). Problèmes de linguistique générale, 2. Paris : Gallimard.
- BLANCHE, P, A tour de rôle, des activités de communication orale à pratiquer face à face,
- CALLAMAND, M. (1987) : « Les marques prosodiques du discours : premier inventaire », dans *Études de linguistique appliquée* n° 66, p. 49-70.
- CHARAUDEAU, P. (1983) : Langage et discours, Éléments de sémiolinguistique, Paris, Hachette Université.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris. Seuil.
- CORNAIRE, Claudette, 1999, La compréhension orale, ED. Clé international
- DUCROT, Oswald. (1980.b). Les mots du discours. Paris : Les éditions de Minuit
- FERREOL Gilles et FLAGEUL Noel, Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale , 1996, Paris, ED .Armand Colin
- JUHEL, Marie-Christine, Atouts 6 Grammaire Expression, 2000, Ed Nathan
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1999). L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage. Quatrième Edition. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1999). L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage. Quatrième Edition. Paris: Armand Colin.
- LEON, P. (1993) : Précis de phonostylistique ; parole et expressivité, Paris, Nathan.
- Les méthodes de français : Le DELF, Funambule, Pour tout dire, Le français dans le monde, Tempo.
- Les Repères Pratiques Nathan, La communication orale,1993, ED. Nathan
- LHOTE, E. (1990) : « Vers un modèle phonétique de Production - Perception - Compréhension de TePparole », dans *Le paysage sonore d'une langue, le français, Hambufcg, Buske Verlag, chapitre 2.*
- LHOTE, E. (1991) : « La recherche de l'invariance cachée : une problématique à définir », dans *Verbum, « Texte et Parole, Mélanges en hommage à F. Carton », tome XIV, n° 2-3-4, p. 297-301.*
- LHOTE, E. (1993) : « Pourquoi les plaisirs de l'intonation ne sont-ils pas pour tout le monde » ?, dans « Mélanges offerts à Jean Peytard », *Annales littéraires de l'Université de Besançon*, n° 503, Les Belles Lettres, Paris, p. 451-457.
- LHOTE, Elisabeth, Enseigner l'oral en interaction, 1995, Paris. ED. Hachette. Paris, Clé international, 1991.
- LLORCA, R. (1992) : « Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère », dans *Revue de phonétique appliquée*, n° 102, p. 45-68.
- LLORCA, R. (1993) : « Entraîner la mémoire sensorielle », dans *Le Français dans le monde*, n° 254, p. 50-53.

- MAINGUENEAU, D. (1991) : *L'analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (réédition 1991) : *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- MARTIN, Serge, *Poétique de la voix en littérature de jeunesse - Le racontage de la maternelle à l'université* 2015 L'Harmatan
- MATASCI-GALAZZI, E., PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1987) : « À l'écoute de Bernard Pivot : une stratégie de hiérarchisation des informations par la prosodie », dans *Études de linguistique appliquée* n° 66, p. 106-117.
- MOREL, M.-A. (1992) : « Intonation et thématisation », dans *Information grammaticale* n° 54, p. 26-35.
- MOREL, M.-A., RIALLAND, A. (1992) : « Emboîtements, autonomies, ruptures dans l'intonation française », dans *Travaux de linguistique du CERLICO*, « La Subordination I », université de Caen, p. 221-243.
- PEYROUTET Claude POUZALGUES-DAMON Evelyne ,2002 ,Les techniques du français, ED.Nathan Paris BTS
- PEYTARD, J. et MOIRAND, S. (1992) : *Discours et enseignement du français ; les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette, collection F/ Références.
- RAKOWSKA - JAILLARD, C. (1982) : *Entendre ; vivre par l'oreille, de la conception à la vieillesse*, Paris, Éditions universitaires.
- RENARD, R. (1971) : *Introduction à la méthode uerbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier, Edition internationale.
- ROULET, E., AUCHLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL G. et SCHELLING, M. (1985, première édition) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Édition Peter Lang, collection Sciences pour la communication.
- SIOUFFI Gilles et VAN RAEMDONCK Dan, 1999,100fiches pour comprendre la linguistique,Bréal
- TROUBETZKOY, N. S. (traduction française, 1964) : *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck, p. 54-55 (édition 1967).

Sites:

[http://tele-ens.univ-khenchela.dz > course > info\(-KhademHichem Théories de l'énonciation\)td6](http://tele-ens.univ-khenchela.dz > course > info(-KhademHichem Théories de l'énonciation)td6)

Articles :

- Lafontaine, L. & Dumais, C. (2012). « Pistes d'enseignement de la compréhension orale » *Québec français, L'actualité du mythe* (164), 54–56

Annexes

Annexe 1 Programme des enseignements du socle commun de licence

Socle commun domaine « Lettres et Langues Etrangères »

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 1

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 1	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 1	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Initiation aux textes littéraires	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 1	4	1		3h00		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED11 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 1	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 1		30	15	1h30	21h00		337h30	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

Fiche matière

Semaines	Cours (30mn)	TD (150mn)	Remarques
	VHS (180mn)		
Semaine 1	L'écoute 1	Contenu du TD1	
Jour et date			
Semaine 2	L'écoute 2	Contenu du TD2	
Jour et date			
Semaine 3	L'écoute 3	Contenu du TD3	
Jour et date			
Semaine 4	L'écoute 4	Contenu du TD4	
Jour et date			
Semaine 5	L'écoute 5	Contenu du TD5	
Jour et date			
Semaine 6	La communication 1	Contenu du TD6	
Jour et date			

Semaine 7			
Jour et date	La communication 2	Contenu du TD7	
Semaine 8			
Jour et date	La communication 3	Contenu du TD8	
Semaine 9			
Jour et date	La communication 4	Contenu du TD9	
Semaine 10			
Jour et date	La communication 5	Contenu du TD10	
Semaine 11			
Jour et date	L'énonciation 1	Contenu du TD 11	
Semaine 12			
Jour et date	L'énonciation 2	Contenu du TD 12	

NB

Dr Assia KELLIL

