

MELANGES PEDAGOGIQUES 1973

**VERS UN ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION
ORALE EN ANGLAIS**

C. HEDDESHEIMER, J.-P. LAGARDE

M.-S. MULLER, P. RILEY

F. ROUSSEL et C. ZOPPIS

C. R. A. P. E. L.

Le souci de remettre en question l'enseignement de l'anglais oral tel que nous le pratiquions nous a conduits en octobre 1970 à créer une commission de travail dans le but de dégager les aspects les plus pertinents de ce que l'on a coutume d'appeler la « langue orale » et d'élaborer des stratégies pédagogiques appropriées.

Tout d'abord, nous avons essayé de faire le point des connaissances disponibles dans ce domaine, grâce à des recherches bibliographiques aussi exhaustives que possible. Ces recherches nous ont apporté un certain nombre d'éléments d'information fort utiles ; elles nous ont aussi montré combien est imprécise la notion de langue orale. Pour certains, en effet, elle se limite à la langue familière ou relâchée des conversations quotidiennes ; pour d'autres, elle englobe tout ce qui est exprimé par le canal vocal. Nous avons donc tenté de suppléer à cette absence de définition unique et explicite, en retenant comme critères distinctifs du discours oral — terme qui nous semble plus approprié que celui de langue orale — non seulement l'émission vocale, mais aussi l'encodage spontané¹.

¹ Cf. « Le discours oral » In *Mélanges pédagogiques* (1972) :

P. 4, « La notion d'oral et d'écrit ne peut s'appliquer à la langue proprement dite puisque la langue est le système de signes conventionnels dont on fait l'hypothèse pour rendre compte des réalisations verbales concrètes que l'on peut observer. Cette notion ne peut s'appliquer en fait qu'à ces réalisations concrètes (il est donc impropre de parler de *langue orale* et de *langue écrite*) ».

P. 7, « Par *encodage*, nous entendons l'ensemble des opérations psycholinguistiques nécessaires à la production d'un message (phase d'émission ou d'extériorisation exclue). Ces opérations, non encore parfaitement analysées et définies, comprennent l'organisation sémantique du message, la recherche des éléments grammaticaux et lexicaux appropriés, l'adéquation à la situation, etc. ».

P. 5, « *Spontané* ne signifie pas ici « non surveillé » mais *improvisé dans le hic et nunc de la communication*. Ceci implique le déroulement concomitant de l'encodage et de la communication, et, partant, l'absence de retour en arrière et d'effacement ».

Cette définition exclut donc du discours oral la lecture à haute voix d'un texte écrit ou la récitation d'un texte appris ; en revanche, elle intègre l'ensemble des niveaux et des registres de langue (et non plus seulement les registres familier ou relâché).

Nous avons ensuite constitué un corpus d'enregistrements conformes à cette définition, en respectant toutefois une certaine homogénéité du point de vue des niveaux et registres afin de ne pas fausser les analyses². Puis nous avons procédé à des relevés systématiques des caractéristiques du discours oral. Les recherches théoriques que nous avons menées dans ce domaine se trouvent résumées dans « Le discours oral », in *Mélanges pédagogiques* (1972).

Ces recherches théoriques (que, par ailleurs, nous poursuivons) devaient déboucher sur des applications pédagogiques. C'est ce que nous avons voulu faire en élaborant des exercices d'expression orale, que nous avons commencé à expérimenter.

Une telle entreprise pose inévitablement un certain nombre de problèmes auxquels nous avons réfléchi et que nous avons tenté de résoudre. Ce sont ces problèmes et nos tentatives de solution que nous exposons ici.

1. OBJECTIF

Depuis quelques années, annonçant l'ère post-chomskyenne, différents auteurs, dans les domaines de la sociolinguistique, de la linguistique appliquée, de la philosophie du langage (cf. bibliographie), travaillent dans une voie nouvelle qui paraît ouvrir d'intéressantes perspectives pour l'enseignement des langues. C'est dans cette voie que nous essayons de nous engager. Ces auteurs partent de la simple constatation que (en ce qui concerne l'apprentissage des langues) la connaissance des règles de formation des phrases *ne suffit pas* et que, pour pouvoir communiquer, il faut connaître aussi les règles de l'utilisation des phrases dans le discours³. Dans ces conditions, on parle moins de

² Nous avons, pour commencer, retenu le niveau cultivé et le registre surveillé en raison des besoins immédiats des étudiants mais nous n'écartons pas pour autant de nos préoccupations les autres registres et en particulier le registre familier.

³ Nous nous référons en particulier à une phrase de Hymes (1971, p. 278) : « There are rules of use without which the rules of grammar would be useless ».

« grammaire » et de « structure », et les mots-clés deviennent *communication* et *fonction de discours*. C'est pourquoi les modules expérimentaux que nous construisons ne sont pas axés sur l'amélioration de la seule compétence grammaticale-phonologique des étudiants, mais sur l'amélioration de leur *compétence de communication* (selon la formule de Hymes) : il s'agit, principalement, de leur apprendre à utiliser la langue dans des « actes de communication » préalablement définis et analysés ; ainsi, demander de l'information, donner des instructions, suggérer, promettre, contredire, approuver, expliquer, refuser sont quelques exemples d'actes de communication⁴. Dans cette optique, la phrase perd son statut traditionnel d'objet d'étude privilégié, et de fin en soi. Il ne s'agit plus seulement de savoir construire des *formes* appelées « phrases », mais de savoir les utiliser à bon escient pour exprimer certaines *fonctions* : ce qui devient objet d'étude, c'est l'acte de communication qui fait intervenir des moyens vocaux — linguistiques et paralinguistiques (vocalisations diverses) — et des moyens non-vocaux (gestes, par exemple). Pour cette raison, les bandes d'enregistrements sonores (puisqu'elles ne restituent que les systèmes vocaux-auditifs) ne sont pas suffisantes pour l'analyse de l'acte de communication. Il est nécessaire de recourir aussi à des enregistrements vidéo. C'est là une direction nouvelle dans laquelle nous commençons à nous engager. Si une telle étude doit apporter beaucoup à l'analyse de l'acte de communication, l'exploitation pédagogique des informations qu'elle fournira exige une réflexion encore plus poussée. Actuellement, nous nous contentons donc, pour l'élaboration des exercices, d'enregistrements sonores.

Par ailleurs, nous ne pensons pas que l'on puisse, quand il s'agit de développer la compétence de communication, se limiter à l'apprentissage sociolinguistique des fonctions de discours dont nous venons de parler. Un entraînement psycholinguistique nous paraît aussi tout à fait indispensable. Cet entraînement psycholinguistique doit viser à « débloquer » celui qui veut prendre, reprendre ou garder la parole, en essayant de lui donner les moyens, ou du moins certains moyens, de vaincre les inhibitions qui menacent tous ceux (en particulier les adultes) qui doivent parler une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas encore suffisamment (cf. document II, « Remplisseurs »).

En résumé, notre objectif est d'essayer d'améliorer la compétence de communication par l'apprentissage sociolinguistique des fonctions de discours et un entraînement psycholinguistique.

⁴ Voir dans le présent volume : H. Holec, « L'illocution : problématique et méthodologie ».

2. RAPPORTS ENTRE COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ORALES

Dans les modules que nous avons réalisés, nous nous sommes efforcés de donner aux utilisateurs la possibilité d'une préparation aussi intensive que possible en expression orale. Cependant, en situation naturelle de communication, expression et compréhension orales sont intimement liées et nous pensons que, dans l'enseignement, l'expression orale ne peut être dissociée de la compréhension orale, alors que cette dernière peut très bien se suffire à elle-même et faire l'objet d'exercices spécifiques, en particulier dans une étape antérieure de l'apprentissage.

Tous nos modules font donc intervenir la compréhension orale et supposent chez l'utilisateur un bon niveau dans cette aptitude⁵ (niveau que nous avons mesuré chez nos publics par un test) ; mais leur premier objectif n'est pas d'améliorer la compréhension orale, et ils ne sont pas conçus dans ce but ; il est pourtant certain que des écoutes répétées de documents sonores authentiques, avec l'effort que cela représente, ne peuvent qu'être une occasion de progrès en compréhension orale.

3. QUELLE LANGUE A-T-ON CHOISI D'ENSEIGNER ?

Les exercices sont fondés sur des extraits d'un corpus dont la caractéristique essentielle est l'authenticité. Cela signifie que l'on n'utilise pas un discours produit dans un but d'enseignement, mais que l'enseignement utilise des enregistrements de discours produit à d'autres fins.

Ainsi, l'étudiant est constamment confronté à du discours authentique, riche de toutes les bavures de cette « performance » que l'on commence enfin à réhabiliter. Nous attirons, avec beaucoup d'insistance, l'attention de nos étudiants sur les « accidents » de la production orale spontanée pour les libérer de la paralysante recherche de la « correction grammaticale ». Ce déblocage psychologique de l'apprenti-locuteur nous paraît conditionner ses progrès.

Si ce recours à des documents authentiques paraît légitime, et somme toute banal, pour des exercices de compréhension, il ne va pas sans poser de délicats problèmes au niveau de l'expression. La difficulté peut se résumer

⁵ Le mot est à prendre au sens de « linguistic skill ». On distingue ainsi en général quatre aptitudes : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite.

dans la question : jusqu'où peut-on (ou doit-on) aller dans l'enseignement des faits de performance, étant données les bavures que comporte nécessairement toute production orale, dès lors qu'elle est spontanée ?

4. CONSTITUTION DU CORPUS

La constitution d'un corpus d'enregistrements authentiques conformes à notre définition du discours oral et d'une qualité sonore suffisante, ainsi que l'exploitation de ce corpus, présentent certaines difficultés.

Les documents sonores que nous avons rassemblés consistent en des conversations libres ou sur un thème avec deux ou plusieurs participants et en des interviews sur des problèmes d'intérêt local ou international. Les uns ont été réalisés en Angleterre, soit à domicile à l'aide d'un magnétophone portatif, soit dans une salle équipée de microphones disposés autour d'une table ; les autres en France, soit dans un studio d'enregistrement, soit dans une famille anglophone récemment arrivée. Jusqu'à présent, il ne nous a pas été techniquement possible de faire des enregistrements « piégés » (c'est-à-dire réalisés à l'insu des locuteurs) qui soient de bonne qualité ; toutefois les Anglais que nous avons enregistrés n'étaient pas au courant de l'utilisation qui serait faite de leur enregistrement, et l'on peut dire qu'après une dizaine de minutes, ils en arrivaient à oublier la présence du microphone.

La qualité sonore, très bonne pour les documents enregistrés en studio, varie d'acceptable à médiocre pour ceux qui furent réalisés à domicile avec un magnétophone portatif : certains de ces documents sont certes utilisables pour l'analyse linguistique, mais ne sont pas d'une qualité suffisante pour l'utilisation pédagogique.

Comme par le passé, tous nos efforts dans la collecte de nouveaux documents tendent donc vers l'obtention d'enregistrements d'une authenticité et d'une qualité maximales, ce qui, nous le rappelons, pose de nombreux problèmes techniques.

Nous avons écarté de notre corpus tous les enregistrements qui ne présentaient pas une certaine homogénéité du double point de vue du niveau de langue et du registre, pour ne retenir que ceux qui correspondaient à un niveau cultivé et à un registre non relâché ; de plus, nous avons éliminé les accents régionaux trop marqués. En effet, une hétérogénéité du point de vue

des registres et des niveaux, ainsi que le maintien de tous les accents régionaux auraient présenté de grandes difficultés de compréhension et surtout rendu délicate, voire impossible, la réutilisation en expression ⁶.

L'exploitation d'un tel corpus suppose tout d'abord l'établissement d'une transcription, puis son analyse, et enfin de minutieux découpages pour extraire des enregistrements les passages utilisés dans les modules ; ces opérations successives ont un point commun : elles sont extrêmement longues.

Pour la transcription des enregistrements, nous avons mis au point un système orthographique qui, tout en restant économique, rend compte d'un grand nombre de phénomènes particuliers au discours oral (hésitations, pauses, chevauchements, etc.) ; la transcription (prévue) de bandes vidéo supposera l'élargissement de notre code, qui devra nous permettre de noter tous les traits visuels pertinents.

Cette transcription constitue un document de travail indispensable pour l'analyse linguistique qui vient ensuite, mais elle n'est pas suffisante pour mener celle-ci à bien. De nombreuses auditions des enregistrements sont aussi nécessaires pour une juste appréciation de tous les phénomènes supra-segmentaux (non transcrits pour raison d'économie).

Nous n'insisterons pas sur la patience dont il faut s'armer lorsque, au stade de la réalisation des exercices, il s'agit de repérer puis d'isoler tel ou tel passage, telle ou telle phrase ; or notre souci constant a été d'utiliser dans ces exercices le maximum d'éléments authentiques : il va sans dire que la multiplicité des bandes « mères » ne fait qu'augmenter le nombre d'heures consacrées à ces travaux.

5. PEUT-ON CONCEVOIR DES EXERCICES D'EXPRESSION ORALE ?

L'activité d'expression orale spontanée peut-elle être améliorée grâce à une stratégie qui demeure toujours plus ou moins artificielle ? Nous n'avons garde de confondre l'activité d'expression orale spontanée, telle qu'elle se manifeste dans n'importe quelle conversation de la vie réelle, avec l'activité

⁶ Il va sans dire que la volonté de n'utiliser que des documents authentiques n'interdit pas de choisir parmi ces documents.

que nous proposons à nos étudiants et à laquelle ils se livrent devant leur magnétophone. Mais nous travaillons sur l'hypothèse que la seconde de ces activités a de bonnes chances de favoriser et d'améliorer la première, dans la mesure où nous essayons, dans nos exercices, de réduire au maximum l'écart entre ce qui est l'objet d'étude et ce qui constitue la réalité immédiate du discours.

Nous avons vu, en effet, que :

1) ces exercices ne sont pas un simple entraînement à l'emploi de « structures » (quel que soit leur mode de présentation), l'expérience ayant suffisamment montré que la seule compétence grammaticale, chez celui qui apprend une langue étrangère, ne suffit pas à assurer le succès de la performance (la plupart des étudiants qui nous concernent ici sont capables de produire des phrases nouvelles à volonté, mais incapables de participer activement à une conversation). Mais, de même que le discours est constitué directement par des séries de fonctions (demander, ordonner, suggérer, etc.) qui sont des actes du discours et non des formes linguistiques, de même nos exercices s'ordonnent autour de ces fonctions ;

2) ces exercices sont fondés sur des extraits de discours authentique, ce qui doit atténuer, voire supprimer, le choc ressenti d'habitude lors du passage d'une variété d'anglais didactique (que précisément nous refusons) à une variété d'anglais réel.

Ajoutons que nous nous efforçons de respecter dans toute la mesure où cela est compatible avec la construction d'exercices, la *créativité* (ou *spontanéité*) du locuteur. Par-là nous voulons dire que nous évitons, quand c'est possible, les exercices de répétition, transformation, substitution, etc., où la liberté d'invention du locuteur est supprimée ou diminuée. Au contraire, nous essayons de développer les exercices qui imposent à celui qui apprend de produire un texte non préparé, dans l'ici et le maintenant de la communication simulée ; nous faisons l'hypothèse que plus les conditions de l'apprentissage se rapprochent des conditions de la réalité, plus facile sera le transfert, et meilleur le rendement. Cette hypothèse reste à vérifier.

Quoi qu'il en soit, ces exercices ne constituent pas un entraînement à l'expression orale, mais plus précisément une *préparation à l'expression orale*.

6. UTILISATION DES MODULES

Nous avons conçu nos modules en vue d'une utilisation en *semi-autonomie*. Les étudiants peuvent travailler seuls, où ils veulent, quand ils veulent, mais ils sont cependant aidés par des documents d'accompagnement (instructions, scripts, éléments de réponse, le cas échéant) : d'où « semi-autonomie » et non autonomie complète.

Ce souci de permettre une utilisation en semi-autonomie, qui a présidé à l'élaboration des exercices, n'interdit cependant pas une application plus traditionnelle, en laboratoire de langues, par exemple. Notre choix s'explique par le fait que l'enseignement semi-autonome est, à notre avis, l'une des réponses que l'on peut apporter aux besoins exprimés par les adultes, en particulier dans le cadre de la formation permanente (le C.R.A.P.E.L. assurant, dans ce cadre, de nombreux cours) ; c'est probablement aussi une façon de faire face aux besoins qui pourront apparaître lors de la mise en place des D.E.U.G.

La semi-autonomie suppose un changement d'attitude radical chez les enseignés, qui, pour la plupart, sont habitués de longue date à ne prendre aucune responsabilité pédagogique dans leur formation, et à se contenter d'exprimer un besoin assez vague, puis de se satisfaire de cours ponctuels certes sécurisants, mais d'une efficacité médiocre pour des enseignés ayant atteint un certain niveau de connaissances.

C'est vers une prise en charge effective de sa formation que devra s'orienter l'utilisateur, en particulier au niveau du choix des modules, ainsi que de l'établissement et de la mise en œuvre d'un horaire de travail qui aura l'avantage d'être souple.

Cette tactique pédagogique suppose l'existence de matériaux en quantité suffisante pour donner des possibilités de choix nombreuses ; d'autre part, ces matériaux doivent être spécialement conçus pour une utilisation en semi-autonomie. Il faut par exemple que les documents d'accompagnement soient très élaborés, et d'un emploi pratique⁷ ; ils doivent comporter le maximum d'indi-

⁷ Nos documents d'accompagnement comprennent trois parties :

a) sur des feuilles blanches, des *introductions*, parfois un peu longues, dans lesquelles nous nous efforçons d'expliquer, avec le maximum de précision, l'objet des exercices (cf. documents annexés) et des *instructions de travail* ;

b) sur des feuilles vertes, les *transcriptions* complètes des extraits du corpus utilisés dans les exercices ; ces dernières ne doivent être consultées qu'en cas de difficulté de compréhension insurmontable ;

c) sur des feuilles roses, les *corrigés* des exercices.

cations sur la marche à suivre, et remplir ainsi une des fonctions de l'enseignant ; il est indispensable d'utiliser une langue aussi peu technique que possible pour la rédaction des instructions et des introductions, et d'éviter au maximum le jargon linguistique. Il faut enfin prévoir une expérimentation des différents modules, qui permettra de les mettre au point, de tester leur valeur intrinsèque, et de vérifier s'ils sont utilisables dans différentes situations d'apprentissage. Cette expérimentation s'impose d'autant plus que les étudiants travaillent seuls.

Nous avons tenté de garder ces impératifs présents à l'esprit pendant l'élaboration de nos modules d'entraînement à l'expression orale. Si nous avons initialement choisi de réaliser des « modules », c'est bien pour donner à l'utilisateur éventuel une grande liberté et beaucoup de souplesse dans l'établissement de son « menu », à partir d'une « carte » aussi riche et variée que possible.

Préparer, puis expérimenter ce matériel pédagogique est une démarche très lente et très minutieuse, si bien que ce n'est qu'à moyen, voire à long terme, que nous pourrions effectivement offrir un très grand choix de modules. A court terme, nous nous attacherons à réaliser ceux qui nous apparaissent comme les plus utiles.

7. PRÉSENTATION DES MODULES

Tout d'abord, nous faisons écouter à l'étudiant un extrait du corpus, dans lequel la question qui nous intéresse est particulièrement bien représentée. Cette écoute constitue une *sensibilisation* au phénomène. Ensuite, nous lui proposons des stimuli qui imposent puis suggèrent le réemploi de la forme étudiée⁸. Il s'agit donc d'exercices de réemploi qui varient du plus dirigé au plus libre, sans, bien entendu, parvenir à la liberté complète, inaccessible dans le cadre d'exercices.

En sorte que, si le contenu des exercices nous paraît avoir une certaine originalité, ainsi que leur forme dans la mesure où ils se démarquent des exercices structuraux traditionnels, en revanche nous pensons que leur présentation devrait être améliorée. Un effort d'imagination s'imposerait en ce domaine. Nous en sommes pleinement conscients, mais essayer d'envisager l'application pédagogique d'une réflexion théorique nous paraissait plus urgent (ce qui ne veut pas nécessairement dire plus important) que de travailler à la présentation de cette application.

⁸ Nous prenons le mot « forme » dans un sens très général.

8. EXPÉRIMENTATION

a) Présentation

Il ne s'agissait pas d'évaluer plus ou moins scientifiquement l'efficacité des exercices en analysant par exemple le coefficient de rétention, mais :

— d'une part de tester leur valeur intrinsèque (difficulté, utilité, intérêt — et de vérifier quelques points d'ordre matériel : qualité sonore des exercices, longueur des unités, durée des blancs sur les bandes, rapport entre bandes et documents d'accompagnement, etc. ;

— d'autre part d'étudier si ces exercices étaient utilisables dans différentes situations d'apprentissage : enseignement en laboratoire (extensif ou intensif) aussi bien qu'apprentissage semi-autonome.

Nous aurions aimé, en outre, soumettre nos exercices à des publics différents (étudiants spécialistes et adultes non spécialistes). Cette expérimentation sera faite dans les mois qui viennent ; pour l'instant, elle n'a pu porter que sur des étudiants spécialistes.

Ces étudiants (en deuxième année d'anglais à l'Université de Nancy II) étaient volontaires et le travail non sanctionné.

Nous avons donc constitué trois groupes :

A) *Etudiants travaillant en semi-autonomie*

Après une réunion d'information (présentation des exercices et explications), ils ont travaillé seuls, mais avec l'aide des documents d'accompagnement. Cet apprentissage semi-autonome a été extensif, puisqu'il a duré environ un mois et demi.

B) *Etudiants travaillant en laboratoire*

Sous le contrôle de l'enseignant auteur du module ; l'enseignant étant à la fois observateur et guide. Apprentissage extensif (une ou deux séances d'une heure par semaine pendant un mois et demi).

C) *Etudiants travaillant en session intensive de laboratoire*

Fin juin, nous avons organisé une session intensive de quatre jours. Nous avons proposé aux étudiants (volontaires) les horaires suivants :

— matin : 9 h - 10 h 15, travail en cabines ; 10 h 15 - 10 h 45, pause ;
10 h 45 - 12 h 00, travail en cabines ;

— après-midi : 15 h à 18 h, bibliothèque sonore (horaire libre devant
permettre un travail de reprise individuel).

Il était intéressant de savoir si un travail aussi intensif en laboratoire
était supportable. Nous avons constaté qu'avec un public très motivé (volon-
taires) une telle expérience était possible.

Mais nos plans n'ont pas été entièrement respectés dans la mesure où
l'après-midi le laboratoire n'a jamais été utilisé comme bibliothèque sonore
en vue d'un travail de reprise ; les étudiants sont venus pendant une heure trente
à deux heures terminer le travail du matin.

b) Observations et premières conclusions

Dans l'ensemble, tous les étudiants qui ont bien voulu expérimenter nos
exercices se sont déclarés satisfaits. Nous n'avons pas observé de différences
notables entre les divers groupes et il semble que, conformément à notre
attente, ces exercices sont utilisables dans ces différentes situations d'appren-
tissage. Resterait à évaluer leur efficacité dans chacun des cas.

Nous n'insisterons pas sur toutes les remarques qui nous ont été faites
concernant des points de détail (erreurs typographiques sur le document, longueur
insuffisante du blanc sur la bande, instructions pas assez explicites, etc.) ;
toutes ces remarques très utiles permettront des corrections indispensables.

Ces expériences nous ont permis :

— d'obtenir :

a) un classement des *unités* proposées suivant deux critères :

— du plus au moins difficile : Demande d'information. Remplisseurs.
Parler de la langue,

— du plus au moins urgent : Demande d'information. Parler de la
langue. Remplisseurs,

b) un classement des différents types d'*exercices* : du plus au moins

difficile, du plus au moins urgent, du plus au moins utile : exercices de sensibilisation, de réemploi libre, de réemploi dirigé ;

— d'avoir une idée sur le temps nécessaire pour étudier chaque unité (il faut noter que cette durée est très variable suivant les individus ; ainsi pour le module « Demande d'information » de six à quatorze heures) ;

— de vérifier qu'il fallait être extrêmement attentif dans la rédaction des explications et éviter non seulement les mots savants, mais encore les termes un tout petit peu techniques ; par exemple, un mot comme « registre » n'a aucun sens pour 30 % des étudiants ;

— d'apprécier très intuitivement l'efficacité de nos exercices en soumettant les étudiants de la session intensive à un entretien avec un lecteur avant et après les exercices ;

— et surtout de discuter avec les étudiants sur les notions de spontanéité et de créativité dans des exercices d'expression orale et d'avoir ainsi une idée moins fautive de leurs représentations.

DOCUMENTS

Les documents reproduits ci-dessous sont constitués par les introductions de trois modules.

I. - UNE FONCTION DU DISCOURS : LA DEMANDE D'INFORMATION

A. LE CAS GÉNÉRAL

Forme syntaxique et valeur de l'énoncé

Ce module ne s'intitule pas « Questions » parce que le mot « question » est ambigu : il peut désigner une forme syntaxique interrogative qui ne sert pourtant pas à demander de l'information (cas 1) ou bien, au contraire, ce mot peut désigner une intention d'interroger, quelle que soit la forme syntaxique effectivement utilisée (cas 2).

Cas 1 :

- a) Est-ce que c'est de ma faute s'il pleut ?
- b) Il n'a pas le téléphone. Comment diable voulez-vous que je l'appelle ?
- c) Pourriez-vous ouvrir la porte s'il vous plaît ?

Cas 2 :

- a) Tu viens ?
- b) Est-ce que vous avez des nouvelles de votre fils ?

Ces exemples montrent qu'il n'y a pas de rapport terme à terme entre le type syntaxique et la valeur de l'énoncé : une phrase syntaxiquement déclarative (c'est-à-dire affirmative ou négative) peut, en contexte, servir à demander de l'information et une phrase à syntaxe interrogative peut inversement avoir force de déclaration. Cette non-coïncidence est souvent une *source de difficulté en langue étrangère*, car l'étude traditionnelle de la grammaire envisage volontiers les types syntaxiques indépendamment de leur valeur que prennent ces énoncés en contexte.

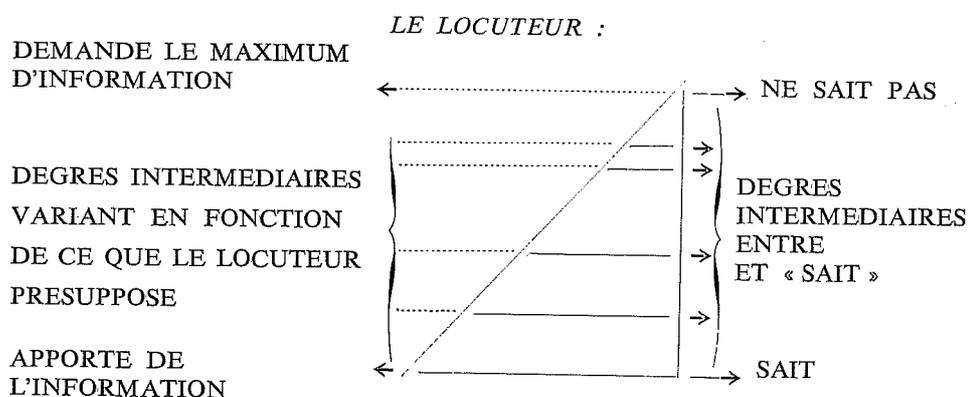
Objectif du module

Notre démarche consiste à prendre comme point de départ ce que veut faire celui qui parle (ici *il veut demander de l'information*) et à voir comment il le fait, c'est-à-dire à étudier différentes réalisations, tant du point de vue de la syntaxe que de l'intonation, puisque les deux ne peuvent être séparées. Nous n'étudierons que des réalisations mettant en jeu la syntaxe, le vocabulaire et l'intonation. Il ne faut

pas oublier cependant qu'il est possible de faire appel à d'autres moyens pour demander de l'information, parmi lesquels on peut citer les gestes (regard, haussement de sourcils, etc.) employés seuls ou avec un énoncé.

La demande d'information étant un élément important et fréquent dans la communication, il semble essentiel de développer chez celui qui étudie une langue étrangère la faculté de reconnaître facilement et d'utiliser avec aisance le plus grand nombre possible des différentes façons de demander de l'information, à l'intérieur des limites que nous nous sommes fixées¹.

Degrés dans la demande d'information



Le schéma ci-dessus essaie de concrétiser la *relation* entre *ce que sait* celui qui parle et *la façon dont il formule sa demande d'information* ; à la limite, le locuteur sait, et ce n'est pas pour demander mais pour apporter de l'information qu'il intervient (cf. sur le schéma la base du triangle). Les degrés intermédiaires de la demande d'information (cf. accolade de gauche) mettent en œuvre soit des formes syntaxiques spécifiques, ou des intonations particulières, ou certains mots, ou encore une combinaison de ces divers éléments.

B. UN CAS PARTICULIER : COMMENT PARLER DE LA LANGUE

Ce module a essentiellement pour but de vous permettre d'interroger un interlocuteur étranger sur sa langue maternelle à propos de difficultés que vous rencontrez, afin que vous puissiez mieux apprécier et probablement améliorer la qualité de votre

¹ A ce module et aux unités qui le composent pourront s'ajouter ultérieurement de nouveaux éléments (par exemple les demandes du type : « Were they more interested than the older ones or were they watching with less concern than the older ones »).

expression. Il ne faut cependant pas croire que tout informateur étranger a une parfaite connaissance de sa langue, nous voulons dire une connaissance explicite : s'il peut presque toujours indiquer *comment* il faut s'exprimer, il est rare qu'il puisse expliquer *pourquoi*. Encore faut-il savoir que l'informateur sera très souvent influencé par sa conception de la langue, conception héritée de la tradition scolaire, et sur certains points en contradiction avec son propre usage. C'est pourquoi il peut prétendre qu'une formulation qu'il vient lui-même d'utiliser n'est pas du « bon anglais ». Aussi avons-nous évité les questions dont la réponse aurait impliqué un jugement de valeur sans tenir compte de l'usage réel (par exemple tous les problèmes de « correction »). En effet, pour l'étudiant étranger seul compte l'usage. Rappelons par ailleurs que l'usage n'est pas une réalité monolithique, mais qu'il recouvre de nombreuses variétés qui sont liées aux grandes distinctions : écrit-oral ; rapports entre les interlocuteurs ; degré de technicité du sujet ; degré de familiarité ou de solennité de l'expression, etc. Pour que nos exercices soient utiles il ne faut jamais perdre de vue ces considérations.

Ce module doit permettre d'acquérir quelques moyens de demander à un interlocuteur :

1. de bien vouloir répéter ce qu'il vient de dire ;
2. de bien vouloir expliquer ce qu'il vient de dire ;
3. dans les cas où il connaît le français, de bien vouloir traduire un mot français en anglais ;
4. d'indiquer, lorsque vous proposez plusieurs formulations entre lesquelles vous hésitez, celle qui lui paraît la plus appropriée ;
5. de vous fournir l'expression ou le mot qui vous manquent ;
6. de vous donner la prononciation ou l'orthographe d'un mot ou d'une expression.

II. ENTRAINEMENT PSYCHO-LINGUISTIQUE

REMP LISSEURS : WELL, SORT OF, HOW SHALL I PUT IT ?

Ce module, constitué de deux unités, s'inscrit dans une perspective plus large qui recouvre les divers procédés d'hésitation.

LES PROCÉDÉS D'HÉSITATION

On pourrait penser qu'il est superflu de savoir hésiter comme un anglophone,

ou du moins qu'il s'agit là d'un raffinement réservé à des étudiants² très avancés ou perfectionnistes.

En réalité, l'utilisation d'un certain nombre de procédés d'hésitation s'avère extrêmement utile non seulement du point de vue de celui qui parle, mais également du point de vue de son interlocuteur.

Utilité pour celui qui parle :

En général, lorsqu'on parle, on s'efforce de créer une impression d'aisance. Toute hésitation, surtout si elle se prolonge ou se répète, constitue donc un facteur de gêne pour le locuteur.

En langue étrangère, le problème se pose de manière particulièrement vive pour les raisons suivantes :

a) le manque d'aisance linguistique conduit à multiplier les recherches lexicales, grammaticales, etc., et ralentit d'autant les processus de raisonnement ;

b) on est beaucoup plus conscient de ses propres difficultés de formulation qu'en langue maternelle où elles se trouvent souvent masquées par divers procédés de remplissage à l'insu du locuteur aussi bien que de son interlocuteur ;

c) paradoxalement, on a plus de scrupules à hésiter en langue étrangère qu'en langue maternelle. En effet on s'efforce inconsciemment de se rapprocher du modèle de langue orale présenté par l'enseignement traditionnel ; or ce modèle se réduit le plus souvent à l'oralisation de textes écrits, et toute hésitation s'en trouve donc pratiquement exclue. On se croit indûment tenu de réaliser une performance semblable.

Ceci explique que, dans un grand nombre de cas, l'hésitation puisse devenir un facteur d'inhibition psychologique (en particulier chez les adultes, qui évitent souvent de parler une langue étrangère de crainte de paraître gauches).

Un minimum de connaissance des procédés qu'utilise un anglophone pour marquer ou masquer une hésitation³ permet au locuteur étranger :

- de se libérer de scrupules injustifiés ;
- de gagner l'assurance nécessaire à une bonne performance ;
- d'améliorer cette dernière en la rendant plus fluide et plus naturelle.

² Nous prendrons toujours ce terme au sens large.

³ Ces deux actions peuvent s'exercer simultanément (cf. le cas des remplisseurs).

Il serait regrettable, voire illogique, de réserver un tel apprentissage aux seuls étudiants avancés : moins on possède une langue, plus ces procédés se révèlent indispensables.

Utilité pour l'interlocuteur :

Dans la mesure où il n'y a pas correspondance terme à terme des procédés d'hésitation d'une langue à l'autre, cet apprentissage aurait de plus l'avantage :

- d'éviter certaines méprises à l'interlocuteur anglophone (qui peut par exemple trouver insolent un silence prolongé, et non meublé, faisant suite à une question qu'il vient de poser) ;
- de lui faciliter l'écoute en évitant une certaine monotonie.

Exemples de procédés d'hésitation :

Ces procédés sont plus variés qu'on pourrait le penser de prime abord, et la liste qui suit n'est pas exhaustive. Une pause d'hésitation peut être occupée par :

- un silence ;
- des vocalisations (uh, um...);
- des unités lexicales plus ou moins vidées de leur signification normale : les remplisseurs ;
- la répétition d'un mot ou d'un segment de phrase (ex : *I don't - I don't know*) ;
- la réitération de ce qu'on vient d'exprimer, sous une autre forme ;
- l'allongement exagéré d'une syllabe (exemple : *I - - think so*) ;
- un faux départ (exemple : *I'm just - I don't see there's anything I can do*) ;
- une remarque parenthétique ;
- ou encore une combinaison de deux ou plusieurs de ces procédés.

REMP LISSEURS : DÉFINITION ET UTILITÉ

En anglais comme en français, il existe un certain nombre de mots et d'expressions susceptibles de perdre à un degré variable leur signification première (exemple : *well, let me see, eh bien, etc.*), et d'être alors utilisés pour meubler une pause d'hésitation. En anglais ils portent le nom de « time fillers » (ou même celui, plus approprié, de « silence fillers ») ; nous conviendrons de les appeler « remplisseurs ».

B I B L I O G R A P H I E

Dans ces notes bibliographiques, nous avons réuni les références auxquelles renvoie le texte et quelques titres qui peuvent constituer le point de départ d'une étude plus approfondie de l'analyse fonctionnelle du discours.

- AUSTIN, J.L. (1971). — *How to do things with words*. Oxford University Press paperback.
- CANDLIN, C.N. (1973). — « The status of pedagogical grammars ». In Corder & Roulet (1973), pp. 54-64.
- CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES. — « Le discours oral ». In *Mélanges pédagogiques* (1972). Université de Nancy II.
- CORDER, S.P. & ROULET, E. (eds.) (1973). — *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. Paris, Didier.
- FISHMAN, J.A. (ed.) (1971). — *Advances in the sociology of language*, vol. I. The Hague, Mouton.
- GIGLIOLI, P.P. (ed.) (1972). — *Language and social context*. Penguin modern sociology.
- GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (eds.) (1972). — *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- HYMES, D.H. (1971). — « On communicative competence ». In Pride and Holmes (1972), pp. 269-293.
- LAVER, J. & HUTCHESON, S. (eds.) (1972). — *Communication in face to face interaction*. Penguin modern linguistics readings.
- PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (eds.) (1972). — *Sociolinguistics*. Penguin modern linguistics readings.
- ROBINSON, W.P. (1972). — *Language and social behaviour*. Penguin science of behaviour.
- WIDDOWSON, H.G. (1973). — « Directions in the teaching of discourse ». In Corder & Roulet (1973), pp. 65-76.