

SAISIE D'ORAL

Marie-Michèle CAUTERMAN
Collège de Marquette
IUFM Nord – Pas-de-Calais

*en collaboration avec Bertrand DAUNAY
IUFM Nord - Pas-de-Calais*

La proposition de démarche ici décrite trouve sa source, bien évidemment, dans la relance de la réflexion sur l'oral qui est l'une des composantes de l'actualité pédagogique, mais aussi dans la problématique de l'enseignement de la grammaire, autre préoccupation majeure des enseignants de français en collège. A l'origine de cet exercice, l'idée d'appliquer à des corpus oraux des démarches d'objectivation de la langue. Le but n'est pas que les élèves apprennent à bien (mieux) parler, mais qu'ils exercent, comme sur l'écrit, leurs compétences métalinguistiques.

On proposerait donc, en quelque sorte, un temps dans l'apprentissage où les élèves seraient amenés à prendre du recul par rapport au fonctionnement de leur langue. Quelque chose comme : « On s'assoit cinq minutes et on regarde comment ça marche quand on parle ! »¹

Temps d'apprentissage nécessaire si l'on admet que tous les élèves n'ont pas le même rapport formel au langage, et que ce rapport est un facteur d'échec ou de réussite scolaire².

1. « Table ronde » du numéro 26 de *Recherches, Langue*, p. 10.

2. Nous renvoyons ici aux travaux de Bernard Lahire et d'Élisabeth Bautier, auxquels se réfère l'article précité, p. 14.

Dans ce cadre, l'objectif de l'activité est double. Il s'agit d'amener les élèves à s'interroger sur les spécificités linguistiques de l'oral : y en a-t-il ? de quelle nature ? comment peut-on les analyser ? Le second objectif, qui inclut le premier, c'est de complexifier les représentations en matière de normes linguistiques, en montrant que ce qui passe pour « faute » à l'écrit est légitime et fonctionnel à l'oral, que les situations d'énonciation orales entraînent des conduites de reformulation, des réajustements qui se perçoivent dans les hésitations, répétitions, reprises, réorganisations syntaxiques etc., que l'on peut décrire ces phénomènes, et même en évaluer l'efficacité communicationnelle (au lieu de n'y voir que des signes d'une non-maîtrise ou des bruits parasites).

L'exercice repose sur une idée simple : puisque, lorsqu'on veut décrire un énoncé oral, et rendre compte de la description que l'on en fait, on est contraint de recourir à des transcriptions ; puisque l'acte même de transcrire pose des problèmes qui rendent encore plus audibles les particularités de l'oral... commençons par confronter les élèves à une tâche de transcription.

Effectué dans une classe de 4^{ème} (au cours d'une séquence sur le roman policier), ce travail est sans nul doute réalisable à tout niveau du collège. Une dernière précision : le « nous » qui apparaît tout au long du descriptif de la démarche signale que celle-ci résulte, de la conception à la mise en œuvre, d'un travail commun³.

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

Le support

Pour atteindre nos objectifs, il nous fallait un texte oral audible, facile à comprendre, qui ne soit pas trop fragmenté par les interventions des interlocuteurs, mais qui ne soit pas non plus de l'écrit lu. Il fallait aussi éviter tout ce qui aurait pu autoriser des disqualifications immédiates par les élèves, comme la présence d'un vocabulaire familier, qui aurait immanquablement entraîné des commentaires du genre : « Il(s) parle(nt) mal. »

Nous avons sélectionné un court extrait (à peine plus d'une minute) d'une émission de radio intitulée « La justice et le paranormal »⁴. Cet extrait constitue une unité en ce sens qu'il s'agit d'une anecdote, destinée à illustrer la manière dont la

3. Je remercie Bertrand Daunay pour sa collaboration, sa présence dans la classe, et pour avoir pensé à apporter des piles LR6 le jour où nous avons mis en œuvre la démarche (voir le descriptif ci-après).

4. Europe 1, le 30 janvier 2000, émission animée par Marc Menant qui recevait Jean-Louis Degaudenzi, écrivain. Remerciements à Europe 1, et tout particulièrement à Marc Menant, pour l'autorisation de diffuser transcription et l'extrait de l'émission.

police peut utiliser les talents de médiums, patentés ou non, pour élucider des crimes⁵.

Voici une transcription de l'extrait choisi. Celle-ci ayant été proposée, on le verra plus loin, aux élèves, nous n'avons pas opté pour une table de conventions de transcription stricte⁶. Nous avons utilisé des signes de ponctuation, fait figurer en italique les paroles de l'animateur de l'émission, et souligné les chevauchements de parole.

Bon, je raconte rapidement l'histoire. C'est le cas d'une euh, euh, une brave femme qui euh un jour entend à la radio, euh que, on était en train de rechercher une infirmière disparue, maison par maison, le FBI pratiquant systématiquement, on recherchait cette euh, cette dame qui euh, bon, euh avait été sans doute assassinée. Bien. Euh, elle a eu, elle a un flash, elle avait, elle était pas du tout voyante, c'est une mère d-, une ménagère, une mère de famille tout à fait euh, ordinaire, euh elle a un flash, et elle le, d'abord, premièrement, ce flash lui dit, euh ou cette intuition lui dit : elle n'est pas dans une maison. Deuxièmement, elle a la vision d'une clairière, très précise, avec une boîte, une sorte de caisse à fruits complètement cassée, avec bon, des détails extrêmement précis, une route qui y conduisait, bref. Euh, n'écoutez que son sens civique, cette dame appelle le FBI. Au FBI on s'est dit, elle en sait beaucoup trop, d'autant qu'on a découvert le corps de l'infirmière à l'endroit qu'elle avait désigné. Elle en sait beaucoup trop donc c'est elle la coupable, ou du moins elle est proche de, de, de l'assassin. Et en fait elle y était strictement pour rien, il a fallu qu'elle le démontre. Mais elle a quand même fait euh, euh...

quelques jours de prison, de garde à vue, donc.

quelques jours de prison et donc, elle a subi pas mal d'interrogatoires, faut savoir que les interrogatoires du FBI dans ce cas-là sont pas très très très euh...

C'est pas la grande tendresse, quoi ! Hein ?

Non, c'est pas la grande tendresse

mmm

et elle a obtenu, par la suite, une euh, un dédommagement justement pour euh, ça a duré 6 mois, son affaire.

Nous avons fait le choix de laisser de côté, pour cette fois, les phénomènes de prosodie : il va sans dire que nous ne sous-estimons pas leur importance, mais outre

-
- Dans le cadre de la séquence sur le roman policier, qui fournit une mine de textes explicatifs, il s'agissait d'opposer aux méthodes d'enquête scientifique, reposant sur l'implacable logique des génies de la déduction (le Dupin d'Edgar Poe, Sherlock Holmes, entre autres) des méthodes non rationnelles, fondées sur l'intuition, aux « frontières du réel », entre policier et science-fiction ou fantastique.
 - Comme celle qu'adopte le Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, et que décrit Claire Blanche-Benveniste dans *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Collection L'Essentiel Français, 1997, p. 28 et suiv.

que leur approche pose de redoutables problèmes méthodologiques, il nous paraît essentiel de sérier les problèmes, de ne pas disperser l'attention des élèves sur des objets trop divers, et de mettre dans un premier temps l'accent sur ce qu'une transcription peut révéler (pour mieux, ensuite, explorer ce dont elle ne peut rendre compte).

Analysons donc rapidement ce texte, sous sa forme transcrite. On peut y repérer :

- a) des marques d'**interlocution** : les chevauchements de parole, les reprises par le premier locuteur de ce que vient de dire son interlocuteur ; le « mmm » par lequel le second manifeste qu'il écoute et qu'il comprend, le « hein » par lequel il sollicite l'évaluation de l'aide qu'il a voulu apporter.
- b) des éléments à fonction **phatique** : les « euh » qui, lors de la recherche par le locuteur du mot juste, maintiennent sa présence vocale (je cherche mais je continue de parler).
- c) des marques de ce qu'on pourrait appeler une **punctuation** de l'oral : « bon », « bien », « bref » qui assurent des clôtures et des ouvertures.
- d) des marques d'**hésitation lexicale**, que Blanche-Benveniste analyse ainsi : « Chacun de nous, en parlant, cherche ses mots, et en énumère souvent plusieurs avant de trouver le bon. Cette énumération correspond exactement à l'axe paradigmatique de Saussure. »⁷ La linéarité du texte écrit ne rendant pas compte du paradigme, Blanche-Benveniste propose de « représenter ces phénomènes en plaçant les éléments paradigmatiques à la verticale, les uns sous les autres, comme Saussure le proposait pour ses listes d'éléments latents. »

Ce qui donnerait pour le texte qui nous occupe :

c'est une mère d-, une ménagère, une mère de famille tout à fait euh ordinaire
--

ce flash lui dit, euh ou cette intuition lui dit
--

avec une boîte, une sorte de caisse à fruits complètement cassée

et elle a obtenu, par la suite, une euh, un dédommagement
--

- e) des **inachèvements**, qui ne sont pas tous de même nature. Les deux premiers exemples s'apparentent à ce qui vient d'être analysé, à ceci près qu'il ne s'agit plus de recherche lexicale :

7. *Ibidem*, p. 17.

elle avait,
elle était pas du tout voyante

Ici, la construction avec « avoir » échoue et est abandonnée au profit d'une construction attributive. Dans l'exemple suivant, la correction semble plutôt relever du choix stylistique d'un récit au présent :

elle a eu,
elle a un flash

Dans les deux exemples suivants, il y a abandon complet de la phrase commencée.

elle a un flash et elle le,
d'abord, premièrement, ce flash lui dit

Le locuteur renonce à une progression à thème constant (**elle** a un flash, **elle** le...) au profit d'une thématization de « flash ».

un dédommagement justement pour euh,
ça a duré 6 mois, son affaire.

C'est le cas le plus net d'inachèvement pur et simple, qui annule l'amorce d'une précision superflue : l'auditeur a compris, de toute façon, ce qui fait l'objet du dédommagement, et le locuteur peut clore l'anecdote.

Un dernier cas de figure : l'abandon est provoqué par l'intervention de l'interlocuteur :

faut savoir que les interrogatoires du FBI dans ce cas-là sont pas très très très euh...
C'est pas la grande tendresse, quoi ! Hein ?
Non, c'est pas la grande tendresse.

f) des **incises**, que l'on peut signaler dans la transcription par l'utilisation de parenthèses :

elle a subi pas mal d'interrogatoires (faut savoir que les interrogatoires du FBI dans ce cas-là sont pas très très très euh...
C'est pas la grande tendresse, quoi ! Hein ?
Non, c'est pas la grande tendresse
mmm)
et elle a obtenu...

Les incises appartiennent évidemment aussi à la langue écrite, mais, note Blanche-Benveniste⁸, elles sont nombreuses « dans tous les registres de la langue parlée [...], faites d'éléments de toutes sortes, souvent placés dans des endroits inattendus, là où un bon prosateur n'oserait peut-être pas les mettre par écrit ». Il est assez remarquable, poursuit-elle, « de voir que les locuteurs parviennent, dans la

8. *Ibidem*, p. 122-123.

majorité des cas, à reprendre le fil de l'énoncé » après des « interruptions parfois spectaculaires ». Les parenthèses peuvent servir à « rappeler une information qui n'a pas été donnée en temps voulu », comme cela semble être le cas dans les deux exemples suivants, où elles sont encadrées par un même énoncé, dont la répétition signale que le locuteur reprend le fil de son discours :

elle a un flash (elle avait, elle était pas du tout voyante, c'est une mère d-, une ménagère, une mère de famille tout à fait euh, ordinaire)
euh elle a un flash...

elle en sait beaucoup trop (d'autant qu'on a découvert le corps de l'infirmière à l'endroit qu'elle avait désigné) **elle en sait beaucoup trop...**

g) Contrairement à ce que nous avons cru percevoir à la première écoute de ce passage, il comporte un seul exemple de **dislocation** (« ça a duré 6 mois, **son affaire** ») – construction fréquente à l'oral. Si nous avons dû renoncer à l'étude de ce phénomène, on conviendra toutefois que le texte choisi fournit matière à travailler les caractéristiques de l'oral avec les élèves.

La description que nous venons de faire est sans doute sujette à discussion ; elle tient plus du catalogue que de l'analyse linguistique, et des regroupements seraient à opérer, en fonction de critères plus globaux qui reclaseraient et affinaient nos catégories. Cependant, en l'état, elle nous sert à mieux poser et penser les objectifs poursuivis, et les tâches demandées aux élèves ; il ne s'agira toutefois pas de déduire directement de la description des contenus à inculquer, par une opération simpliste de pseudo-transposition didactique à-la-manière-de-manuels-de-grammaire. C'est ce que devrait faire apparaître la suite de cet article.

La démarche

Citant Lévi-Strauss, Philippe Perrenoud écrit qu'une partie du travail de l'enseignant s'apparente au « bricolage »⁹ : les conditions techniques de réalisation de l'activité font que le mot est ici à prendre au sens propre, que lui donne d'ailleurs aussi Perrenoud, lorsqu'il énumère, parmi les matériaux avec lesquels l'enseignant fabrique une activité, « les équipements techniques disponibles, enregistreurs, vidéo, appareil de photo ; les matériaux et outils convenant aux travaux manuels, au bricolage dans son sens habituel »... Ne disposant pas de laboratoire de langue, nous avons demandé aux élèves d'apporter des baladeurs¹⁰, au moins un pour deux : un

9. Philippe Perrenoud, *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, 1994, p. 36 et suiv. Ce n'est certes pas la première fois que nous reprenons cette image... voir par exemple « Les mutations d'un exercice de grammaire », M.-M. Cauterman, B. Daunay, D. Fabé, S. Suffys dans *Recherches* n° 24, *Fabriquer des exercices*.

10. Ce qui suppose information de l'administration pour éviter les confiscations, éventuellement petit mot sur le carnet de correspondance pour solliciter l'accord des parents, information des collègues et engagement des élèves à ne pas profiter de l'occasion pour écouter de la musique pendant le cours de maths...

écouteur chacun, comme ils le font pour écouter de la musique lors des sorties scolaires.

1ère étape : transcription

Pour contextualiser le fragment sur lequel nous voulions travailler, et pour assurer l'articulation avec les travaux précédents de la séquence, nous avons fait entendre 7 minutes de l'émission, au cours de laquelle, rappelons-le, le journaliste interviewé explique comment, aux États-Unis notamment, la police utilise les services de médiums pour élucider des crimes. Les élèves ont rapidement résumé ce qu'ils avaient entendu ; ils avaient d'ailleurs essentiellement retenu l'anecdote sur laquelle nous voulions les faire travailler. Ils ont convenu que l'interviewé parlait normalement, « comme un historien », selon Julien, et qu'on le comprenait bien.

Nous avons fourni à chaque couple d'élèves, « branché » sur un walkman commun, une copie sur cassette de l'extrait à transcrire. Il n'était pas envisageable, en effet, de faire travailler la classe entière à partir d'un lecteur de cassettes unique, qu'une seule personne aurait manipulé pour tous : il fallait que les élèves puissent travailler à leur rythme et retourner en arrière aussi souvent qu'ils le voulaient, comme l'indiquait la consigne :

Transcrivez de façon **précise** le passage de l'émission que vous avez sur la cassette.

Il faut faire comme si on voulait faire reproduire ce dialogue à l'oral par des acteurs.

Retournez en arrière aussi souvent qu'il est nécessaire pour être sûrs de noter **fidèlement** tout ce que vous entendez.

Les recommandations ainsi formulées visaient à induire des questions sur la nécessité ou non de transcrire les hésitations, les reprises, sans dire explicitement au préalable : « N'oubliez pas les euh. » ; elles suggéraient aussi qu'il fallait rendre compte de la présence de deux locuteurs. Dans les faits, la transcription s'est déroulée en deux temps : un premier temps, où les élèves, une fois réglés les problèmes matériels¹¹, ont transcrit le texte avec une certaine assurance, en se préoccupant essentiellement du contenu informatif, ne posant que rarement les questions que nous attendions. Ce qui nous a conduits à exiger, dans un second temps, une vérification qui tienne compte de la consigne. C'est lors de cette phase de vérification que les élèves se sont centrés sur les difficultés de la transcription, ont vérifié, complété. Nous leur avons demandé de mettre au propre une version définitive. Le tout a pris un peu plus d'une heure pour la plupart des binômes.

2^{ème} étape : de la transcription de l'oral à l'écriture

Un peu plus d'une heure pour la plupart... « Et pendant qu'ils terminaient, qu'ont fait les autres ? » se demandera à juste titre le lecteur préoccupé de la gestion de l'hétérogénéité... Anticipant la diversité des rythmes, qu'un travail de ce type sur l'oral (en raison de sa nouveauté, des contraintes techniques, de l'objet lui-même) ne

11. Les piles à changer (voir note 3), les écouteurs défectueux, etc.

pouvait qu'accentuer, nous avons prévu une tâche d'écriture qui fournirait par la suite matière à comparaison entre l'oral et l'écrit.

Si le temps nous a manqué¹² pour exploiter pleinement, de manière explicite, les écrits produits, la tâche elle-même, que finalement tous les élèves ont réalisée, sinon achevée, complète de façon intéressante leur démarche d'apprentissage : intuitivement, les élèves, quoi qu'on en dise parfois, n'écrivent pas comme ils parlent¹³ ; en sollicitant, par le biais d'une consigne d'écriture en rapport étroit avec le texte oral transcrit, ces compétences linguistiques et épilinguistiques là¹⁴, nous facilitons l'accès à une réflexion métalinguistique sur les spécificités de l'oral. Cette consigne est la suivante :

Voici le titre et le début d'un article de journal qui raconte cette affaire. Rédigez l'article, en vous servant de la transcription que vous avez faite.

**Après la découverte du corps de l'infirmière,
UNE MÈRE DE FAMILLE EN GARDE À VUE**

C'est hier après-midi, vers 17 heures, que la police a retrouvé le corps de Margaret King, disparue depuis une semaine.

Pour produire ces textes (voir annexe 1), les élèves ont continué de travailler par deux. Signalons au passage que cette tâche d'écriture pose en elle-même d'intéressants et multiples problèmes pour lesquels les élèves demandent de l'aide : par exemple, celui de la sélection d'informations pertinentes en fonction du moment de l'énonciation (le journaliste censé rédiger l'article en sait moins que l'écrivain interviewé à la radio, et donc que l'élève qui doit se mettre à la place du journaliste)¹⁵.

3^{ème} étape : première étude de la transcription

À la séance suivante (les deux premières étapes peuvent prendre environ 1 h 30, tout dépend du temps qu'il faut passer à régler les problèmes techniques), nous avons fait travailler les élèves sur notre version du texte (celle qui est présentée et analysée ci-dessus). On en comprend aisément les raisons : notre transcription, informée par nos objectifs pédagogiques, tente de rendre compte le plus exhaustivement possible de toutes les marques d'oralité, là où les élèves, même vigilants, ont tendance à lisser le texte (nous le montrerons plus loin). Ce choix n'invalide pas la démarche effectuée par les élèves, au contraire : ayant eu à faire ce travail, ils *reconnaissent* (comme étant quasiment le leur) le texte que nous leur

12. Nous avons prévu deux séances de deux heures.

13. Voir dans ce même numéro l'article d'Isabelle Delcambre.

14. En vertu de principes didactiques que nous avons énoncés dans d'autres articles concernant la grammaire : « Les mutations d'un exercice de grammaire », déjà mentionné ; « Production d'écrits et réflexion sur la langue », M.-M. Cauterman et B. Daunay, *Recherches* n° 26, p. 112.

15. Si nous signalons la complexité de la tâche, c'est bien pour la revendiquer – à l'opposé d'une logique d'exercice d'application – comme occasion de réinvestir, de poursuivre ou d'amorcer des apprentissages divers, certains étant incidents par rapport à l'objectif premier. Cela nécessite évidemment aide et acceptation de réussites partielles.

soumettons, et qui n'est pas un corrigé, mais un outil de travail commun à la classe. Insistons sur la nécessité de ne pas faire l'économie de la première étape, indispensable pour que les élèves s'approprient l'objet de la réflexion.

Notre transcription est donc distribuée, et les élèves travaillent cette fois par groupes de 4 :

Qu'est-ce qui montre que c'est de l'oral transcrit, et non un texte écrit ?

Les groupes envoient au tableau des rapporteurs qui notent à tour de rôle leurs remarques, jusqu'à épuisement des idées. Une fois ces remarques explicitées, discutées, classées, on a la matière d'un premier document de synthèse, intitulé « Quelques particularités de l'oral », et rédigé au plus près des formulations des élèves (Annexe 2). La fiche comprend des trous : les élèves doivent la compléter individuellement en y insérant des exemples ; cela peut paraître redondant par rapport à ce qu'ils viennent de faire, mais c'est en réalité le seul moyen pour que chacun investisse la synthèse où il trouve, à côté de ses propres remarques, celles des autres. Le mouvement de l'activité combine ainsi diverses modalités de travail - travail individuel, travail de groupe et travail en classe entière - et toute une gamme de démarches intellectuelles, puisqu'on passe d'une première observation non guidée à une catégorisation-généralisation, puis de nouveau à une observation, mais cette fois-ci armée, encadrée par les conclusions du travail collectif qu'il s'agit de vérifier et de s'approprier.

4^{ème} étape : analyse de quelques-unes des particularités repérées

En partant des observations faites par les élèves, et toujours avec le souci de rester au plus près de leurs formulations, devenues métalangage commun à la classe, nous relançons le travail au moyen des consignes suivantes :

- 1) Les petits mots
 - Classez-les en deux catégories ;
 - Écrivez un petit texte pour expliquer les différences.

- 2) Les hésitations
 - Classez-les en deux catégories ;
 - Écrivez un petit texte pour expliquer les différences.

Au préalable, un repérage des « petits mots » et des « hésitations » est effectué à l'aide du rétroprojecteur, de manière que les élèves surlignent de deux couleurs différentes, sur leur propre document, les énoncés à analyser : ils les avaient déjà pointés lors de la troisième étape, mais non de manière exhaustive.

Pourquoi demandons-nous à chaque fois *deux* catégories, alors que, notre analyse du texte le montre, les choses sont beaucoup plus complexes ? Ce n'est évidemment pas parce que nous voulons que les élèves trouvent *la* réponse que nous attendrions. C'est en fait une ruse pédagogique : demander deux catégories engage à faire des regroupements, à trouver des points communs, ce qui implique une démarche d'analyse, de construction d'hypothèses sur les catégories possibles. Cette

consigne n'empêche pas les élèves de *négocier*¹⁶ avec l'enseignant la possibilité de créer une troisième catégorie, mais s'ils le font, ce n'est pas une solution de facilité : c'est parce qu'*en dernière analyse*, ils ne peuvent s'en passer (voir ci-dessous la réponse de Nicolas).

Le travail s'effectue en deux temps : une réflexion en groupe, puis la rédaction individuelle des réponses. Pendant le temps de réflexion en groupe, nous intervenons pour relancer, pour encourager les élèves – qui se prennent tout compte fait assez facilement au jeu de cette enquête à la loupe sur des réalisations linguistiques banales, faisant des hypothèses, essayant de généraliser, utilisant ou inventant un métalangage *ad hoc*. En passant, des acquisitions d'ordre méthodologique, et même épistémologique, s'amorcent : il nous est arrivé d'inviter des groupes, qui avaient posé une hypothèse de classement et restaient en panne, à reprendre, au fil du texte, une par une, toutes les occurrences (de petits mots, par exemple), pour vérifier que chacune rentrerait bien dans les rubriques trouvées, et pour ainsi valider ou modifier le classement.

C'est une démarche élémentaire, mais demande-t-on souvent aux élèves de la faire ? Une grande partie de l'enseignement, dans toutes les disciplines, ne consiste-t-il pas à leur faire apprendre des classements que d'autres ont établis, sans qu'ils aient jamais l'occasion d'en tester la validité ? Et si ce qui était en jeu dans une démarche comme celle-ci, c'était aussi, au-delà des savoirs sur la langue, le rapport au savoir, tout court ?

ANALYSE DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Il n'est pas utile de rendre compte en détail du travail de cette classe en particulier. Ce qui suit peut toutefois donner des indications sur ce à quoi peut s'attendre le lecteur qui serait tenté par la démarche : on gère mieux ce qu'on anticipe, et on gère mieux aussi l'imprévu lorsque, précisément, on a un premier cadre d'interprétation. Reprenons depuis le début...

La transcription

Il n'est pas vraiment surprenant que les élèves, dans la phase de transcription, aient, comme nous l'avons laissé entendre plus haut, gommé bon nombre des marques spécifiques de l'oral. Suivons, pour en rendre compte, l'ordre adopté en première partie pour décrire le texte. Les écarts entre notre « transcription-témoin » et celles des élèves sont notés en gras.

a) Les marques d'**interlocution** : malgré la consigne, près de la moitié des élèves produisent un texte d'un seul tenant, qui efface les paroles du second locuteur (*a*

16. On pourrait même dire qu'elle les y incite... d'autant que la pratique fréquente du travail de groupe favorise ce type d'échanges entre les élèves et l'enseignant, sur la tâche, ses modalités, ses contraintes, ses aménagements possibles.

fortiori « hein », « mmm ») surtout lorsque les paroles se chevauchent, ou qui les intègre à celles du premier.

... il a fallu qu'elle le démontre. Mais elle a quand même fait **quelques jours de prison et de garde à vue, elle a subi pas mal d'interrogatoires, il faut savoir que les interrogatoires du FBI dans ce cas-là, c'est pas la grande tendresse**, et elle a obtenu, par la suite, un dédommagement

Les autres utilisent des stratégies diverses : texte en un seul paragraphe mais comportant des passages entourés, avec une légende ; alinéas avec ou sans blancs entre les lignes, avec ou sans tirets, avec ou sans indication du locuteur en marge. Le système le plus sophistiqué est celui d'une groupe (Émilie, Jennyfer, Jérôme) qui utilise alinéas, blancs, indications en marge, didascalies et codes-couleur pour rendre compte des chevauchements de parole (les passages en italique sont notés en vert sur la copie).

elle a quand même fait

Marc Menant coupe la parole à Jean-Louis D.

- *quelques jours de prison, de garde à vue, donc.*

Jean-Louis D. reprend :

- Elle a subi pas mal d'interrogatoires, il faut savoir que les interrogatoires du FBI dans ce cas-là sont pas très très euh...

Marc Menant interromp de nouveau Jean-Louis D. : - *C'est pas la grande tendresse quoi.*

Jean-Louis D. continua : - Non, c'est pas la grande tendresse et elle a obtenu, par la suite, une euh, un dédommagement justement pour euh, ça a duré 6 mois, son affaire.

b) Les éléments à fonction **phatique**

Nous avons noté 17 « euh » dans notre transcription : la moitié des élèves n'en transcrit aucun, les autres n'en notent pas plus que 4, à l'exception des auteurs de la transcription ci-dessus (Émilie, Jennyfer, Jérôme) qui en relèvent 9.

c) Les marques de **punctuation** de l'oral

« Bon » et « bien » sont aussi souvent notés qu'ignorés, en revanche « bref » est toujours repéré, souvent accompagné de punctuation¹⁷, et même, curieusement, de guillemets. Est-ce parce que ce mot lui-même est perçu comme mot plein, ou est-ce en raison des marques prosodiques qui l'accompagnent (que, pour mémoire, nous avons choisi d'écarter de ce travail) ?

d) Les **hésitations lexicales**

L'exemple le plus simple est celui du « flash ». Nous avons transcrit ce passage comme suit :

ce flash lui dit, euh
ou cette intuition lui dit

17. La punctuation est très peu utilisée, un peu plus cependant en seconde version.

Là où le locuteur hésite, les élèves tranchent : la moitié des élèves choisit entre le flash et l'intuition. L'énoncé suivant fait l'objet d'autant de transcriptions différentes qu'il y a d'élèves. Rappelons la nôtre :

c'est une mère d-,
une ménagère,
une mère de famille tout à fait euh ordinaire

Sans entrer dans les détails, disons que le premier élément du paradigme est systématiquement occulté. Les élèves écrivent le plus souvent :

(c'est)¹⁸ une ménagère,
une mère de famille tout à fait ordinaire

Il arrive aussi que soit introduite une conjonction de coordination entre les deux éléments restants, comme pour renforcer la cohésion sur l'axe syntagmatique :

c'est une ménagère **ou** une mère de famille tout à fait ordinaire
c'est une ménagère **et** une mère de famille **qui était** tout à fait ordinaire

e) Les **inachèvements** sont rendus, sauf ceux que nous avons rapprochés des hésitations lexicales, et qui sont véritablement censurés (cela correspond à ce qui est barré ci-dessous) :

~~elle avait,~~
elle était pas du tout voyante

~~elle a eu,~~
elle a un flash

f) Les **incises** sont bien entendues gardées, mais il faut noter qu'un groupe renforce (ou traduit) la parenthèse, par l'utilisation de « donc » pour signaler la reprise du propos qui précède :

elle a un flash elle n'était pas du tout voyante mais une mère ménagère, une mère de famille tout à fait ordinaire. **Donc** elle a un flash

Pour résumer, on peut penser qu'omissions et ajouts¹⁹ révèlent la prégnance de l'écrit, et la présence de certaines normes (mais pas la ponctuation, par exemple...) quasiment incorporées à l'écriture des élèves. Mais on peut, sans nier cela, envisager un autre point de vue : les choix des élèves confrontés à cette tâche nouvelle dessinent les contours d'intuitions de/sur l'oral : choisir de ne pas inscrire l'un des deux termes d'une recherche lexicale, c'est bien percevoir que, précisément, le locuteur cherchait le bon mot ; utiliser « donc » après une incise, c'est bien indiquer

18. Le présentatif est lui-même souvent absent.

19. On pourrait encore signaler l'ajout d'un « ne » de négation, de « il » devant « faut savoir ».

qu'on a intuitivement saisi le statut de la parenthèse. Il ne s'agit pas de voir si les élèves ont fait une bonne ou une mauvaise transcription ; il s'agit encore moins de les faire devenir de bons transcribers : il s'agit de leur faire produire de l'objectivable.

L'article

Nous ne nous attarderons pas sur l'analyse des articles produits par les élèves ; comme prévu, ils confirment et amplifient l'effacement des marques d'oral déjà à l'œuvre dans les transcriptions : pas de marques d'interlocution, pas de « euh », pas d'hésitations, etc. L'intérêt de la consigne d'écriture (activation de connaissances épilinguistiques sur la différence entre l'oral et l'écrit) est ainsi confirmé.

Mais il vaut la peine de s'intéresser au traitement des parenthèses, sur lequel les transcriptions ne pouvaient guère nous donner d'information : en effet, c'est en écrivant l'article, plus qu'en transcrivant le récit oral, que les élèves ont manifesté qu'ils percevaient la fonction d'incises « utilisées pour rappeler une information qui n'a pas été donnée en temps voulu »²⁰ : alors qu'à l'oral le locuteur, lorsqu'il se rend compte qu'il a omis une information nécessaire à la compréhension de son interlocuteur, ne peut revenir en arrière et n'a d'autre ressource que la parenthèse, à l'écrit il peut organiser son texte de manière à ne pas avoir à couper son propos. C'est ce qu'illustre le texte d'Émilie et de Laurie (annexe 1). Voici un extrait de la transcription de ces deux élèves, avec en vis-à-vis leur article. Dans les citations qui suivent, les caractères soulignés, en gras ou en italique, permettent de signaler les solidarités entre les transcriptions et les textes.

Extrait de la transcription d'Émilie et de Laurie	Extrait de l'article de ces mêmes élèves
<p>J.L.D : Bon je raconte rapidement l'histoire. C'est le cas d'une brave femme qui un jour entend à la radio que on était en train de rechercher une infirmière disparue, maison par maison le FBI pratiquant systématiquement on recherchait cette euh dame qui avait été sans doute assassinée. Elle a un flash, elle <u>était pas du tout voyante. C'est une ménagère, une mère de famille tout à fait ordinaire.</u> Elle a un flash et elle : D'abord premièrement ce flash lui dit ou</p>	<p>On a retrouvé l'infirmière grâce à <u>une femme, une mère de famille tout ce qu'il y a de plus ordinaire.</u> Cette femme a eu une vision, un flash.</p>

20. Cf. ci-dessus, I, 1, f.

cette intuition lui dit elle n'est pas dans une maison deuxièmement elle a la vision d'une clairière très précise avec une boîte une sorte de caisse à fruits complètement cassée. Avec bon des détails extrêmement précis. une route qui conduisait bref. N'écoutez que son sens civique, *cette dame appelle le FBI. Au FBI on s'est dit : « Elle en sait beaucoup trop »* d'autant qu'on a découvert le corps de l'infirmière à l'endroit qu'elle avait désigné. **Elle en sait beaucoup trop donc c'est elle la coupable** ou du moins elle est proche de de de l'assassin.

Elle voyait une clairière avec une boîte, une sorte de caisse à fruits complètement cassée,

là où nous avons retrouvé le corps de l'infirmière. Cette femme a appelé le FBI pour leur dire ce qu'elle avait vu. Le FBI la soupçonne à ce jour d'avoir commis ce crime ou d'être proche de l'assassin.

Si on code les informations comme suit :

A : elle a un flash

B : c'est une mère de famille ordinaire

on peut schématiser l'ordre dans lequel A et B se succèdent, dans la transcription, puis dans l'article.

<i>Transcription :</i>	A	(B)	A
<i>Article :</i>		B	A

Dans leur article, en posant au préalable, « en temps voulu », que la femme était une mère de famille ordinaire, les élèves font l'économie de la parenthèse. Elles réorganisent de même l'agencement des trois informations codées C, D et E ci-dessous :

C : elle appelle le FBI

D : le FBI a des soupçons

E : on a découvert le corps à l'endroit indiqué

<i>Transcription :</i>	C	D	(E)	D
<i>Article :</i>		E	C	D

Ce faisant, elles évitent aussi les répétitions (conformément à une norme fortement inculquée par l'école).

Les réponses aux questions

Lors de la troisième étape, les élèves doivent dire ce qui différencie la transcription d'un texte écrit. Les réponses fusent assez vite : il est probable qu'ils se réfèrent implicitement à leur propre travail de transcription, et à l'article qu'ils ont

dû écrire (en 2^{ème} étape). Alors que les marques d'interlocution étaient, on l'a vu, peu présentes dans les transcriptions, elles retiennent maintenant l'attention :

- *Ils sont à deux mais il n'y a pas de dialogue.*
- *Il y a une personne qui reprend la phrase d'une autre personne qui parle.*
- *Il n'y a pas de phrase qui indique qui parle.²¹*
- *Il y a des phrases qui ne finissent pas.*
- *Il y a beaucoup de petits mots : bref, euh, bien, hein...*
- *Il dit tout le temps euh : c'est parce qu'il réfléchit mais qu'il veut continuer de parler.*
- *L'homme bégaye car il parle et il réfléchit en même temps.*

Avant la rédaction de la synthèse, la discussion est importante : il faut demander aux élèves d'explicitier (*Ils sont deux mais il n'y a pas de dialogue ? Ce n'est pas juste mais ce n'est pas faux !*), nous récusons « bégayer » (tout en comprenant bien ce que les élèves veulent dire).

La dernière étape (le classement des petits mots, d'une part, des hésitations, d'autre part) aboutit à des analyses souvent subtiles, dont nous nous contenterons de donner un aperçu, pour montrer, si besoin est, que l'on peut amener les élèves à une activité métalinguistique sans faire un *préalable* de la maîtrise d'un métalangage canonique ; et que, ce qui n'est pas en contradiction avec ce qui précède, les élèves placés dans cette posture convoquent d'eux-mêmes le métalangage qu'ils possèdent, comme par exemple Julien, Nicolas, Anthony et Jiovani qui parlent de « synonymes » : ils pointent là l'axe paradigmatique dont il était question plus haut. Nicolas écrit :

Petits mots : Il y a plusieurs sortes de petits mots : il y a ceux pour un temps de réflexion, il réfléchit. Et il y a des petits mots pour terminer des phrases. Voici quelques exemples :

1) Mais elle a quand même fait euh

(dans ce cas, euh sert à réfléchir)

2) Une route qui conduisait, bref.

(dans ce cas, bref sert à terminer et raccourcir la phrase).

Dans le 1^{er} cas il y a euh et mmm comme petits mots. Dans le 2^{ème} cas, il y a : Bon, Bref, Hein.

Hésitations : Il y a trois sortes d'hésitations :

1) il reprend une phrase avec un synonyme. Exemple : ce flash lui dit ou cette intuition lui dit

2) Il change complètement ce qu'il allait dire. Exemple : pour euh... ça

3) Il reprend ce qu'il allait dire en premièrement. Exemple : c'est le cas d'une euh..., euh une brave femme.

21. Référence au modèle du texte de théâtre.

Jennyfer décrit le texte avec des moyens plus courants ; elle cherche à expliquer le comportement de *ce* locuteur précis (« il ») ; son résumé présente par ailleurs des traces de jugement normatif :

1 – Les petits mots

- 1) Je trouve qu'il dit souvent « bon, bien, bref », il dit ça pour aborder un autre sujet, il ne dit jamais ses phrases entières.
- 2) Jean-Louis D. dit souvent le mot « euh » car il réfléchit à ce qu'il pourrait dire pour finir sa phrase.

2 – Les hésitations

- 1) Il a des hésitations car il a des moments où il reste bloqué sur un mot et pendant ce temps-là, il réfléchit à ce qu'il pourrait dire ensuite.
- 2) Il a des hésitations quand il se trompe dans quelques phrases en disant par exemple : un dédommagement justement pour euh... ça a duré 6 mois, son affaire.

Mathieu inclut dans son résumé tous les locuteurs (« on », « nous »), et insiste beaucoup sur l'interlocution :

1 – Les petits mots

mots interrogatifs : hein ?

mots de réflexion : mmm, euh

mots permettant de changer de sujet

Il y a différents sens entre tous ces mots car il y en a que l'on utilise pour réfléchir, pour ne pas laisser de trous dans la phrase. D'autres que l'on utilise pour faire une sorte de dialogue et d'autres que l'on utilise pour changer de sujet.

2 – Les hésitations

Quand on fait des hésitations, on les fait pour différentes choses. On les fait soit parce que l'on réfléchit à notre suite de phrase, soit parce que l'on veut faire dire le mot par une autre personne, soit parce que l'on s'est trompé et que l'on veut se rectifier.

Nous n'étions pas attachés à l'acquisition d'un savoir précis sur l'oral. Mais Alexandre, qui a travaillé avec Mathieu, et commente donc les mêmes classements, tient à montrer que désormais, « il sait » :

- 1) Je sais que pour les petits mots il y a plusieurs catégories. Des mots de réflexion, des mots interrogatifs et des mots qui permettent de changer de sujet dont on parle. Les petits mots servent bien dans les phrases quand on parle²².

- 2) Je sais que pour les hésitations que l'homme fait il y a aussi plusieurs catégories comme la catégorie de réflexion et une catégorie de répétition et même on pourrait aussi mettre une catégorie de bégaiement²³. On met une catégorie de répétition quand l'homme reprend souvent les mêmes hésitations.

22. Ébauche d'une réflexion sur la relativité des normes ?

23. Savant, mais têtù, Alexandre ! On avait pourtant bien dit que « bégaiement », non !

CONCLUSION

C'est une démarche qui appelle des prolongements, dans la séquence, ou dans d'autres – plutôt dans d'autres, selon une logique de « fil rouge »²⁴. L'activité voulait initier une réflexion sur les spécificités de l'oral : c'est chose faite. Les phénomènes d'interlocution, en particulier, commencent à être bien repérés. L'objectif de départ incluait aussi une réflexion sur les normes, une volonté de réhabiliter l'oral, sous toutes ses formes, à commencer par celles que pratiquent les élèves. La réflexion sur les « petits mots » et sur les hésitations y concourt ; cependant, à ce stade (provisoire) du travail, il n'est pas sûr que certains élèves (à l'instar de Jennyfer, et au contraire d'Alexandre) ne soient enclins à penser que tout compte fait, « il ne parle pas si bien que ça ! » On peut envisager deux prolongements. D'abord l'utilisation des articles produits (cf. annexe 1), qui pourrait permettre une vérification et servir de nouveau tremplin : est-ce que tout ce qu'on vient de voir (étapes 3 et 4) se retrouve dans les articles ? Pourquoi ? Est-ce parce qu'on parle mal mais qu'on écrit bien ? Le second est l'exploitation d'un autre matériau : l'enregistrement de l'une des séances, au cours de laquelle l'enseignant explique aux élèves ce qu'ils ont à faire, reprend, se reprend, dit « euh », « bon », etc. Les élèves pourraient comparer cet oral et celui de l'émission de radio.

De manière générale, on peut dire qu'objectiver consiste à rétablir et à redonner une valeur à tous les contextes, à tous les brouillages, à toutes les maladresses. C'est leur donner, tout comme à l'erreur, un droit d'existence dans un cours de grammaire, qui, de ce fait, ne peut plus être simplement un cours de grammaire. En refusant d'isoler une notion pour la polir, la simplifier, la rendre lisse et lisible aux élèves, l'opération d'objectivation s'apparente à celle du mixage qui consiste à donner à chaque voix, à chaque son, la place qui lui revient.²⁵

« Donner à chaque voix, à chaque son, la place qui lui revient » : métaphore du travail d'objectivation de la langue en général, mais, au pied de la lettre, description (prémonitoire !) du travail à mener sur l'oral.

24. Voir dans ce numéro l'article d'Élisabeth Nonnon intitulé : « Pour une approche intégrée du travail sur l'oral : réflexion sur les tâches langagières et les fils rouges de l'enseignant ».

25. « Table ronde », *Recherches* n° 26, 1997, *Langue*, p. 16.

ANNEXE 1

Texte de Nicolas et de Julien

Après la découverte du corps de l'infirmière, UNE MÈRE DE FAMILLE EN GARDE À VUE

C'est hier après-midi, vers 17 heures, que la police a retrouvé le corps de Margaret King, disparue depuis une semaine. Tout a commencé hier matin à 9 h 30 quand Mme Wilmore eut un flash en écoutant la radio. Elle appela le FBI. Le FBI trouva qu'elle en savait trop. Ils allèrent l'interpeller à son domicile, elle subit une dizaine d'interrogatoires. Cette mère de famille qui n'avait jamais eu de don de voyance affirma qu'elle avait eu deux flashes : le premier lui dit que l'infirmière n'était pas dans une maison et le deuxième flash était plus précis et lui montra une clairière avec une caisse à fruits complètement cassée ; une route passait près de cette clairière. Nous ne savons rien de plus sauf que Mme Wilmore est encore en prison.

Texte d'Émilie et de Laurie

Après la découverte du corps de l'infirmière, UNE MÈRE DE FAMILLE EN GARDE A VUE

On a retrouvé l'infirmière grâce à une femme, une mère de famille tout ce qu'il y a de plus ordinaire. Cette femme a eu une vision, un flash. Elle voyait une clairière avec une boîte, une sorte de caisse à fruits complètement cassée, là où nous avons retrouvé le corps de l'infirmière. Cette femme a appelé le FBI pour leur dire ce qu'elle avait vu. Le FBI la soupçonne à ce jour d'avoir commis ce crime ou d'être proche de l'assassin.

ANNEXE 2

Quelques particularités de l'oral

- 1) Il y a deux personnes qui parlent, parfois en même temps. Elles ne se répondent pas. Parfois l'une reprend la phrase de l'autre ou la continue.

(exemples insérés par les élèves)

- 2) Il y a beaucoup de petits mots qu'on ne trouverait pas dans un texte écrit.

(exemples insérés par les élèves)

- 3) Il y a des hésitations : des phrases non terminées, des répétitions.

(exemples insérés par les élèves)