De l'oral à l'écrit en français langue étrangère : les procédés d'intégration discursive

Autor(en): **Bouchard, Robert**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): **- (1994)**

Heft 59: **L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents**

PDF erstellt am: **29.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-978302

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

De l'oral à l'écrit en français langue étrangère:
Les procédés d'intégration discursive

I. Un problème spécifique: les procédés d'intégration discursive

La production d'un discours à l'oral ou à l'écrit, de manière polylogale ou monologale exige un double savoir faire linguistique. Il est nécessaire de contribuer à la "mise en mot", à l'"intégration syntaxique" des unités linguistiques dans des unités d'ordre supérieur jusqu'au niveau maximal (cf Benveniste 1975) de la phrase ou la "clause" pour reprendre la proposition de Berendonner et al.. Il est nécessaire aussi simultanément d'organiser cette clause de manière à ce que contextuellement elle s'intègre dans le contexte discursif, produit par le seul scripteur dans le cas de l'écrit, produit par les deux interlocuteurs dans le cas de l'oral conversationnel. Si le besoin de mise en place d'une cohésion est le même, par contre, il est certain que les risques de non cohésion, le degré de cohésion exigible et les moyens d'atteindre cette cohésion sont relativement différents à l'écrit et à l'oral:

> *... le fait que... le contexte de l'écrit est l'écrit lui même exige de la part du lecteur-rédacteur, d'une part une capacité à contrôler le niveau d'explicité des textes écrits, d'autre part une maîtrise de leur cohésion qui exige souvent une gestion intentionnelle de la syntaxe et de l'agencement des phrases entre elles. Autrement dit des compétences métalinguistiques, métasyntaxiques, et métatextuelles, rarement mobilisées, quoique mobilisables, à l'oral (J.-E. Gombert 1991: 146)*

A l'écrit comme à l'oral, le discours peut être considéré comme organisé localement sur plusieurs plans (cf Charolles 1988, Adam 1990a, 1991, cf aussi pour un modèle plus dynamique, les instances d'opérations discursives postulées par Bronckart et al 1985, Schneuwly 1990). Chacun des plans théoriques ainsi distingués, isole un mode de continuité discursive:

- Les "chaînes" gèrent la cohésion thématique et référentielle;
- les "portées" organisent la mise en voix du discours (prise en charge des propositions, mono ou polyphonie ...);
- les "périodes" résultent de l'assemblage argumentatif ou hiérarchique des propositions en paquets organisés par des marqueurs divers;

- les "segments" enfin, par le découpage du flux discursif qu'ils proposent permettent au récepteur de mieux programmer son activité d'interprétation.

I.1. Oral et écrit:

"Speech typically consists of chains of coordinated and adjoined clauses, writing by contrast is marked by full subordination and embedding"

Kress (1982)

Parmi ces quatre phénomènes, deux semblent être plus centraux dans l'organisation du discours oral, et deux autres dans l'organisation du discours écrit.

L'organisation en portées et en périodes semblent ainsi cruciale dans l'interaction orale. Au plan de la portée, le marquage de la qualité de la prise en charge énonciative est déterminant pour la poursuite de l'échange. On constate donc la récurrence des repérages énonciatifs explicites du type "Moi, mon papa, sa bicyclette, elle ..." où les détachements successifs (cf. N. Dupont 1987) servent à situer par un certain nombre d'étapes progressives, le thème de l'énoncé par rapport à l'énonciateur. (cf aussi les *"Moi, j'ai mon X qui..."*, *"Moi j'ai vu (entendu, remarqué ...) un X qui ...."*). On a pu risquer l'hypothèse que ces détachements relevaient d'une organisation universelle, pré linguistique, que l'on retrouve dans les proto-phrases binaires des enfants. Ils semblent cependant beaucoup plus fréquents en français que dans d'autres langues, l'anglais par exemple.

Au plan de la période, l'énoncé oral, ne pouvant, pour des raisons de difficulté de codage comme de décodage, utiliser a priori les ressources qu'offre au scripteur la syntaxe de la phrase complexe, va s'organiser sur des bases différentes, utilisant les ressources suprasegmentales de la voix: l'intonation et le rythme en particulier. Nous redirons avec Halliday (1985) qu'il ne s'agit pas d'un sous système simplifié par rapport à l'écrit, mais qu'au contraire cette organisation de l'oral, qui doit satisfaire à des contraintes contextuelles et cotextuelles plus nombreuses qu'à l'écrit, a toutes chances d'être plus complexe et d'utiliser concurremment des moyens plus diversifiés.

Inversement les agencements de chaînes seront moins centraux dans la mesure où les interventions monologales ne peuvent, dans une conversation normale, avoir l'étendue d'un discours écrit pour des rai-

sons d'acceptabilité sociale évidentes.Dans la mesure aussi où l'énonciateur peut désambiguïser son message par d'autres moyens propres à la communication in praesentia. Il s'agit de toutes les marques propres à "l'appareil formel de l'énonciation" en particulier des démonstratifs déictiques parmi lesquels le "ça", qui peut reprendre aussi bien un objet verbal (*ça, c'est ce que tu dis!*") qu'un objet matériel du contexte, joue un grand rôle. Si les moyens linguistiques ne sont certes pas les mêmes d'une langue à l'autre, par contre, il y a de fortes chances pour que le procédé communicatif soit universel.

Quant à la segmentation, elle s'opère à l'oral par des moyens verbaux, spécifiques dont les marqueurs de structuration de la conversation (m.s.c.) en particulier (Roulet et al 1985). Dans un travail déjà ancien (Bouchard 1983) nous avions montré le rôle fonctionnel que joue le troisième temps de l'échange, l'évaluation, dans la ponctuation du dialogue pédagogique. Il n'est pas indifférent justement que beaucoup de m.s.c., désémantisés, soient à l'origine des adverbes évaluatifs, positifs, comme "bon", "bien" ...

I.2. Microstructure et apprentissage de l'écrit:

Le passage à l'écrit pour les apprenants déjà débrouillés à l'oral, va donc se matérialiser par cette modification des procédés microstructurels d'agencement des chaînes, des périodes et des segments, plus ou moins couteux en moyens linguistiques.

La segmentation est largement translinguistique et sémiotique et en conséquence ne pose de problèmes "que" culturels de guidage du lecteur. Par contre la périodisation déjà va demander l'utilisation de connecteurs ou d'organisateurs interphrastiques spécifiques à la langue cible et plus encore l'utilisation de toutes le ressources de la subordination et de l'organisation de la phrase complexe. Mais c'est l'agencement des chaînes qui sera sans doute le plus couteux en moyens linguistiques "fins", fonctionnant non seulement au niveau de la proposition mais aussi à celui du groupe nominal (détermination,, nominalisation, pronominalisation ...).

Ce passage à l'écrit en langue étrangère sera, sans aucun doute, grandement facilité par la maîtrise de ce "second" type de communication dans la langue maternelle. Remarquons cependant que ce ne sont pas les mêmes moyens linguistiques qui permettent l'intégration discursive en langue maternelle et en langue étrangère, et même, que, quand ces

moyens sont comparables, leurs modes d'utilisation peuvent être différents, occasionnant des "erreurs pragmatiques" (Péry-Woodley 1991, Bouchard 1992) sur lesquelles nous reviendrons.

Dans l'acquisition/apprentissage d'une compétence communicative globale en langue étrangère, il y a donc lieu de prévoir un moment d'apprentissage, où cette difficulté, le passage d'une cohésion orale à une cohésion écrite, va être rencontrée par les non natifs (comme par les natifs apprentis-scripteurs d'ailleurs). Le problème se pose plus rarement dans l'ordre inverse, cohésion écrite puis cohésion orale, pour des raisons d'organisation méthodologique de l'enseignement des langues étrangères. La large domination actuelle des méthodes centrées sur l'oral a pour effet la sensibilisation de plus en plus précoce des apprenants à une organisation dialogale des discours, mêmes si ces "dialogues des méthodes", comme la morphosyntaxe de l'oral qu'ils donnent à lire/entendre, et encore plus la morphosyntaxe de l'oral qu'ils proposent effectivement à l'enseignement, sont très loin de l'organisation grammaticale et discursive de l'oral authentique.

C'est cette phase d'acquisition, ou/et ce moment de l'apprentissage, en fle comme en flm, que nous (persistons à) étudions(er). Il nous semble en effet que, ces plans microtextuels d'organisation de l'écrit, restent paradoxalement oubliés alors même que leur maîtrise est socialement extrêmement discriminante. La maîtrise discursive correspondante n'est que peu acquise naturellement (avant ou) sans mise en jeu de l'institution scolaire et de l'apprentissage guidé. Elle nécessite l'emploi constant d'un "contrôleur" (Krashen 1981) appris scolairement.

Mais on observe également qu'elle ne se développe en fait que, simultanément ou en décalage par rapport à cet apprentissage scolaire, grâce à une acquisition continuée qui ne s'opère que si les sujets sont réellement exposés à des genres discursifs écrits diversifiés. En bref la discursivité (longue), peu acquise naturellement est mal apprise scolairement. L'institution scolaire trop souvent renvoie sa maîtrise à l'intuition et au bon goût, par méconnaissance des phénomènes propres à la textualisation, à l'emballage de l'information (cf Woodley 1992). Ce statut ambigu nous semble pour une large part à l'origine du malaise de beaucoup d'adultes devant l'écriture.

II. Mode d'approche de la production écrite:

Tous les produits écrits n'offrent pas les mêmes possibilités d'étude:

- **Les textes littéraires** sont surtout étudiés a posteriori. Le recours aux manuscrits permettant toutefois une critique "génétique", prenant en charge les étapes de production du texte telles qu'elles sont partiellement perceptibles à travers les différentes *éditions*, les différents *états* des manuscrits ou, à la surface de ceux-ci, les *ratures* et *"paperolles" (Proustiennes)* qui manifestent ses réélaborations successives (cf. Grésillon et Lebrave 1982), l'équivalent des **bribes,** caractéristiques du processus de production oral (cf Blanche-Benveniste 1991). Mais cette méthode ne peut résoudre un problème crucial de la production discursive, celui de l'établissement de sa chronologie précise ou plus encore de sa généalogie. Il ne peut montrer comment l'influence d'une modification ponctuelle peut retentir sur d'autres modifications en aval ou même en amont.
- Par contre, les **discours écrits ordinaires** (Dabène M. 1987) peuvent être étudiés, eux, de plusieurs manières, au cours de leur processus de production même (cf Bereiter et Scardamalia 1987, Bouchard 1988, 1991 a b c, David 1991, Schneuwly 1991), et en particulier par notre méthode interactionnelle "du produit au processus".

Après avoir analysé les caractéristiques positives (phénomènes récurrents) ou négatives (fautes) du produit nous recherchons leurs circonstances et leur mode de production. Pour ce faire, nous analysons, dans un second temps, chacun des épisodes de production correspondants, à travers l'image qu'en donne l'interaction verbale entre les coscripteurs.

Cette procédure a été et sera utilisée par rapport à différentes situations de production collective. Les données que nous pouvons faire varier sont en effet nombreuses. Il peut s'agir des caractéristiques des coscripteurs: age, formation, contrastes pouvant être créés entre eux afin de modifier le format de collaboration ... Il peut s'agir aussi du type et/ou du genre de discours visé et de la situation de lecture proposée. Il peut s'agir enfin du matériel d'appui fourni, afin de modifier, sinon toujours de faciliter, le processus de production: production à partir de documents écrits à réutiliser partiellement, à partir de documents iconiques, à partir de stocks d'informations prenant telle ou telle allure linguistique ...

Dans le cas présent il s'agit de la production par des étudiantes étrangères, s'appuyant sur un document iconiqued'un discours explicatif destiné à d'autres étudiants. Le but explicite poursuivi est de faire présenter l'organisation de la Communauté Economique Européenne par des étudiantes européennes (écossaises) à des étudiants non-européens. Le do-

cument iconique a pour effet immédiat de permettre de dépasser les blocages dus à une connaissance insuffisante du référent. Il a pour effet secondaire d'influencer la planification du discours produit, qui pour une part traduit linéairement, en langue naturelle, l'information spatialisée qu'il propose. Il leur faut donc *"à la fois mettre en relation des éléments séparés spatio-temporellement dans la chaîne écrite et marquer l'absence de relation entre éléments pourtant proches" Fayol & Schneuwly (1886: 231).*

Alors qu'un document d'appui discursif aide la mise en mots, un document iconique aide la mise en discours au niveau de son organisation globale: macrostructure sémantique surtout et plan de texte séquentiel pour une part.

II.1. Etude du produit:

(cf annexe 1 pour la présentation du produit discursif réalisé et annexe 2, pour la mise en rapport quantitatif du produit et du processus)

Nous nous intéresserons ici uniquement à la microstructure du produit où se déploient les quatre plans présentés plus haut.

Le discours se présente sous la forme de huit petits paragraphes. Les deux premiers et le dernier sont consacrés à ce que nous appelons la mise sous tension interne du discours (cf configuration chez Adam).

Les paragraphes initiaux introduisent l'hyperthème en le problèmatisant pour attirer l'attention du lecteur (cf "orientation" Labov 1972, 1982). Le discours qui suit est présenté comme destiné à (et donc capable de) résoudre un paradoxe (léger!): le fait que les instances de la CEE tout en étant très liées sont en même temps très différentes. Scarcella (1983) remarque que par manque de familiarité avec leur lecteur natif, les alloglottes *"tend to use longer but less effective orientations ... less efficient at engaging the reader's attention"*.

Le paragraphe final constitue, de manière plus (cyniquement!) préméditée par la locutrice n°1 (Ah! peut-être qu'on pourrait dire quelque chose comme ça ... quelque chose de très prétentieux ... pour finir... Il faut une phrase pour finir), une coda rhétorique. C'est une évaluation positive du dispositif décrit, qui montre qu'il n'est pas nécessaire d'aller au delà puisque le dispositif comme la ... description sont satisfaisantes!
Les cinq autres traitent chacun d'une des institutions du dispositif institutionnel européen, tel qu'il est présenté sur le document iconique inducteur. Mais chaque paragraphe à son tour est constitué d'un nombre va-

riable de phrases, dont les contours, là encore ne vont pas de soi. Nous examinerons comment se décide cette double segmentation du discours et comment le fonctionnement des autres plans joue avec ces ruptures "pour l'oeil".

Chaque phrase ainsi délimitée correspond, en effet, à une certaine organisation de l'information en ensembles matériellement circonscrits, au sein desquels une hiérarchisation peut être créée par subordination, transformation, des propositions de base telles qu'elles sont traduites du document iconique... Remarquons que cette délimitation des ensembles propositionnels à l'intérieur de la phrase, au moyen de la ponctuation peut poser également des problèmes de mise en oeuvre. L'organisation en périodes du discours s'ancre sur ces différents procédés de délimitation des macropropositions (Adam 1991), fonctionnant de pair avec les marqueurs de coordination ou de subordination de la phrase complexe et les connecteurs et organisateurs interphrastiques. Cette élaboration des périodes sera notre second objet d'étude.

Enfin nous observerons le fonctionnement des chaînes, la manière dont les liens thématiques sont maintenus dans le texte au delà de ces segmentations et de ces "parenthèsages" (périodes), pour reprendre l'expression de J.M. Adam. Il sera intéressant d'examiner comment les coscripteurs se partagent ces tâches en partie conflictuelles (lier et découper) tout au long de l'élaboration du discours collectif.

Nous n'aborderons que très incidemment le problème des "portées", dans la mesure où le type de tâche proposée induisait une neutralisation de l'énonciation. Le seul changement de portée perceptible à la surface de ce discours neutre ("on-vrai"), qui n'engage pas vraiment les coscripteurs, se situe avec la coda évaluative finale. Pour conclure l'écrivant feint de s'engager un peu plus en prononçant un jugement "personnel" sur le fonctionnement du dispositif institutionnel européen décrit, avec le verbe "permet". On a vu qu'en fait ce qui était ainsi permis, c'était une pause bien méritée pour les rédactrices!

III. Le travail collectif d'intégration discursive:

III.1. Les segments: mise au point linguistique et sémiotique

En tant qu'activité plus sémiotique que linguistique, ce travail de mise au point de ce que nous appelons habituellement le paradiscours, pourrait avoir un statut marginal dans une étude sur l'acquisition/apprentissage des procédures microdiscursives. En fait il n'en est rien dans la mesure

où la segmentation introduite est déterminante pour le guidage du lecteur mais aussi dans la mesure où cette segmentation implique des opérations concomitantes, totalement linguistiques celles là, sur les autres plans.

III.1.1. Segmentation et ponctuation:

La ponctuation en tant que telle n'est jamais évoquée explicitement au cours de l'interaction. Cette absence de verbalisation montre que c'est, L.2, la secrétaire de séance, qui s'en charge et que cette mise en oeuvre ne pose pas de problème, après coup, à L.1, puisqu'elle ne propose aucune correction. Il est vrai qu'elle semble plus s'intéresser à l'avancement du travail collectif qu'à sa révision: il ne semble pas qu'il y ait de relecture du discours produit par aucune des participantes. Les seules manifestations métadiscursives de L1 ayant trait à la segmentation qui ont une influence sur la ponctuation, portent sur la longueur des phrases et correspondent à son désir de produire un texte simple, construit avec des phrases et des paragraphes courts, évitant les enchaînements de relative que propose sa camarade (266-1, 279-1).
La seule verbalisation traitant explicitement de la ponctuation, vient de L.2 et porte sur un phénomène un peu marginal, l'utilisation des parenthèses (509-2) (*Ouais, "si on discute", mais c'est entre parenthèses, "si on discute..."*). Le désir de L.2 semble bien d'ailleurs de montrer, par l'utilisation de ce moyen marginal, le caractère marginal qu'elle prête à l'exemplification que lui impose L.1 un peu contre son gré (538-2)(*Mais, c'est pas nécessaire tout ça.*)

Les problèmes de ponctuation existant dans le discours produit ne sont donc pas relevés par les co-scriptrices alors que la mise en paragraphes est une source importante de discussion tournant autour d'un argument tout aussi important pour la phrase, la taille des "paquets d'information" à fournir au lecteur.

III.1.2. Segmentation et paragraphes:

Le discours produit est segmenté, par des "blancs", sauts de ligne, alinéas, en de nombreux et courts paragraphes. Cette segmentation correspond, nous l'avons évoqué, à l'organisation spatiale de l'image inductrice. Mais il n'empêche que cette activité de segmentation ne va pas de soi pour les deux co-scriptrices. Elle est l'occasion d'échanges récurrents, où les interlocutrices occupent des positions stables. La locutrice

n°1 est celle qui propose les segmentations (279-1: *Commençons peut-être un nouveau paragraphe*. 571-1: *... et puis on commence un autre paragraphe pour le, la, ça...*), comme celle qui expose la règle de constitutions des paragraphes,(391.1: "*Autre instance, nouveau paragraphe, hein!*") ou l'intérêt communicatif de cette segmentation .

La locutrice n°2, qui est également la secrétaire de cette séance d'écriture collective est beaucoup moins sensible à cette opération. Elle ne retient pas toutes les propositions de sa condisciple (ex: 279-1, 571-1). Cependant elle assure le travail de segmentation implicitement dans tous les autres cas, en suivant implicitement la "règle" verbalisée en 391-1 par L.1, sauf en 571.1 où elle commet une infraction par rapport à cette règle, en traitant de deux instances, dans le même paragraphe .

En définitive, l'activité métalangagière de segmentation, sur laquelle insiste L.1, n'est donc pas linguistique mais sémiotique. Passant sous silence la ponctuation, elle vise à assurer la visibilité, dans le discours en langue naturelle, des segments distingués iconiquement par le document de départ.

III.1.3. Segmentation et activité métalangagière:

La segmentation nous donne à voir trois manifestations différentes de l'activité métalangagière. Dans la mesure où le retour à la ligne, décision volontaire, peut être considéré comme "*une marque de la fonction métalinguistique en oeuvre* C. Fabre p.39), on peut estimer que L.2 opère métalangagièrement, d'une première manière, sans explicitation verbale.

L1, par contre, explicite ce qu'elle veut faire en utilisant un terme spécialisé de la langue générale (en 279-1 par exemple). Il s'agit d'un deuxième type de manifestation, explicite cette fois ci, de l'activité métalangagière. Celle ci concerne une inscription à venir, comme très souvent lors de rédactions collectives. A ce propos, l'affirmation générale de (C. Fabre 1990: p.52) comme quoi le métalinguistique ne peut apparaître qu'après coup, comme quoi *les manifestations méta(langagière)s ont toujours un caractère second* semble beaucoup trop rapide et induite par son objet de travail propre, la rature.

Enfin, en 391, L.1 verbalise non pas une activité ponctuelle mais une "règle" opératoire pour l'ensemble de la tâche, atteignant ici un nouveau degré de généralisation donc d'abstraction métalangagière, dont L.2 ne donne pas d'exemple.

III.2. L'élaboration des périodes:

Ce plan d'organisation textuelle, plus grammatical, est traversé par la frontière entre phénomènes phrastiques et phénomènes discursifs. Il regroupe l'emballage de l'information produit par la phrase complexe, et celui auquel contribuent les connecteurs et les marqueurs interphrastiques. Ces deux procédés contribuent au parenthèsage dont parle Adam: ils permettent d'indiquer des degrés de solidarités entre propositions.

III.2.1. Période et phrase

Si l'analyse textuelle rapproche ces phénomènes par contre nos traditions scolaires les séparent, mettant l'un au centre de la grammaire (cf l'analyse logique) et ... oubliant l'autre pour l'essentiel. Dans des situations pédagogiques, comme celle que nous étudions ici, cette différence de représentation "scolastique" reparaît dans les attitudes des co-scripteurs qui vivent encore dans l'institution scolaire. L'une (L.2) va le manifester dans son comportement langagier, en utilisant massivement un moyen d'intégration syntaxique faible, la création de relatives appositives en "qui":

ex: 1° phrase:

La CEE se constitue de quatre instances qui sont étroitement liées, qui ont des fonctionnements et des compositions très divers.

Ce procédé récurrent permet d'intégrer dans la même unité phrastique des propositions, "relatives" à un même substantif préalable. Le procédé est si usuel chez cette non native qu'elle a tendance à introduire immédiatement le pronom relatif, puis dans un deuxième temps de faire une pause avant/afin de produire la proposition elle même. Elle semble produire un bon exemple d' "*associative writing*" (Bereiter 1980):

> *"By processes much like those involved in free association, the topic would give rise to a first utterance, something in the first utterance would provide a cue for a second, and so on..." Bereiter & Scardamalia (1987: 343)*

Il s'agit plus d'une coordination que d'une subordination: on n'aboutit à aucune hiérarchisation de l'information mais à une pure linéarisation. Nous avons montré ailleurs cependant (Bouchard 1992) que cette utilisation "périodique" du "qui" pouvait avoir aussi une origine orale. On

trouve dans un oral natif, pas forcément soutenu, des "empilements" de relatifs avec ou sans répétition de l'antécédent, permettant précisément la constitution de périodes, se renforçant grâce à une structure rythmique:

ex: (journaliste, télévision suisse romande)
... nous allons débattre ce soir, en direct et en public de/
l'initiative fédérale **qui** *vous est proposée le 25 Novembre*
et **qui** *propose la suppression de l'armée et la mise en place d'une politique globale de*
paix
une initiative spectaculaire
une initiative **qui** *a été considérée à son origine tout à fait comme farfelue*
et puis **qui** *a obtenu les 100000 signatures nécessaires pour être soumise au peuple*
et **qui** *aujourd'hui on peut le dire ouvre un débat de fond ...*

L'autre scriptrice (L.1) va montrer sa capacité à se distancier de cette construction appositive simple, sans valorisation rhétorique par sa compétence procédurale comme déclarative. Si elle est à l'origine d'autant de relatives (cinq) que sa camarade, il s'agit cette fois ci essentiellement (4 sur 5) de relatives déterminatives, présentant un degré bien différent d'intégration syntaxique (cf Berendonner, Reichler-Béguelin 1989: 117). D'autre part, au moyen d'interventions métalangagières implicites et explicites, elle refuse (4 fois: 268-1-, 337-1, 703-1...) des prolongements de phrase par ajout de relative appositive:

ex 1: intervention métadiscursive implicite:

265-2 ..."pour les députés qui vont constituer l'assemblée européenne..."
266-1 Parfait, et c'est tout
267-2 ..."qui se constitue de/"
268-1 Non, pas encore
269-2 de, de combien de gens? y a combien de...?
270-1 Je sais pas, mais c'est pas important

ex 2: intervention métadiscursive explicite:

"C'est **meilleur** *pour le français de le dire avec le "qui" et tout ça, mais c'est pas assez simple" (411.1)*

Elle oppose consciemment intégration syntaxique, valorisée par l'école comme preuve de maturité syntaxique, et intégration discursive, évaluée du point de vue de son efficacité communicationnelle générale. Les ob-

servations effectuées par les psychologues du langage tendent à prouver que l'utilisation tactique" de la ponctuation en vue d'une recherche d'effet sur autrui est un phénomène relativement tardif (cf. Fayol & Schneuwly (1986: 231)).

Il semble en quelque sorte, si on cumule les observations faites au sujet des segments et ces premières constatations portant sur la période que, alors que L2 n'envisage la tâche que comme une "mise en mots", L1 seule ait atteint le niveau de compétence (au sens d'automatisation des opérations de bas niveau) lui permettant de l'aborder comme une mise en discours (pour une autre hypothèse en terme de "profil" individuel cf Bouchard 1992).

Quand elle-même se voit refuser avec raison une relative par L.2 ...

789-2 ouais ok, "ça exerce aussi un contrôle..."
790-1 "sur les règlements qui établissent..."
791-2 "établis par, établis par..."
792-1 Mais moi j'avais fait ***un joli verbe***

... elle réagit auto-ironiquement en invoquant aussi la qualité "en soi" de la grammaire, telle qu'elle apparaît dans la salle de classe lors de l'apprentissage guidé.

III.2.2. Saillance et acquisition:

Cet exemple de modification du comportement linguistique de L2, qui, en fin de tâche, combat chez L1 sa propre tendance à trop utiliser les relatives, pourrait être la base d'une hypothèse acquisitionnelle ... à exprimer avec toute la prudence nécessaire! On peut se demander en effet si ce ne sont pas les quatre refus de L.1, argumentés métacommunicativement, qui sont à l'origine de cette modification. Une succession de conflits sociocognitifs, résolus de la même manière, et dont la récurrence même rend "saillant" le fait linguistique en cause, serait alors le point de départ non pas d'une modification du système intermédiaire de L2 mais au moins de son utilisation de ce système. La production collective de discours apparaîtrait bien alors comme une situation de résolution de problème où l'interaction, "*la recherche d'une Issue positive au conflit social possible entraîne la quête d'une solution cognitivement satisfaisante, permettant à chacun de progresser dans l'évolution de son mode de résolution*" (Doise et Mugny 1981 in Halté 1992. p.119).

Par contre ce corpus nous donne l'exemple d'autres cas où des interactions, ponctuelles et non pas récurrentes d'une part, non conflictuelles d'autre part, bien qu'ayant toutes les caractéristiques des "situations po-

tentiellement acquisitionnelles" n'aboutissent pas à une stabilisation du savoir linguistique négocié:

145-1 "et le cour ..." le cour ou la cour?
146-2 La, la, le cour, la cour de justice, le cour, le cour?
147-1 J'sais pas
148-2 Le cour?
149-1 Shirley! (interpelle une étudiante du groupe) c'est LE cour ou LA cour?
150-2 Le cour ou la cour... de justice?
151-1 Le cour ou la cour... de justice?
152-S La
153-2 La cour de justice
154-1 la
155-2 "La cour de justice"
156-1 "et la cour de justice", voilà!

Malgré plusieurs prises en compte effectives, plusieurs reprises explicites de la forme correcte de 153-2 à 156-1, on constate plus loin dans l'élaboration du texte, au paragraphe 7, le retour à la forme erronée. La simple saillance par mention n'offrirait pas un relief suffisant pour aboutir à une acquisition.

III.2.3. La période au delà de la phrase:

Elle est surtout indiquée à l'écrit par les connecteurs et les organisateurs textuels.

III.2.3.1. Les organisateurs textuels:

A la surface du discours produit par L1 et L2 nous avons une seule manifestation de ce type, le "premièrement" placé en tête du troisième paragraphe. Elle constitue un intéressante faute discursive: en soi, ce "premièrement" n'a rien d'erroné (encore qu'un natif puisse lui préférer un "tout d'abord") mais en tant que "marqueur d'intégration linéaire" il doit être suivi par une série plus ou moins longue d'organisateurs du même type qu'il annonce, d'une certaine manière. C'est donc son isolement qui le rend fautif. La difficulté rencontrée par les alloglottes est là encore susceptible de plusieurs analyses: saturation cognitive tendant à faire oublier les phénomènes autres que microscopiques ou macroscopiques (cf Bouchard 1992b), mais aussi non maîtrise de ces m.i.l., oubliés souvent dans l'enseignement. Cette seconde hypothèse qui n'annule d'ailleurs pas la première semble confortée par l'effort maladroit fait, un

peu plus loin, par les deux coscriptrices pour produire un effet d'intégration linéaire. Pour clore la série ouverte par "premièrement parlons de ...", au lieu d'utiliser une formule du type "enfin présentons ...," elles attaquent le paragraphe sept par une proposition indépendante métadiscursive "*Il reste seulement la quatrième instance à être expliquée*". Nous avions déjà souligné dans un travail précédent (Bouchard 1992) la proximité entre ces m.i.l. adverbiaux "*premièrement parlons de...*" et les "auxiliaires aspectuels" "*Commençons par parler de ...*". Cette proximité s'illustre particulièrement bien dans ce corpus, où l'enregistrement nous montre les hésitations des participantes face à ce choix lors d'un échange couvrant une quinzaine de tours de parole.

III.2.3.2. Les connecteurs

Ils paraissent encore moins maîtrisés que les organisateurs. Aucun n'apparait à la surface du discours final. Par contre on en trouve trace dans le processus de production. Une longue discussion de 45 tours de parole, impliquant une tierce personne, l'enseignante, s'engage pour résoudre le problème de l'attaque du sixième paragraphe. On y compare les mérites des locutions "en contraste", "en revanche", "par contre". Le problème posé est clairement interphrastique pour L1, il porte sur la portée (au sens trivial) vers l'amont de ces connecteurs:

671-1 Mais je pense que "en revanche", ça c'est pour toute la phrase qui précède, non?

.....

677-1 Et il faut mettre ça pour montrer que c'est par contraste avec ce truc là
678-2 Mmm
679-1 ... avec les deux instances
680-2 o.k.
681-1 .... c'est pour ça que c'est difficile, je sais pas comment faire.
682-2 alors ?
683-1 en contraste avec elles ...?
684-1 o.k.

Ce dialogue nous intéresse à plusieurs titres. D'une part il constitue une manifestation métadiscursive du travail d'organisation de la microstructure mentionnant explicitement (toujours avant l'inscription) le rôle du contexte immédiat à gauche sur le déroulement du discours. Ces manifestations sont suffisamment rares, surtout sous une forme aussi étoffée pour que nous le signalions. Elles semblent correspondre à des locuteurs, ayant suivi un cursus scolaire long. Mais notre enthousiasme est

un peu diminué par le fait que cette discussion concerne un connecteur, c'est-à-dire un des éléments de la microstructure les plus apparents par sa position en tête de phrase ou de paragraphe. Remarquons à ce propos que l'on voit bien ici le jeu mutuel de textualisation auquel participent segmentation et périodisation. Ces deux phénomènes, isolés pour l'analyse, fonctionnent simultanément au même point du discours, l'un séparant pour l'oeil ce que l'autre relie pour l'esprit. L.2 qui n'a pas la maîtrise des agencements microtextuels (en français en tout cas) en a cependant l'intuition. C'est parce qu'elle sait qu'elle ne sait comment intégrer discursivement les propositions: (402.2) *Ouais, ouais, j'sais, ok! et ... maintenant ... mais je sais pas comment on peut lier ça avec ça, ces paragraphes* ... qu'elle préfère se contenter de les intégrer syntaxiquement.

III. 2.4. Conflit sociocognitif et résolution de problème:

Ainsi, il est sensible que le dialogue métadiscursif que nous avons cité est en fait plutôt un monologue. Le travail cognitif de L1 qu'elle verbalise pour L2 n'est pas relayé, soutenu ou contredit par un travail simultané de L2. La longueur du dialogue montre qu'il ne possède pas l'intensité d'un conflit sociocognitif qui se manifesterait par des interventions anti-orientées des interlocutrices en nombre plus limité (cf Moeschler 1985). Elle montre la durée nécessaire à la résolution solitaire d'un problème cognitif. On peut penser que la confrontation avec une autre opinion aurait permis de trouver une issue (quelle qu'en soit la valeur intrinsèque) plus rapide. L'interaction ici n'a pas joué son rôle, du fait de l'écart linguistique et métalinguistique existant entre les participantes.

III.3. Les chaînes

Nous l'avions indiqué en introduction. Ce sont sans doute les chaînes dont l'importance varie de la manière la plus nette entre l'oral et l'écrit. En effet, à l'oral, existe la nécessité pour l'énonciateur de réassurer sa prise thématique à chaque début d'intervention, en s'appuyant pour ce faire sur les possibilités exophoriques que lui offre la communication in praesentia. A l'écrit par contre (ou dans l'oral continu de l'exposé ou de la narration) les chaînes thématiques se matérialisent non seulement en tête de phrase - c'est le point qui reste le plus sensible - mais aussi en fin de phrase, où le scripteur peut mettre en valeur l'élément nouveau qu'il

va développer dans la phrase suivante (cf Combettes 1992, pour ces problèmes de progression thématique). Ici, le document iconique induisait une progression à hyperthème éclaté, la CEE se décomposant dans les différentes instances distinguées par le dessin.

Nous distinguerons les enchaînements avec l'amont du discours, le contexte de gauche, et les enchaînements vers l'aval, avec le contexte de droite qui vont préparer cette cohésion. Welyun Yang (1989) note à ce propos que "*the number of cohesive chains does not appear to be related to writing quality, but linkage and management of chains does*".

On pourra aussi avec Hartnett (1986) qui entend traiter "cohesion (as) ... a means to an end, not (as) the end itself", opposer également de manière fructueuse "static ties which connect stretches of text" et "dynamic ties which advance the logic of the discourse".

C'est l'engendrement de ces chaînes écrites, plus longues et plus continues, qui risque de poser des problèmes particuliers à des non natifs, surtout paradoxalement s'ils séjournent en France et baignent en conséquence dans la textualité brève de l'oral quotidien. Le risque ne vient plus d'éventuelles interférences avec la langue maternelle mais, comme pour les apprentis scripteurs natifs, des erreurs de registre dues à l'importation dans l'écrit, et plus encore dans un écrit neutre énonciativement comme celui-ci, des moyen exophoriques propres à l'oral. En langue maternelle, Hickmann 1982, Karmiloff-Smith 1981 constatent, jusqu'à l'age de six ans un emploi exclusivement déictique des pronoms, , dans une tâche orale de narration de bande dessinée. On peut postuler une variation suivant les types de texte (Schneuwly 1985, Schneuwly & Bronckart 1986).

III.3.1. Chaînes et contexte à gauche

C'est L.2 qui va avoir le plus tendance à faire ce type de confusion entre moyens exophoriques et moyens endophoriques. Il se matérialise au moment de l'agencement des chaînes anaphoriques, dans le choix des démonstratifs en général, et du "ça" en Particulier. Elle en propose six, dont quatre apparaissent effectivement dans le discours final, l'un étant réécrit sous la forme "normée" "cela". Ils viennent remplacer des pronoms personnels plus normaux. Dans deux cas, leur caractère oral est souligné par leur emploi conjoint avec une structure disloquée, dont ils constituent l'élément détaché:

ça, c'est la cour de justice qui ...
ça, c'est la composition de la CEE.

Précisons cependant que L.2 ne produit pas que des formes de substitution erronées. Elle se montre capable d'utiliser la substitution lexicale, par simple répétition mais aussi avec modification du déterminant. Elle est également l'auteur, à la fin du texte, d'une nominalisation de reprise globale des paragraphes antérieurs: "*Voici la **composition** de la C.E.*". Elle sait aussi modifier l'ordre canonique des groupes dans la phrase, en antéposant un circonstanciel (mais sans le verbaliser) quand celui ci est susceptible d'assurer le lien thématique avec les phrases précédentes.

L.1, elle, n'inclut pas elle même de *ça* dans ses propositions de formulation écrite, tout en les utilisant normalement comme déictiques oraux: (15-1)(*Moi je dirais qu'i'y a ça, y a ça, y a ça, et y a ça,* (en indiquant sur le document au fur et à mesure)). Elle propose une gamme plus large que celle de L.2, de moyens de substitution. Elle utilise la pronominalisation soit par le démonstratif soit avec le pronom personnel de la troisième personne. Elle utilise aussi la substitution lexicale, par répétition lexicale accompagnée d'un article défini, d'un démonstratif de rappel, ou même d'une relative métadiscurive (*les instances **dont on a déjà parlé***). Enfin elle utilise également comme moyen de substitution lexicale, la nominalisation "sémantique" prenant comme origine des ensembles de propositions de tailles diverses, pouvant atteindre l'essentiel du texte, par exemple avec le "*cette consultation*" du dernier paragraphe.

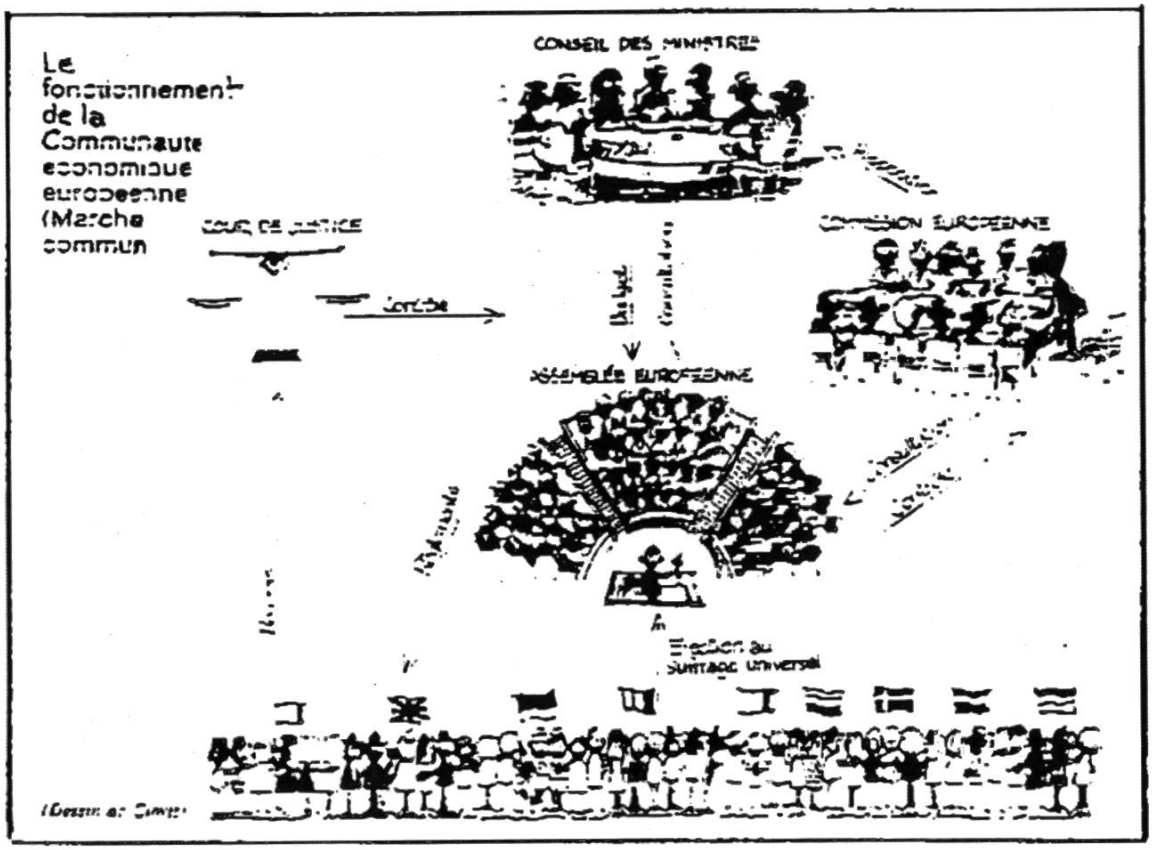
Par contre L.1 ne reformule pas les formes impropres employées par L.2. Il est vrai que le texte semble n'avoir été révisé par aucune des deux partenaires. Mais il se peut aussi qu'elle soit incapable de diagnostiquer, à chaud en tout cas, les erreurs de sa camarade, erreurs produites dans un flot de paroles où se mèlent oral véritable et propositions de formulation écrite. Cet exemple pourrait alors attester du décalage existant entre savoir faire langagier et conscience langagière claire permettant la révision des énoncés d'autrui.

III.3.2. Chaînes et contexte à droite:

Comme la reprise globalisante était fréquente dans les deux premiers paragraphes de clôture du discours, les annonces cataphoriques vont se rencontrer surtout dans les paragraphes d'ouverture, avec le terme générique "instances" ou même la liste de chacune de ces instances. Les deux co-scriptrices contribuent a priori également à la constitution de

ces phrases introductives, comme l'indique leur coût en terme de tours de parole (cf tableau ci-dessus). Il y a d'autre part une négociation intéressante pour la planification de la fin du discours, sur l'annonce du regroupement le plus fonctionnel: |commission européenne + cour de justice|, ou |assemblée européenne + conseil des ministres + assemblée européenne| / |cour de justice|.

Par contre la gestion de l'enchaînement vers l'aval, plus local, de phrase en phrase, et pris en charge plutôt par L.1. Ce problème de chaîne recoupe alors celui des périodes (l'enchaînement des relatives de L2) et des segments (le soulignement paradiscursif de la rupture de chaîne). Ainsi c'est L1 qui propose coup sur coup, de faire figurer, à la fin de la phrase sept, les noms des deux prochaines instances (339-1) et de passer à un nouveau paragraphe (391-1): simultanément elle coupe la chaîne locale et assure la liaison à plus long terme. Elle parvient à gérer enchaînement local et enchaînement global, continuité et rupture, alors que sa camarade, plus surchargée cognitivement, ne semble pouvoir prendre en charge que le problème de la continuité en le traitant soit localement, soit globalement, mais jamais dans ces deux aspects, en même temps.



A l'aide du tableau ci-dessus, expliquez le fonctionnement de la Communauté Economique Européenne.

IV. Conclusions:

Ce parcours des quatre plans d'organisation de la microstructure textuelle, postulés a priori, nous a permis d'en étudier les manifestations métalangagières dans les interactions verbales de la séance de travail collectif. Nous avons ainsi constaté comment un certain type de tâche détermine ce qui doit être négocié par les co-scripteurs. Dans ce discours explicatif, neutre, ce ne sont pas les phénomènes de portée mais ceux ayant trait au guidage du lecteur, segmentation, orgnisation des périodes, qui sont au centre des discussions.

Mais nous avons observé aussi que les deux non natives, même si elles n'ouvrent jamais des échanges argumentatifs caractéristiques de conflits socio-cognitifs, ne se comportent pas de la même manière lors du processus de production écrite, en particulier pour intégrer discursivement des éléments d'information qui leur sont fournis par ailleurs. On peut même aller jusqu'à dire que l'une se comporte de manière significativement plus efficace que l'autre. Il reste alors à déterminer la cause de cette efficacité.

A ce propos, nous avons cité ci-dessus, les trois raisons avancés par M. Fayol quand il déclare:

> *"La recherche a confirmé ce que savent intuitivement les enseignants: plus les bases de connaissances conceptuelles concernant la domaine de contenu sont vastes, plus les connaissances linguistiques et textuelles sont développées, plus les connaissances des processus sont claires, et meilleures sont les productions écrites."*

La situation particulière de production collective, dans laquelle nous avons placé nos apprenants est source d'une "facilitation procédurale" permet de neutraliser le premier critère mentionné. Si nous suivons Fayol, il reste donc deux autres explications:

- le développement des connaissances linguistiques et textuelles;
- la clarté des connaissances des processus.

Or nous constatons la supériorité de L1 sur les deux plans. Elle emploie des procédures de mise en discours que ne possède pas L2, plus scolairement préoccupée par la mise en mots. D'autre part, elle manifeste des compétences métalangagières que ne montre pas L2.

Malgré les réserves justifiées des psychologues sur un rapprochement trop hâtif de ces deux phénomènes, savoir-faire et savoirs, procédures et déclarations:

"La constitution des procédures précède souvent les connaissances déclaratives ... comme s'il était plus facile d'apprendre des algorithmes que la structure relationnelle des concepts ... et de surcroît, les connaissances procédurales, comportent souvent une grande autonomie par rapport à la compréhension des concepts du domaine" C. Georges (1988)

... un lien entre les deux compétences, procédurale et déclarative, semble se manifester, ici, lors de cette production écrite, c'est à dire à l'occasion d'une activité, "technique", non naturelle, qui s'apprend plus qu'elle ne s'acquiert:

"... la plupart des composantes de l'activité rédactionnelle sont à un moment ou à un autre de l'apprentissage ... contrôlées consciemment par le sujet. Comme en ce qui concerne la lecture, les divers aspects de la maîtrise métalinguistique sont susceptibles de s'y trouver mobilisés, les capacités métaphonologiques, métasyntaxiques,et métasémantiques, nécessaires au début de l'apprentissage, laissant progressivement la priorité aux capacités métapragmatiques et surtout métatextuelles." (J.-E. Gombert 1991: 152).

L'écriture en elle-même est déjà "méta". Par sa temporalité propre, elle permet la mise en oeuvre d'un contrôle métalangagier, au moment de la préparation comme de la réalisation ou de la révision des inscriptions, quelles que soient leurs différences de taille et de nature.

"Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation . .. Ces capacités auparavant inutiles semblent apparaître à l'occasion de l'activité qui les nécessite"

(J.-E. Gombert 1991: p.145)

Université Lumière-Lyon 2 Robert BOUCHARD

Bibliographie

ADAM J.M. (1990a): Eléments de linguistique textuelle, Mardaga.

ADAM J.M. (1991): "Cadre théorique d'une typologie séquentielle", ELA n° 81.

BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987): The Psychology of Written Composition, London, Lawrence Erlbaum Associates.

BERENDONNER A. et REICHLER.BÉGUELIN M.J.(1989): "Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique", Langue Française n° 81.

BOUCHARD R. (1988): "Lire pour réécrire (des discours mathématiques, en classe)", ELA n° 71, pp: 34-50.

BOUCHARD R. (1992a): "Erreurs pragmatiques, profils interactionnels et situation de production du discours", in Bouchard R. et al. (dirs:) Acquisition et Enseignement / Apprentissage des Langues Etrangères, Grenoble, Université Stendhal, Lidilem.

BOUCHARD R. (1992c): "Interaction et processus de production écrite: une étude de pragmatique impliquée", in Halté J.F. (dir:): Interactions, Metz, Casum.

CHAROLLES M. (1986): "L'analyse des processus rédactionnels", Pratiques, n°49, p.9.

CHAROLLES M. (1988): "Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences", Pratiques n° 57.

COMBETTES B. (1992): L'organisation du texte, Metz, Casum.

DABÈNE L. (1991): Des écrits (extra)ordinaires, Lidil n° 3, Pug.

DANON-BOILEAU L., MEUNIER A., MOREL M.-A. & TOURNADRE N. (1991): "Intégration discursive et intégration syntaxique", Langages n° 104.

DAVID J. (1991): "Ecrire une activité complexe étayée par la parole", in David J et al. (dirs.): "Articulation oral/écrit", Repères n°3, Paris, INRP.

DAVID J. et al (dirs.)(1991): "Articulation oral/écrit", Repères n° 3, INRP.

de GAULMYN M.-M. (1992): "Rédaction, reformulation et traduction. les ratures ça nous intéresse", in Bouchard (et al.) (dirs.): Acquisition et Enseignement/Apprentissage des Langues, Grenoble, Lidilem.

DOISE et MUGNY (1981): Le développement social de l'intelligence, Paris, Interéditions.

ESPÉRET E. & PIOLAT A. (1991): "Production: planning and control", in Denhières G. et Rossi J.-P. (eds.): Text and text processing, North-Holland.

FAVRE C. (1990): Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture, Grenoble, L'atelier du texte.

FAYOL M. (1989): "Une approche psycholinguistique de la ponctuation: étude en production et en compréhension", Langue Française n° 81.

FAYOL M. (1990): "Les adultes et l'écriture", Education Permanente, n° 102:

FAYOL M. et SCHNEUWLY B. (1986): "La mise en texte et ses problèmes", in Chiss et al. (dir.): Apprendre/enseigner à produire des textes écrits, De Boeck.

GEORGES C. (1988): "Interaction entre les connaissances déclaratives et procédurales", in Perruchet P. (dir.): Les automatismes cognitifs, Mardaga.

GOMBERT J.-E. (1991): "Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite" , Repères n°3.

GRÉSILLON et LEBRAVE (1982): "Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs", La Genèse du texte: les méthodes linguistiques, CNRS, p. 129-175.

HALLIDAY M.A.K. (1985): An introduction to functionnal grammar, London, Arnold.

HALTÉ J.-F. (1992): La Didactique du Français, PUF, Que sais-je?.

MOESCHLER J. (1986): Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris, Hatier.

PÉRY-WOODLEY M.P. (1992): Les écrits dans l'apprentissage, Hachette.

SCHNEUWLY B. (1991): "Différence entre les processus de production de trois genres: du dialogue entre énonciateurs au texte écrit", in David J et al. (dirs.): "Articulation oral/écrit", Repères n°3, Paris, INRP.

SCHNEUWLY B. (1992): "Pédagogie et didactique de l'écriture en français langue étrangère: pistes et réflexions", in Bouchard R et al (dirs.): Acquisition et Enseignement/Apprentissage des Langues Etrangères, Grenoble, Lidilem (Université Stendhal).

ANNEXES

I. LE DISCOURS PRODUIT

I[1] La CEE se constitue de quatre instances qui sont étroitement liées, qui ont des fonctionnements et des compositions très divers.
II[2] Ces cinq instances sont les peuples de la C.E:, l'Assemblée E., Conseil des ministres, la Cour de justice, la commission E.
III[3] Premièrement parlons des pays de la C.E.E..[4] L'Italie, la France, le Royaume Uni, la république fédérale d'Allemagne, l'Espagne, Portugal, Belgique, la Grèce, Danemark, le Luxembourg, l'Irlande du sud.[5] Dans ces pays, tout le monde a le droit de voter pour les députés qui constitueront l'Assemblée Européenne.[6] On peut comparer la communauté européenne à une démocratie parlementaire.
IV[7] L'Assemblée Européenne correspond au parlementaire (ou House of Commons, ou Bundestag) et c'est celà qui promulgue les lois en consultant la Conseil des Ministres et la commission européenne.
V[8] La Conseil des ministres est composée des ministres qui sont nommés par les gouvernements de leur pays, qui sont responsables des sujets précis (si on discute l'environnement, ce sont les ministres qui sont des ministres de l'environnement qui se rassemblent, par exemple, Chris paton pour la grande Bretagne, Topfer pour RFA, lalonde pour la France).[9] Ca propose un budget à l'Assemblée Européenne qui doit se mettre d'accord au sujet de cette proposition.[10] La commission Européenne consulte constamment avec les deux instances dont on a déjà parlé.
VI[11] La C.E. comprend des spécialistes qui fait des propositions soit au conseil des ministres soit à l'A.E..[12] Cette commission est sous le contrôle de l'Assemblée Européenne.
VII[13] Il reste seulement la quatrième instance à être expliqué: ça c'est le cour de Justice qui est plutot séparé des trois autres et qui est chargée de questions législatives.[14] les citoyens peuvent saisir le cours de justice pour résoudre les conflits.[15] Ca exerce aussi un controle sur les règlements établis par le conseil des ministres.
VIII[16] Voici la composition de la C.E.[17] Le résultat de cette consultation constante permet à trouver des lois qui tiennent compte des intérêts de tous les membres de la C.E.

II. Produit et processus:

Coût de chaque phrase en termes de nombre de tours de parole par mot

Du tp,1-1 au tp. 63-1	1° phrase*	63 tours de parole	20 mots	3.1 tp./mot
64-1 / 158-1	2*	95	16	5.9
159-2 / 216-2 +239-1/250-2	3*	58 + 10	7	9.7
217-1 / 238-2 + 250-2 / 260-1	4	22 +10	19	1.6
261-2 / 278-2	5	18	18	1
279-1 / 302-2	6	24	9	2.6
303-1 / 390-2	7*	88	24	3.6
391-1 / 545-2	8*	155	54	2.8
543-1 / 570-2	9	28	17	1.6
571-1 / 613-2	10	43	13	3.3
614-1 / 702-2	11*	89	16	5.5
703-1 / 713-1	12	11	9	1.2
714-2 / 750-2	13*	37	28	1.3
751-1 / 774-1	14	24	10	2.4
775-1 / 815-1	15	42	12	3.5
816.1 / 843-1-2/890-2	16* + 17	74	6+ 23	2.5

Tour de parole souligné = oralisation de l'inscription
*Phrase attaquant un nouveau paragraphe