Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1990)

Heft: 52

Artikel: Eléments de didactique des techniques d'expression orale

Autor: Quatrevaux, Alain

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977990

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Eléments de didactique des techniques d'expression orale

Si FREUD avait pu imaginer qu'un jour l'expression allait faire l'objet d'un enseignement, *a fortiori* «technique», gageons qu'il eût sans nul doute réservé pour cette nouvelle discipline son jugement fameux associant dans la même impossibilité les trois tâches de gouverner, soigner et éduquer. Un quart de siècle après leurs premières apparitions dans certains programmes universitaires, les techniques d'expression restent, en tout état de cause, une discipline qui se cherche[1]. Ceci est plus particulièrement vrai de leur composante orale, qui constitue précisément l'objet de cette étude. Un simple regard porté aux ouvrages qui leur sont consacrés laisse le lecteur déjà perplexe, compte tenu de l'extrême variété des références théoriques qui s'y trouvent. S'il y a consensus, il concerne uniquement le mode d'enseignement, pratique avant tout: l'objectif n'est pas d'accumuler un savoir, mais de développer un savoir-faire. Il est vrai également que la diversité relative des publics, ainsi que des conditions matérielles de la formation ne facilite pas la besogne: des deux heures hebdomadaires en formation initiale de certains départements d'I.U.T. aux «séminaires» intensifs d'une semaine en entreprise, les enjeux peuvent être différemment perçus. Vouloir assurer une meilleure assise théorique aux techniques d'expression orale implique donc en priorité qu'en soient plus clairement définis les objectifs.

1. Un objectif et deux écueils

Si les publics concernés par les techniques d'expression orale sont divers, ils n'en présentent pas moins des constantes qui ont permis aux institutions formatrices, toutes tendances confondues, de s'entendre sur les fins, à défaut de le faire sur les moyens: associées ou non aux techniques d'expression écrite, les techniques d'expression orale constituent un appoint à la formation spécifique du (futur) personnel d'encadrement administratif ou technique des grandes institutions publiques ou privées, des entreprises en par-

1 D. DELAS remarquait déjà à ce propos en 1975:
«Inviter le lecteur de cet article à raisonner sur un enseignant fictif chargé (par qui? pourquoi?) d'un cours encore moins «justifié» (créé par qui? pour quelles raisons?) est artificiel. L'artifice est nécessaire dans la mesure où l'apparition des cours de TE en France (depuis une dizaine d'années) serait longue à expliquer dans le cadre de cet article. Si toutefois ma situation artificielle correspond à des situations réelles - et je le crois - cela dénonce le peu de sérieux qui préside à la mise en place de certaines mirifiques «inventions» d'inspiration technocratique».

ticulier. Elles ne concernent encore que très marginalement la formation aux professions juridiques, pédagogiques, voire médicales, c'est-à-dire les secteurs d'activité où la communication a toujours joué un rôle essentiel.

Dans les secteurs qui nous intéressent, la qualité des échanges verbaux ne constitue en revanche qu'une préoccupation fort récente. Le développement des tâches faisant appel à l'initiative personnelle des différents partenaires a modifié la nature de leurs relations: il s'agit désormais moins de transmettre des ordres que de susciter une participation active, voire créative. Aussi, et quitte à me répéter, j'estime devoir rappeler ce qu'il en est exactement de l'objectif générique de toute formation en techniques d'expression: développer les aptitudes à communiquer des (futurs) membres du personnel d'encadrement des institutions socio-économiques modernes.

Relevant d'une formation professionnelle, l'enseignement des techniques d'expression ne doit pas être confondu avec un cours de culture générale, ou considéré comme le prolongement des cours de français, trop vite interrompus à l'issue de la classe de première au lycée. Contrairement à l'apprentissage des langues étrangères, aucun cours de rattrapage, de quelque nature qu'il soit, n'aurait ici de sens. Cela n'empêche pas certains formateurs en techniques d'expression de mobiliser dans leurs interventions tout un savoir en lettres ou en sciences humaines qui n'offrent pourtant que de vagues rapports avec l'objectif fixé par l'institution: ceci constitue le premier écueil d'une telle formation, celui du «culturalisme».

Il faut souligner ici l'importance qu'il y a à ne pas confondre culture générale et culture personnelle. La première expression désigne une norme scolaire, la seconde, l'ensemble des savoirs et des savoir-faire d'un individu donné. Certains d'entre eux, tel le chant ou le jeu théâtral, contribuent d'ailleurs à améliorer dans une large mesure la capacité de s'exprimer. Mais on peut ajouter à leur propos que la pratique fructueuse de ces activités suppose une vocation authentique, qu'un formateur, même compétent, ne devrait raisonnablement pas espérer susciter, comme il lui arrive pourtant parfois, lorsqu'il cède à la tentation de «saupoudrer» son cours d'exercices *ad hoc.*

Le second écueil d'une formation en techniques d'expression orale en intéresse cette fois-ci la fonction compréhensive du concept et pourrait être désigné du terme de «psychologisme», voire de «psychanalysme». Il ne s'agit évidemment pas de nier par là que l'expression est aussi, voire avant tout, un symptôme psychique interprétable à loisir. Selon la perspective volontairement réduite adoptée ici, je cherche uniquement à dénoncer une tentation supplémentaire (une perversion?) du formateur en techniques d'expression. Sa manifestation la plus indiscutable est celle de la psychana-

lyse dite «sauvage», qui consiste à interpréter à tout propos, et souvent hors de propos, le comportement verbal d'un individu ou d'un groupe. Mais cette caricature d'intervention psycho-thérapeutique connaît des formes plus sournoises, et par conséquent plus répandues. La plus fréquente se manifeste dans le souci d'améliorer la qualité de l'écoute entre participants: «S'exprimer c'est parler, mais c'est également laisser s'exprimer l'autre, un autre soi-même...» – nous dit-on alors. L'écoute est autant la condition que le terme d'une parole pleine; aussi l'évalue-t-on à la qualité des reformulations que l'intéressé est invité à produire. Il est facile d'opposer à ce discours d'origine psychanalytique, lorsqu'il est tenu par des formateurs, que l'écoute en présence d'un tiers constitue un phénomène souvent paradoxal: celle-ci en effet est artificiellement stimulée, chaque fois que s'interpose un tiers représentant un objet, soit de crainte, soit d'une tentative de séduction, ce qui est fréquemment le cas en l'occurrence. La preuve, administrée par des témoignages en retour, en est que, la formation une fois achevée, l'écoute revient en réalité à son «niveau» habituel. Aider autrui à mieux (s')écouter n'est donc manifestement pas du ressort de l'animateur de quelques séances collectives de techniques d'expression orale... D'autant plus que celui-ci a déjà par ailleurs une tâche suffisamment lourde à accomplir, celle d'intervenir dans le réglage difficile des processus psychiques secondaires sur les exigences de la réalité sociale. Qu'il abandonne donc l'analyse, même indirecte, des processus primaires, ainsi que toute préoccupation, plus ou moins délibérément psychothérapeutique, à qui de droit, sans ignorer pour autant que les résistances parfois considérables qui lui sont opposées ne sont qu'une manifestation de ces derniers processus.

2. Une grille d'analyse didactique des interactions verbales

Confronté aux difficultés à communiquer des (futurs) membres du personnel d'encadrement auxquels la formation en techniques d'expression orale est destinée, le formateur doit donc d'abord reconnaître qu'il ne dispose pas *a priori* des moyens théoriques et pratiques pour traiter celles qui émanent, même indirectement, des conflits psychiques. Autant dire que sa marge de manœuvre est particulièrement étroite. Etroite, mais non pas inexistante, car il y a une seconde source de difficultés, certes modeste comparée à la première, mais néanmoins distincte: c'est la méconnaissance pratique des contraintes spécifiques qui conditionnent le comportement des interlocuteurs dans certaines situations de communication. C'est cette inexpérience et elle seule que la formation en question doit considérer. Pour

ce faire, il faut s'assurer en priorité d'un cadre de référence qui permette le repérage des difficultés concernées, modèle théorique léger qu'il convient de concevoir comme une grille d'analyse d'orientation étroitement didactique.

Les contraintes extra-langagières qui s'exercent sur les participants d'une situation de communication donnée sont de deux ordres: référentiel et interactif. Dans le cadre d'une formation en techniques d'expression, l'objet du discours, le référent, ne peut être considéré comme un pré-texte, un accessoire, qu'en première analyse. En effet, l'opposition contenu/expression ou référent/interaction n'est jamais totalement exempte d'artifice, et l'expérience quotidienne montre que la nature de l'objet d'un discours affecte les paramètres de l'expression. Quoi qu'il en soit, le contenu générique de la formation «techniques d'expression» ne peut être déterminé, par définition, que du seul point de vue de l'interaction (les valeurs référentielles n'étant fixées que pour les contenus des formations spécifiques, voire singulières).

Les paramètres de l'interaction sont eux-mêmes de trois ordres: énonciatif ou illocutoire, social et psychique[2]. Pour des raisons que j'ai déjà mentionnées et sur lesquelles je reviendrai (en 2.4), seuls les deux premiers ordres seront ici pris en compte.

2.1 Les réseaux énonciatifs

Envisager l'interaction d'un point de vue énonciatif ou illocutoire, lui-même distingué des points de vue social et psychique, c'est, selon une conception pragmatique désormais classique, considérer l'échange langagier comme instaurant un système de droits et de devoirs: langagier ou non, l'échange n'est pas (seulement) régi par la nécessité, mais par le principe juridique de la loi. Sur de tels fondements, on peut ajouter qu'une interaction verbale met en présence au moins deux interlocuteurs dans un même lieu énonciatif (pouvant correspondre, lors d'une conversation téléphonique par exemple, à deux lieux physiques très éloignés l'un de l'autre). Ce rôle générique d'interlocuteur regroupe les deux rôles complémentaires, et *a priori* interchangeables, de locuteur et d'allocutaire. Mais il est par ailleurs nécessaire de lui en opposer deux autres:

- celui d'auditeur muet, ce dernier, à la différence de l'allocutaire, n'étant pas *contractuellement* autorisé à prendre la parole (ou ne pouvant physiquement la prendre, lors d'une transmission télévisée par exemple);

2 Trinité qui n'est pas sans faire écho à celle du symbolique, du réel et de l'imaginaire...

- celui de conducteur d'interaction; le conducteur d'interaction est *contractuellement* autorisé à diriger une interaction, c'est-à-dire à distribuer les tours de parole, à interrompre éventuellement ceux-ci, et à assurer l'orientation thématique de l'ensemble.

Ces rôles énonciatifs, une fois combinés, constituent des réseaux énonciatifs, que l'on prendra soin de ne pas confondre avec ce que certains nomment «réseaux communicatifs», c'est-à-dire les configurations permanentes des canaux de communication dans un groupe stable donné. Il y a dix réseaux énonciatifs types, que l'on peut représenter selon le schéma ci-dessous.

Réseaux énonciatifs* / Rôles énonciatifs	I	I.Am.	Ci.I. Am.	Ci.I	L.Am.	Ci.L.Am.	L.A.	L.A. Am.	Ci.L.A. Am.	Ci.L.A.
Conducteur d'interaction			+	+		+			+	+
Locuteur					+	+	+	+	+	+
Allocutaire(s)							+	+	+	+
Interlocuteurs	+	+	+	+						
Auditeur(s) muet(s)		+	+		+	+		+	+	
Exemple(s) d'interaction	Entretien		Débat		Exposé		Interview		«Interrogatoire»	
	Phillips 66	Panel				Intervention publique				

* Chaque sigle est formé à partir des initiales des rôles énonciatifs assurés dans le réseau qu'il désigne. Ex.: Ci.I = Conducteur d'interaction + Interlocuteurs.

Ce tableau appelle trois commentaires. Le premier concerne l'opposition *a priori* arbitraire établie entre le couple «Locuteur-Allocutaire(s)» d'une part et l'unité «Interlocuteurs» de l'autre, opposition qui correspond en fait à deux types d'interactions tout à fait différents, selon que l'un des participants (le «Locuteur») est, ou non, *contractuellement* engagé à ne pouvoir que répondre à ses allocutaires. On remarquera à ce propos que le locuteur des réseaux du type «Exposé» peut être considéré comme répondant, d'une certaine manière, aux questions muettes de son auditoire...

Le second commentaire intéresse les exemples très approximatifs, qui illustrent souvent deux types de réseaux quand, de surcroît, ils ne se che-

vauchent pas. Loin de voir dans cette typologie le fruit de distinctions ou de regroupements arbitrairement introduits, on doit bien plutôt considérer celle-ci comme le terme des confusions qui règnent en ce domaine, et que révèle précisément le flou terminologique de tels «exemples» qui, au demeurant, mêlent paramètres énonciatifs et sociaux.

La dernière remarque porte sur la stabilité des réseaux. Au cours d'une même interaction, la distribution des rôles énonciatifs peut *contractuellement* changer; et surtout, un type de réseau énonciatif peut être abandonné pour un autre. Ainsi, dans une interaction de type Ci.L.Am., au terme d'un exposé, le conducteur d'interaction peut-il donner la parole à un auditeur jusque là muet, le précédent locuteur prenant la place de ce dernier; il ne s'agit alors que d'une nouvelle distribution des rôles. Mais l'exposé peut être suivi d'un «interrogatoire» de type Ci.L.A.Am., entraînant, avec l'apparition d'un rôle d'allocutaire, un changement de type de réseau. Cette succession d'un exposé et d'un interrogatoire correspondant, entre autres, à ce qu'il est convenu d'appeler «soutenance», il apparaît ici que certaines appellations désignent un ensemble de réseaux énonciatifs parfois très différents les uns des autres.

2.2 Les procédés énonciatifs

Un second paramètre énonciatif constitue un élément important de la grille d'analyse à forger: les procédés énonciatifs, séquences tactiques de la stratégie adoptée par chacun des participants de l'interaction. Selon le rôle énonciatif joué par les autres participants de l'interaction, ces procédés peuvent viser à produire des effets assez différents. Le choix d'un procédé énonciatif engage *contractuellement* le locuteur à en respecter les «conditions d'usage». Selon WERLICH, cité et révisé par ADAM (1985a, 40–43; 1987c, 60–78) des critères cognitifs permettent d'en distinguer cinq types:

- l'arrangement dans l'espace, le procédé énonciatif de la description;
- le déroulement dans le temps, celui de la narration;
- l'analyse et la synthèse de représentations conceptuelles, celui de l'explication-exposition-justification;
- le relais de concepts, celui de l'argumentation;
- l'incitation à l'action, celui de l'injonction-instruction.

ADAM, de nouveau, leur en joint deux autres:

- le remplacement du temps linéaire par le temps cyclique, qui spécifie le procédé poétique-autotélique;

- l'incitation à répondre, qui caractérise, originellement au moins, le procédé dialogal-conversationnel, procédé qui joue bien sûr à l'oral un rôle fondamental.

C'est en effet sur cette toile de fond conversationnelle que le recours aux autres procédés énonciatifs ménage de proche en proche un «effet de séquence» diversifié. Le même procédé peut d'ailleurs être mobilisé réitérativement, ou bien en alternance, voire de concert avec un autre[3].

2.3 Les paramètres sociaux

Les paramètres sociaux pertinents pour l'analyse didactique des interactions verbales sont de deux ordres:

- la fonction institutionnelle de l'interaction, objectif spécifique assigné par l'institution concernée, et selon laquelle les participants se voient attribuer des rôles institutionnels compte tenu de leur statut social respectif; c'est ainsi qu'un entretien d'embauche, par exemple, est une interaction dont le nom même détermine l'objectif selon lequel deux rôles institutionnels doivent être assurés, celui ou ceux de recruteurs et celui de candidat;
- les différences de statut social entre les participants, différences relatives au sexe, à l'âge, à l'origine géographique, au capital matériel et au capital culturel, pour ne citer que les paramètres les plus importants.

On ajoutera, d'une part, que c'est la fonction institutionnelle qui conditionne le degré de formalisme de l'interaction, et les différences de statut social, le degré de déférence témoignée à chacun. D'autre part, s'agissant de ces deux variables de l'expression, qu'elles sont à préférer à la catégorie floue de registre ou à celle de niveau de langue.

3 Plus précisément, J.-M. Adam (1987a, 60–65) montre que les séquences textuelles, fruit de la mise en œuvre de procédés énonciatifs, peuvent simplement s'enchaîner, mais aussi s'enchâsser (insertion du type a' b a'') ou alterner (insertion du type a' b' a'' b''). Par ailleurs, certaines séquences résultent de la mise en œuvre simultanée de deux procédés énonciatifs, dont l'un néanmoins est toujours dominant, le dominé assumant une simple organisation de surface.

2.4 La mise en forme

Par rapport à l'écrit, l'oral présente la caractéristique d'être, selon un terme à la mode, «multicanal»; l'expression engage la totalité du corps et le(s) destinataire(s) interprète(nt) plus ou moins consciemment tous les signaux qu'émet le corps de l'autre:

- auditivement avant tout, mais aussi...
- visuellement (postures, mimiques, habillement et même corpulence);
- olfactivement (parfums, odeurs de transpiration);
- tactilement (lors des poignées de main, par exemple).

L'expression du corps est elle-même en partie inconsciente pour le sujet, la part variable qui en parvient à sa conscience restant d'ailleurs en grande partie incontrôlable. Précisons que ce défaut affecte également le choix des outils morphosyntaxiques et lexicaux tout autant que les postures du corps: la censure reste toujours peu ou prou le «privilège» de l'écrit.

Si, dans ces conditions, on peut dire que les paramètres énonciatifs et sociaux de l'interaction modèlent l'expression des participants, ce n'est que dans la mesure où la plasticité de cette «matière psycho-somatique» le permet. On retrouve là les paramètres psychiques de l'interaction que j'ai mentionné un peu plus haut mais qui, compte tenu des impératifs méthodologiques (cf. en 1.1), restent hors du champ d'action du formateur en techniques d'expression orale.

Quelle que soit l'étroitesse de sa marge de manœuvre, ce dernier devra toutefois se préoccuper de toutes les composantes de l'expression, dans la mesure où celles-ci sont l'objet de règles énonciatives et de normes socioculturelles. Il s'agira de prendre en compte la position relative du corps dans l'espace physique de l'interaction, déplacements éventuels inclus (organisation proxémique), les postures, gestes (emblématiques, illustratifs et régulateurs principalement) et mimiques, aussi bien que l'orientation du regard. Bien entendu, et en relation avec les précédentes, aucune des composantes audio-orales ne doit être négligée: prosodie d'une part, singularités du code digital oral par rapport au code écrit de l'autre (parataxe; choix du plan d'énonciation marqué moins par le temps des verbes que, le cas échéant, par des adverbes; abondance des déictiques et des signifiants vocaux[4]; rupture de construction et reformulation...).

La production séquentielle du texte de l'interaction par la mise en œuvre des procédés énonciatifs (présentés en 2.2) mérite quelques précisions. Se-

4 Cf. «Les signes vocaux de la communauté énonciative» de C. RITTAUD-HUTINET (1987).

lon J.-M. ADAM, une séquence textuelle présente tout d'abord une «configuration», dont la cohérence est assurée à la fois par la définition d'un objectif argumentatif global, un ancrage énonciatif, ainsi qu'une base thématique (ou macro-structure sémantique). Mais de son côté, une superstructure[5] «acquise culturellement par imprégnation» (ADAM, 1987a, 57) assure la cohésion de la séquence. Il faut préciser que des plans de texte «donnés à l'occasion» peuvent venir se superposer à une superstructure de façon plus ou moins complémentaire, parfois jusqu'à la voiler; ils caractérisent ainsi ce type de séquences hétérogènes décrits (en 2.2) comme mettant en œuvre deux procédés énonciatifs différents.

3. Principes méthodologiques

La grille d'analyse didactique des interactions verbales ainsi forgée permet de rendre compte de façon conséquente des difficultés d'origine autre que psychique rencontrées dans l'expression par le public visé. Dans l'introduction de cette étude, j'avais en outre signalé un consensus entre les formateurs en techniques d'expression relatif à l'orientation exclusivement pratique de la formation. L'élaboration d'une grille d'analyse didactique n'avait précisément pas d'autre but que de fournir un cadre de références pour les activités pédagogiques en question. Celles-ci se présentent en fait sous deux modalités. Selon la première, il s'agit, à titre exploratoire, de repérer, dans des documents audio-visuels, des difficultés potentielles d'expression dues aux contraintes énonciatives et sociales qui caractérisent certaines interactions données. Selon la seconde, c'est le public lui-même qui s'exerce à interagir, l'enregistrement vidéoscopique des productions, maintenant banalisé, donnant lieu à une évaluation et à une réflexion collective. La complémentarité de ces deux types d'activités est si fondamentale qu'elle mérite de fonder l'organisation d'ensemble d'une session de formation dans l'alternance phase d'exploration/phase d'exploitation.

3.1 La phase d'exploration

Par rapport à l'alternative pédagogique encore trop fréquemment répandue de l'exposé didactique initial, l'analyse de documents vidéoscopiques authentiques offre deux avantages. Le premier est d'éviter d'imposer un mo-

5 Les superstructures types sont présentées dans la troisième partie de cette étude.

dèle théorique, toujours trop rigide, voire normatif, et qui ne tiendrait pas compte des représentations que le public se fait de l'interaction. Ceci est d'ailleurs la raison pour laquelle on doit préférer à l'analyse dirigée des documents la mise en place d'exercices de conceptualisation: à partir de l'observation d'interactions choisies, il s'agit d'inciter un groupe à élaborer un modèle opératoire, inévitablement partiel et approximatif, mais qui, en revanche, est ajusté aux possibilités cognitives actuelles de ses membres, autant qu'à leurs besoins pratiques.

L'autre bienfait d'une telle méthode est de faciliter la prise de parole à un public que la situation inhibe autrement toujours un peu. On notera à ce propos que certains formateurs entament leurs sessions en faisant s'exprimer le groupe sur les représentations que celui-ci a précisément de l'expression; il apparaît toutefois que les propos convenus, habituellement recueillis en de telles circonstances par ces analystes de groupe improvisés, permettent mal de lever les inhibitions en question. En revanche, la matière toujours neuve apportée par des documents a un caractère pro-vocateur qui facilite, si les membres du groupe ne se connaissent pas encore, l'établissement de liens dont bénéficiera immédiatement le travail d'exploitation. De plus, les interactions authentiques enregistrées, comportant inévitablement des «ratés», incitent moins à se forger un modèle inaccessible que ne risque de le fair un discours théorique.

Les documents présentés peuvent être des séquences d'émissions télévisées, ou des enregistrements privés. Les œuvres de fiction sont à écarter, sauf volonté particulière d'apprécier la stylisation de la réalité qui les caractérise. Les interactions plus spécifiques qui se produisent dans les institutions socio-économiques modernes, dans les entreprises en particulier, ne sont l'objet, dans le meilleur des cas, que d'enregistrements privés. Mais leur diffusion, toujours confidentielle, interdit tout espoir de création d'une banque de documents. Aussi les émissions télévisées fournissent-elles l'essentiel de la matière première, ce qui, soit dit en passant, ne laisse aucune excuse aux formateurs qui ne font pas entreprendre ce genre d'analyse. Un découpage adéquat permet, en outre, de présenter des séquences interactives assez semblables à nos séquences cibles.

De tels procédés ne respectent pas, il est vrai, les distinctions plus ou moins convenues entre des genres de discours aussi différents que le débat parlementaire, l'interview télévisée ou la chronique d'un journaliste spécialisé, par exemple; ils facilitent en revanche l'analyse, toujours salutaire, des présupposés idéologiques qui les sous-tendent. C'est, en tout cas, au prix d'un travail sur l'interdiscours que l'on peut déterminer de façon plus rigoureuse ce qui peut être dit à un moment donné de l'histoire d'une société, à qui il est permis de le faire et de quelle manière. Ces analyses de «pratiques

discursives» sont directement exploitables dans la seconde phase de la formation.

Avant de présenter celle-ci, il convient de signaler l'existence de quelques activités pédagogiques couramment proposées dans les formations en techniques d'expression orale, bien qu'elles procèdent en fait d'un genre de formation voisin, celui des techniques de communication: pour celles-ci, l'objet d'études n'est plus exclusivement défini à partir du cadre étroit de l'interaction, mais de celui de l'institution (communication interne/communication externe). L'exemple le plus classique de ces exercices est celui de la transmission en chaîne d'un message, suivie de la recherche des causes de distorsion. D'autres exercices, qui consistent à produire des interactions sous certaines conditions, méritent incontestablement de figurer dans une formation en techniques d'expression orale entre la phase d'exploration (puisque l'enjeu y reste de découvrir d'autres contraintes s'exerçant sur l'expression) et la phase d'exploitation (puisqu'il s'agit déjà pour certains de réaliser des interactions). Dans le plus intéressant d'entre eux, un même message, ponctué de marques dénotant une attitude déterminée de condescendance, d'ironie ou de déférence, est successivement délivré par plusieurs locuteurs, dont les attitudes corporelles et le ton de la voix correspondent ou s'opposent à celui qui est directement suggéré par le contenu du message. J. MOUCHON (1981, 76–79), dans *Pratiques de l'oral* (de F. VANOYE et al.), présente d'ailleurs une série d'exercices analogues où gestes et paroles entrent dans des relations de redondance, de contradiction ou de substitution.

3.2 La phase d'exploitation

On peut distinguer les activités pédagogiques de la phase d'exploitation selon les deux critères suivants:

- l'imposition de rôles institutionnels (cf. 2.3), caractérisant les exercices de simulation;
- l'imposition d'un texte, qui permet d'opposer les exercices d'oralisation aux exercices d'improvisation.

3.2.1 Les exercices d'oralisation

Selon que l'imposition du texte à oraliser (que celui-ci ait par ailleurs été préalablement rédigé par les étudiants ou un tiers) est ou non liée à celle de rôles institutionnels, les exercices d'oralisation présentent donc deux formes. On reconnaît là des activités aussi variées que le jeu théâtral classique

ou la dramatisation d'un côté, la récitation ou la lecture à haute voix de l'autre. Un exercice classique consiste d'ailleurs à faire (re-)lire un texte, sur un ton neutre d'abord, puis sur des tons variés (ironique, enjoué, mélancolique...), en accomplissant enfin toute une gestualité plus ou moins redondante. De tels exercices d'oralisation sont intéressants à plus d'un titre. D'une part, certains d'entre eux correspondent à des activités courantes dans la vie professionnelle, comme la lecture d'un rapport dans une assemblée par exemple, ou la «récitation» de l'argumentaire de certains commerciaux... Si le texte est rédigé par les étudiants, ceux-ci ont en outre l'occasion d'apprendre à écrire non pour être lus, mais pour être écoutés. D'autre part, l'oralisation permet de lever certaines inhibitions, et peut ainsi préparer aux exercices d'improvisation. Enfin, on assiste à un déplacement de l'intérêt des composantes linguistiques aux composantes para-linguistiques de l'expression, souvent trop négligées.

Dans le même ordre d'idées, il est possible aussi de se livrer à un travail d'«expression corporelle», allant de la manifestation plus ou moins muette de sentiments variés (dégoût, indignation, souci...) au mimodrame individuel ou collectif, scènes muettes, ponctuées de quelques paroles, si besoin est.

3.2.2 Les exercices d'improvisation. Le jeu de rôles

Comme l'oralisation, l'improvisation peut se combiner à la simulation. Cette combinaison, qui, à elle seule, mérite quelques commentaires méthodologiques, peut se faire dans une perspective avant tout narrative[6], à la manière des conteurs orientaux dont SARRAZAC (1981) s'est inspiré dans *Pratiques de l'oral* (de F. VANOYE et al.), conjointement à la conception brechtienne du «théâtre épique». Mais la combinaison la plus usuelle consiste à distribuer des rôles institutionnels et à assigner à l'interaction la fonction - institutionnelle - conséquente; il s'agit, en d'autres termes, du classique jeu de rôles[7]. Le jeu de rôles connaît une variante, à la limite du social et du psychique: le jeu d'attitudes. Celles-ci peuvent être affectives ou intellectuelles, voire idéologiques; permanentes ou changeantes; couplées enfin avec les rôles institutionnels du jeu de rôles classique. Elles ne relèvent pas du même mode de simulation pédagogique que les rôles insti-

6 Dans une perspective plus directement argumentative que narrative, un exercice, néanmoins analogue à ceux proposés par SARRAZAC, consiste à faire jouer des rôles antagonistes dans un débat simulé.

7 Ne relevant, à la fois, ni du jeu de rôles ni de la dramatisation stricte, un exercice très particulier consiste à mettre en scène un texte donné, en prenant de plus en plus de libertés à son endroit.

tutionnels: seuls les premiers, impliquant la fiction d'«une autre scène» sociale, correspondent davantage aux enjeux de la formation en techniques d'expression orale.

Mobilisant à la fois des connaissances de la pratique sociale et les représentations mentales, chargées d'affectivité, qui leur sont inévitablement associées, la réalisation d'un jeu de rôles même classique n'est pas toujours chose commode: les connaissances peuvent être très lacunaires, et les représentations associées, à l'origine de réactions affectives parfois violentes; on peut donc et mal connaître une situation, et mal la vivre. En ce qui concerne le problème de la méconnaissance, j'espère avoir suffisamment montré que la phase d'exploration a été précisément aménagée pour le résoudre. Reste le problème des réactions affectives, qui – s'étonnera-t-on de mes propos? – n'est manifestement pas de la compétence du formateur en techniques d'expression orale: la tâche de celui-ci ne peut consister qu'à éviter les dérapages psychodramatiques, grâce à une distribution avisée des rôles, et, en cas de difficultés, à mettre rapidement un terme à l'exercice. La distinction entre jeu de rôles et psychodrame tient à quelques principes, dont, en particulier, celui de la vraisemblance du rôle à jouer: dans un psychodrame, un jeune homme de vingt ans, par exemple, peut être convié à jouer le rôle d'un homme de quarante ans s'adressant à son fils de vingt. Dans un jeu de rôles, au contraire, la distribution des rôles doit respecter le statut social réel des participants: ceux-ci ne doivent jouer que des rôles institutionnels qu'ils ont déjà joués, ou pourraient prochainement tenir. Les impératifs de la mise en scène font que cette contrainte est toutefois difficile à respecter, surtout avec un public universitaire de jeunes adultes en formation initiale, qui assurent en particulier les rôles de «responsables», de façon souvent caricaturale. Une solution qui ne constitue en rien une panacée, mais à laquelle on peut recourir en désespoir de cause, consiste à faire parodier l'interaction: les prestations fournies sont parfois d'une richesse bien supérieure à celle des jeux conduits «sérieusement».

3.2.3 L'exposé

Entre les exercices d'oralisation et les exercices d'improvisation, l'exposé occupe une place à part, ou plus exactement tout un espace intermédiaire: il est en effet des exposés dont le texte, entièrement rédigé, n'a plus qu'à être «dit»; il en est d'autres, en revanche, presque totalement improvisés. Sauf habitude acquise de longue date, il n'est cependant pas d'exposé non préparé réussi. Toutefois, il est le plus souvent recommandé de limiter la préparation d'un exposé à la détermination de son contenu et à la mise en ordre stratégique de celui-ci (l'inévitable «plan»). La littérature consa-

crée à cette activité est suffisamment abondante pour que je ne m'étende pas davantage sur son sujet, me contentant d'en avoir repéré la spécificité.

Je mentionnerai néanmoins quelques exercices qui me paraissent assurer un entraînement original pour une prestation aussi difficile. Le premier mobilise l'opposition oralisation-improvisation: il consiste d'abord à improviser un petit discours sur un thème donné; puis à traiter de nouveau ce thème, mais en ayant élaboré entre temps l'armature conceptuelle de ses propos; enfin, à lire un texte presqu'entièrement rédigé, toujours sur le même sujet. Dans un second exercice, que j'emprunte à H. Sorez (1976, 44–45), les auditeurs interrompent à des moments déterminés l'exposé d'un orateur pour reformuler chacun à leur tour ce qu'ils ont cru comprendre, l'enjeu étant de faire prendre conscience à ce dernier du caractère confus de certains de ses énoncés. Le dernier exercice fait porter l'attention sur l'importance du public auquel on s'adresse: à quelques personnes ou plusieurs milliers? S'il n'est pas possible dans le cadre d'une formation de «disposer» d'une foule, on peut toujours feindre de parler à des groupes de taille variable. L'un des objectifs de cet exercice est de s'habituer à faire porter sa voix le plus loin possible, préoccupation qui se retrouve occasionnellement dans certains exercices d'oralisation ou d'improvisation.

3.2.4 Exercices d'improvisation et paramètres énonciatifs

En 3.2.2, on a vu comment les paramètres sociaux de l'interaction, et celui des rôles institutionnels en particulier, conditionnent dans son principe même l'organisation d'un jeu de rôles. J'aurais pu rappeler que les paramètres énonciatifs, par la force des choses, la déterminent tout autant. Dans les exercices d'improvisation pure, non simulée, ces paramètres énonciatifs constituent les seules contraintes imposées par le formateur. C'est en tant que fondements théoriques possibles de la programmation des exercices d'improvisation dans leur ensemble que je vais à présent les considérer.

Des deux paramètres énonciatifs étudiés (en 2.), celui des réseaux est le seul qui a donné lieu à des tentatives un tant soit peu systématiques de programmation. Plus précisément, c'est un rôle énonciatif particulier, celui de conducteur d'interaction, qui a jusqu'à présent constitué le thème spécifique de certaines sessions de formation, orientées d'ailleurs vers la seule conduite de débats, et saturées de préoccupations «psychologiques», souvent caricaturales. Dégagé de ces dernières et considéré dans toute son extension possible, le thème de la conduite d'interaction permettrait, en fonction du public auquel on s'adresse, d'assurer la programmation d'une large série d'exercices. Quant aux réseaux énonciatifs proprement dits, à l'excep-

tion de celui, ou plus exactement du couple de ceux qui définissent la situation de l'exposé, aucun autre ne semble pouvoir régir une programmation réellement conséquente.

Qu'en est-il des procédés énonciatifs? Je rappellerai d'abord que les formateurs en techniques d'expression orale paraissent avoir le plus souvent cherché à organiser les sessions de formation dont ils ont la charge selon quelques grands thèmes directeurs tels que le récit, l'argumentation, voire la description, l'explication ou la transmission d'instructions. Les procédés énonciatifs ne constituent donc pas un gadget fourni par l'analyse linguistique, mais reprennent tout en les systématisant des intuitions profondes et largement partagées. Il m'a conséquemment semblé possible de fonder sur eux les principes d'une programmation. Mais l'essai auquel je me suis livré est trop long pour figurer dans la présente section de cette étude; il en constitue, séparément, la quatrième.

3.2.5 L'amorçage des exercices d'improvisation: contexte, cotexte, prétexte

Le panorama entrepris des exercices d'improvisation ne serait pas complet si n'étaient pas répertoriés les différents modes de stimulation (de pro-vocation) du public à la disposition du formateur. Ceux-ci sont, je le note en passant, rarement spécifiques aux techniques d'expression orale. Mais en l'absence du moindre inventaire les concernant, la tâche restait de toute façon à accomplir...

Il y a trois types d'amorces, éventuellement combinables: les contextes (interactionnels), les cotextes et les prétextes (ou contextes référentiels). L'amorce contextuelle caractérise les exercices d'improvisation simulée que sont les jeux de rôles, puisque s'y trouvent en particulier définis une fonction et des rôles institutionnels. Ajoutons que des jeux de rôles un peu particuliers consistent à improviser les propos supposés des personnages d'un film muet, d'une séquence de photos, d'une bande dessinée ou d'un document unique (photo, dessin, peinture...)[8].

L'amorce cotextuelle connaît plusieurs variantes. La plus simple se constitue d'un texte qu'il faut poursuivre ou, plus généralement, insérer à un moment donné du cours d'une interaction: séquences narratives, mais aussi argumentatives ou dialogales; l'improvisation collective d'une histoire peut être considérée comme mobilisant une série d'amorces cotextuelles narratives, tandis que l'exercice consistant à achever un dialogue aux répliques seulement entamées, à la façon de la pièce de J. TARDIEU *(Finissez vos phra-*

8 Citons encore à ce sujet le jeu conçu par F. DEBYSER, «Le Tarot des mille et un contes», pour un public de Français Langue Etrangère...

ses), a recours à une série d'amorces cotextuelles dialogales... A la limite des amorçages cotextuel et contextuel, on peut aussi envisager que la séquence soit énoncée par un participant involontaire, absent, et enregistré au magnétophone ou au magnétoscope. Dans sa seconde grande variante, l'amorce cotextuelle est réduite à une série discrète de quelques mots.

L'amorce prétextuelle est d'ordre référentiel. Deux cas se présentent, selon que l'objet de référence est présent ou absent. Dans le premier cas, on a d'ailleurs plus souvent affaire à une représentation matérielle qu'à l'objet lui-même: dessin, peinture, photographie ou film, dont on procède au commentaire en voix *off,* mais aussi (en fonction de la nature particulière de l'objet représenté) tableau chiffré, graphique ou schéma; enfin, textes écrits techniques, le plus souvent à expliquer. Dans le second cas, il n'y a ni objet de référence ni représentation de celui-ci offerte au regard des participants; le prétexte peut être à nouveau encore un texte, mais cette fois-ci en tant qu'objet symbolique, et non plus simple présentation de la réalité, amorce d'exercices aussi différents que le récit oral d'un roman, d'un film, l'analyse d'un cas, le compte rendu oral des discussions d'un groupe, ou la transmission en chaîne d'un message (cf. en 3.1). Ce peut être encore simplement un thème, mobilisateur de tous les savoirs techniques ou pratiques, généraux ou spécifiques, de toute une culture plus ou moins révélatrice de la personnalité des participants[9].

4. Séquences textuelles et activités d'improvisation

4.1 Hétérogénéité textuelle et progression

Comme je l'ai déjà indiqué (en 3.2.4), mon objectif est de fonder les principes d'une programmation sur les procédés énonciatifs et sur l'organisation séquentielle des textes engendrée par ceux-ci. Plus précisément, l'enjeu consiste à réduire progressivement les difficultés qu'a un public à s'exprimer dans un ensemble d'interactions données. Pour ce faire, il faut éviter à la fois de simplifier la réalité de façon outrancière, et de sombrer dans une confusion qui menace en permanence toute énonciation... En fait, l'oral improvisé est d'une complexité telle que les séquences textuelles produites sont rarement homogènes. Aussi est-ce plus précisément la séquence textuelle hétérogène que l'on retiendra comme cadre fondamental d'une programmation, même si, au titre d'une sorte de mise en condition, il est tou-

9 Cf. à ce titre l'exercice consistant à développer le thème «J'aime...» ou «Je n'aime pas...».

jours loisible de consacrer quelques moments à la production de séquences textuelles homogènes.

Les séquences textuelles hétérogènes, je le rappelle, sont produites selon l'une des trois modalités de composition suivantes: l'enchâssement, l'alternance ou la relation de dominance (cf. en 2.2). Sur de tels fondements, une progression[10] en trois étapes me paraît pouvoir être aménagée.

1) Production de séquences hétérogènes simples par la combinaison unique de deux procédés énonciatifs différents, selon l'une des modalités d'association: une description enchâssée dans un récit, ou l'alternance d'une explication et d'une argumentation, ou une description dominante à plan de texte d'injonction (cf. en 2.4)...
2) Production de séquences hétérogènes complexes par la combinaison, éventuellement réitérée, de deux ou trois procédés énonciatifs différents, selon deux des modalités d'association: une description dominante, à plan de texte d'injonction, enchâssée dans un récit; l'alternance de deux explications dont l'une à plan de texte d'injonction; l'alternance d'une explication et d'une argumentation, avec récit enchâssé dans la seconde...
3) Production «libre», uniquement contrainte par la distribution des rôles énonciatifs et par l'amorce choisie.

Un tel enchaînement appelle quelques remarques. La production de séquences hétérogènes simples ou complexes peut, tout comme la production libre, s'effectuer sur le mode de la simulation, c'est-à-dire du jeu de rôles. En revanche, les productions des deux premières étapes sont monologales (excepté la mise en œuvre du procédé énonciatif dialogal, bien sûr), et s'opposent ainsi à la production libre habituellement dialogale. On peut noter au passage que la focalisation sur les productions d'un seul étudiant que cette situation induit comporte un réel avantage pédagogique. A celui-ci s'ajoute, dernier point à souligner, le bénéfice de l'entraînement si particulier assuré dans la seconde étape de cette progression: à ceux qui penseraient devoir crier à l'artifice, je répondrai qu'il n'y a pas d'entraînement authentique à la parole improvisée sans une mise à l'épreuve de cette nature. J'ajoute que cette seconde étape s'accorde aux principes d'une progression en spirale, si chère à certains didacticiens...

Il me reste maintenant à présenter les six principaux types de séquences textuelles. Les schémas des superstructures des séquences argumentative, injonctive, narrative et explicative sont approximativement repris d'ADAM

10 Les principes de la progression que je défends ici concernent aussi dans une certaine mesure la présentation des documents de la phase d'exploration, voire celle des textes destinés à l'oralisation.

(1987c). Je me suis par ailleurs efforcé de signaler les associations priviligiées qui s'établissent entre elles, ainsi que les modalités de leurs compositions. Le premier type de séquence étudié occupe une position clé, tout à fait à part des autres, puisqu'il s'agit du type dialogal.

4.2 La séquence dialogale-conversationnelle

La séquence dialogale-conversationnelle ou échange présente, selon la distinction posée par GOFFMAN:

- une superstructure binaire, chaque interlocuteur se limitant à une intervention («échange confirmatif»);
- ou une superstructure ternaire, l'interlocuteur ayant pris l'initiative de l'échange le closant par une dernière intervention («échange réparateur»).

Les échanges s'enchaînent, s'enchâssent ou alternent pour constituer le tissu interactif, support fondamental (sauf dans la situation un peu artificielle de l'exposé) de tous les types de broderies, qu'ils soient argumentatifs, descriptifs, injonctifs, narratifs ou explicatifs.

Le dialogue quotidien consiste moins souvent en échanges stricts d'information qu'en bribes de récits, de descriptions... c'est-à-dire en séquences textuelles à structure dialogale dominante. En dépit de son extrême banalité, celui-ci peut constituer la matière d'exercices préliminaires, en particulier celle de courts jeux de rôles qui donnent souvent lieu à de fructueuses analyses posturo-mimo-gestuelles ou prosodiques: échange de salutations, brève présentation de soi, démonstration de civilités variées... L'intervention d'un troisième participant dans un rôle énonciatif différent (conducteur d'interaction, auditeur muet) entraîne des modifications du comportement que les observateurs doivent apprendre à apprécier.

Le dialogue peut être réduit au rôle de support de production de séquences d'un autre type, que viennent ponctuer quelques échanges. Dans un second temps, on exigera que ces interventions mettent en plus en œuvre un autre procédé énonciatif, le procédé argumentatif en particulier: cette situation caractérise notamment l'interview, qu'il est toujours loisible de simuler dans un jeu de rôles.

Ce qui distingue le débat de l'interview, c'est non seulement la présence d'un conducteur d'interaction, mais aussi le droit, pour tous les autres participants, de développer des interventions hétérogènes présentant un même degré de complexité. En s'inspirant des observations de C. GARCIA (1980,

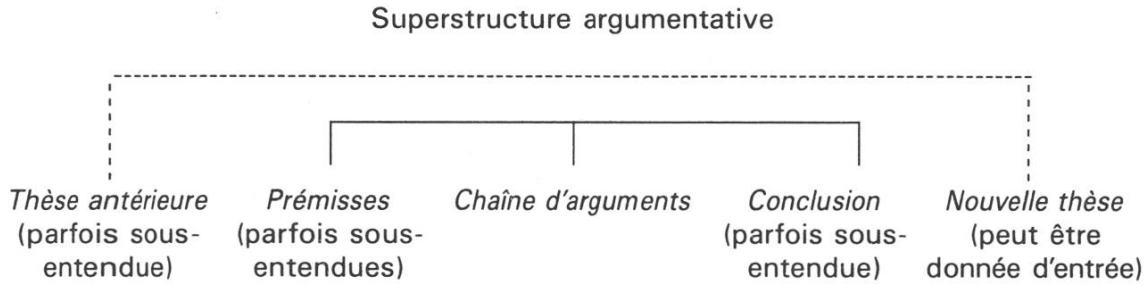
100–117), on peut dire que le débat présente en outre les caractéristiques suivantes:

- une succession de transactions, définies chacune par une structure interactive et un thème singuliers; un nombre donné d'interventions, un initiateur déterminé et une raison à l'interruption finale;
- les conditions de réussite d'un argument sont qu'il soit entendu, qu'il donne lieu à une interaction, qu'il suscite l'approbation d'un autre participant au moins, qu'il mette l'adversaire en état de ne pouvoir fournir de contre-argument, qu'il l'oblige à changer de terrain;
- sur un plan formel, certains marqueurs d'enchaînement ont une valeur argumentative («c'est ça», une valeur de confirmation; certains d'accord», une valeur de réfutation...).

4.3 Autres types de séquences textuelles

4.3.1 La séquence argumentative

La séquence argumentative présente la superstructure suivante, dérivée du syllogisme:



Lorsque le locuteur craint de se voir confisquer la parole, il énonce la nouvelle thèse en premier lieu, immédiatement suivie des arguments: le débit alors est rapide et les pauses sont rares. Quand le débit est lent, et les pauses, bien que brèves, nombreuses, l'ordre canonique est toujours respecté.

La référence, même implicite, à une thèse antérieure engage toujours une argumentation dans la voie de la réfutation, voire de la contre-réfutation des arguments avancés en faveur de cette thèse adverse. Divers exercices assurent plus particulièrement cet entraînement: il y a, parmi d'autres, celui qui consiste à faire réfuter au dernier moment une thèse dont on avait fait préparer la défense. Pour s'acquitter de cette tâche, il est bon de s'être habitué à reconnaître les types d'arguments en cause (arguments d'autorité, analogies, inductions...), ainsi que les tactiques adoptées, que révèlent des plans de texte plus ou moins conventionnels (plan «nestorien»...).

Une argumentation peut également se déployer en mettant en œuvre des procédés cognitifs qui lui semblent étrangers au premier abord, mais dont la force argumentative et souvent importante, comme celui de la description ou de l'injonction, mais surtout du récit («*exemplum* narratif») et de l'explication.

4.3.2 La séquence descriptive

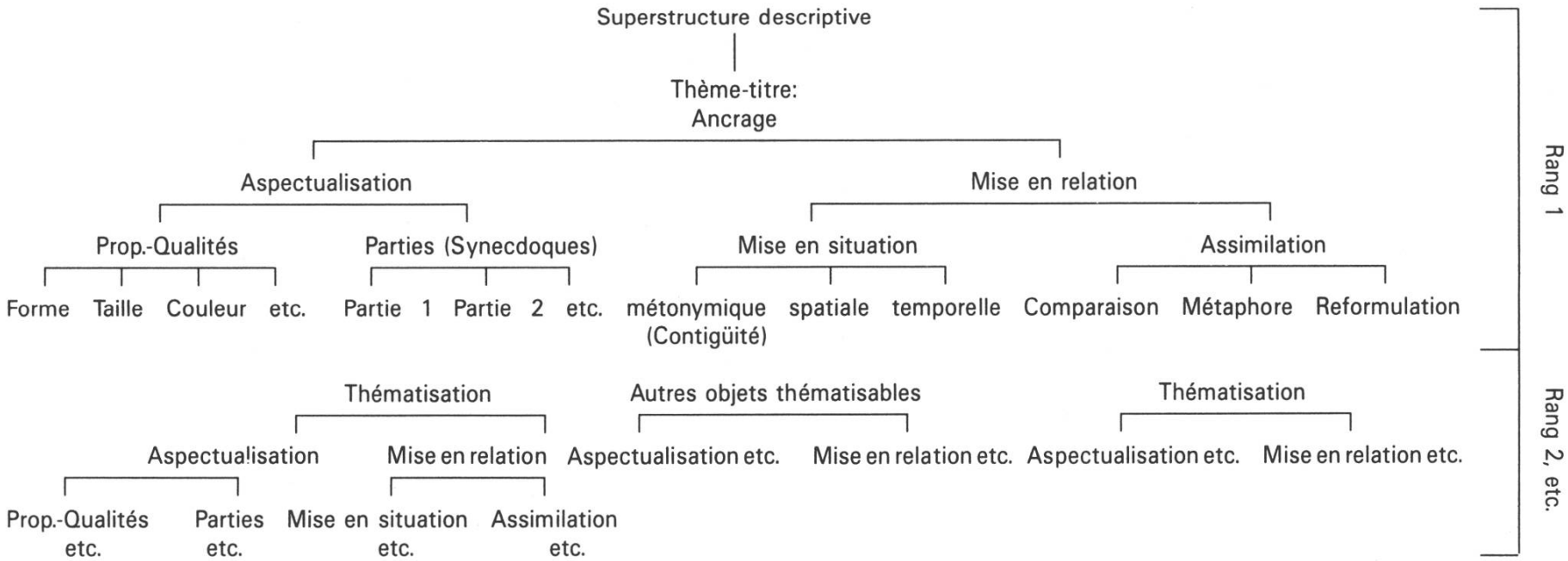
La superstructure descriptive (cf. ADAM, 1987b, 11–13) est d'un type arborescent. Sa tabularité est sous-jacente à l'ensemble des plans de texte plus ou moins conventionnels qui assurent une «lecture» ordonnée de la réalité selon un axe vertical (de haut en bas), horizontal (de gauche à droite), ou selon une perspective en approche-recul (cf. schéma p. 43).
Etendant la description des objets aux actions, et introduisant ainsi, avec l'axe temporel, comme une quatrième dimension, F. REVAZ (1987) distingue trois types principaux de description, qui recouvrent la variété des exercices proposés habituellement sur ce thème dans les formations en techniques d'expression orale:

- la description de propriétés d'un objet ou d'actions manifestant les propriétés d'un objet;
- la description des actions de plusieurs objets considérés comme autant de paramètres, de «parties», d'une situation;
- la description des moments, des «parties», d'une action, soit que l'ordre d'exposition n'importe pas (cas de la simple liste d'actions) soit que, au contraire, une progression temporelle soit respectée, sans pour autant constituer une narration (description d'opérations techniques, des phases du développement d'êtres vivants...).

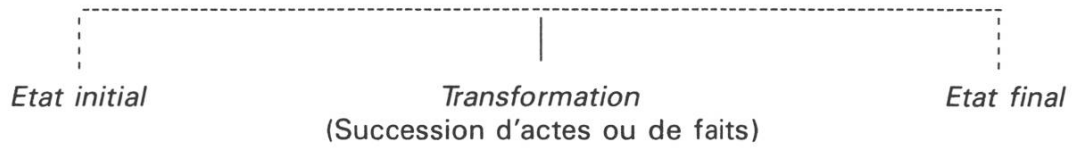
Enfin, certaines descriptions adoptent des plans de texte qui en dissimulent la nature (séquence hétérogène à dominante descriptive); il faut citer en particulier la description-recette signalée par P. HAMON qui donne l'apparence d'une séquence injonctive-instructionnelle. C'est encore l'injonction-instruction qui a été considérée, avec la narration il est vrai, comme l'autre limite d'un *continuum* qui irait de l'être (le pôle de la description) au faire, ce qui nous conduit à présenter maintenant l'une, puis l'autre.

4.3.3 La séquence injonctive-instructionnelle

Ce qui différencie injonction et narration, dans leur rapport commun à l'action, est en partie lié à l'objectif que poursuit la première: inciter à faire faire. L'ancrage contextuel prend pour l'injonction une importance particulière, contrastant nettement avec la distanciation propre au récit.


Superstructure descriptive
Thème-titre:
Ancrage
Aspectualisation
Mise en relation
Prop.-Qualités
Parties (Synecdoques)
Mise en situation
Assimilation
Forme
Taille
Couleur
etc.
Partie 1
Partie 2
etc.
métonymique
(Contigüité)
spatiale
temporelle
Comparaison
Métaphore
Reformulation
Thématisation
Autres objets thématisables
Thématisation
Aspectualisation
Mise en relation
Aspectualisation etc.
Mise en relation etc.
Aspectualisation etc.
Mise en relation etc.
Prop.-Qualités
etc.
Parties
etc.
Mise en situation
etc.
Assimilation
etc.
Rang 1
Rang 2, etc.

Superstructure injonctive-instructionnelle



L'injonction connaît trois modalités:

- l'injonction proprement dite, quand la transformation porte sur l'agent des actes;
- l'instruction, quand la transformation porte sur le monde ou sur autrui (le patient);
- une variante prédictive, quand c'est un état futur du monde qui est visé, l'induction des actes n'étant qu'indirecte.

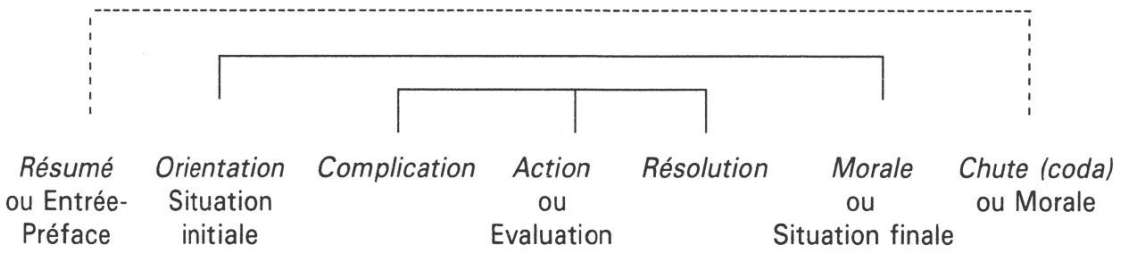
Enfin, ce qu'on appelle la description d'itinéraire n'est, en fait, qu'une séquence hétérogène à dominante injonctive.

De nombreux exercices de formation en techniques d'expression orale visent à faire produire des séquences injonctives, l'amorce – le prétexte de l'activité – consistant en l'occurrence à faire reproduire une figure géométrique complexe, reconstituer un puzzle, effectuer un pliage ou suivre les règles d'un jeu. Il faut signaler à ce propos que leur réalisation comporte toujours des explications, c'est-à-dire, en termes d'organisation textuelle, l'enchâssement d'un certain nombre de séquences explicatives. Afin de relativiser les défauts dus à une écoute trop distraite, on exige que les récepteurs du message soient au moins au nombre de deux; ceux-ci ont le droit de s'adresser à l'émetteur ainsi que de le voir, mais en seront interdit dans d'autres situations, en vertu d'une progression dans la difficulté.

4.3.4 La séquence narrative

La progression temporelle seule ne suffit pas à caractériser la narration puisque, comme on l'a vu, celle-ci marque également la description d'actions, ainsi que la séquence injonctive. Pour qu'il y ait récit, il faut qu'il y ait aussi une relation de cause à effet entre les différents événements rapportés, et qu'y soit surtout affirmée une conclusion argumentative, une «morale».

Superstructure narrative[11]



Les premier et dernier éléments, reliés en pointillés au reste de la structure dans le schéma ci-dessus, ont pour fonction d'assurer l'insertion du récit dans un dialogue (on parle alors de «récit conversationnel») ou une séquence textuelle d'un autre type (argumentation...). La résolution et la situation finale, en outre, s'excluent souvent l'une l'autre. Enfin, le récit oral se révèle parsemé de micro-évaluations, parenthèses interactives pendant lesquelles le narrateur cherche à (re-)centrer l'intérêt de son auditoire en établissant des comparaisons, des corrélations, en avançant des explications, ou en soulignant l'intérêt de ses propos, s'aidant pour ce faire des gestes et des modulations prosodiques appropriés. D'une façon plus générale, les marques posturo-mimo-gestuelles et prosodiques tiennent un rôle souvent essentiel dans la structuration d'un récit. J. MOUCHON (1981, 118) souligne ainsi dans *Pratiques de l'Oral* (de F. VANOYE et al.) que «l'introduction de la nouveauté dans le récit s'effectue par l'emploi conjoint de plusieurs marqueurs: apparition d'un anti-substitut (un indéfini), d'une pause démarcative et d'une décélération sensible».

La séquence narrative est fréquemment le lieu d'insertion de dialogues et, tout particulièrement dans l'exposé de la situation initiale, de diverses descriptions. A propos de ces dernières, rappelons que P. HAMON (cité par ADAM, 1987b, 6) distingue trois modalités d'enchâssement, selon que le terme introducteur est:

- de type «voir», la séquence descriptive en cause restant le plus souvent homogène;
- de type «dire», la séquence textuelle introduite étant une séquence hétérogène à dominante descriptive, mais au «plan de texte» dialogué;
- de type «faire», la description pouvant alors osciller entre la description d'action et la description-recette.

11 Un exercice classique permet de tester le degré d'acquisition de la superstructure narrative: le récit collectif.

Un autre paramètre à prendre en compte dans l'insertion d'une description est le «point de vue»[12], c'est-à-dire l'angle de vision sous lequel se place le narrateur: le sien propre, ou celui d'un des personnages de son histoire.

4.3.5 La séquence explicative-expositive

La superstructure de cette séquence, et de sa variante justificative, présente l'ordre canonique suivant, avec, en fait, une interchangeabilité des extrêmes:

Superstructure explicative-expositive

Problème (Ré)-solution Conclusion-Evaluation

Il n'est pas rare qu'un récit ou une description vienne s'insérer dans une séquence explicative et, qu'à l'inverse, des explications ponctuent des séquences textuelles d'un autre type. Parmi les exercices fréquemment proposés par le formateur en techniques d'expression orale et qui occasionnent la production de ce genre de séquences hétérogènes, on peut plus particulièrement citer celui du récit de roman ou de film policier.

4.4 Entre les demandes ponctuelles du public et les objectifs à long terme...

Je viens de présenter six des sept types de séquences textuelles, ainsi que certains des composés auxquels celles-ci donnent lieu. Est-il utile d'ajouter que ce ne sont pourtant jamais en ces termes que s'expriment les demandes d'un public, soucieux avant tout de recevoir une formation rentable au plus court terme? Des étudiants en formation initiale manifestent ainsi fréquemment le désir, d'ailleurs justifié, de se préparer à l'entretien d'embauche. S'il n'est pas possible d'ignorer ces attentes, il n'est pas souhaitable pour autant d'y répondre trop précipitamment. Bien plutôt, dès la phase d'exploration, s'agit-il, à mon sens, de faire comprendre qu'un entretien d'embauche est en fait, sous son apparence dialoguée, un ensemble complexe d'argumentations, de fragments de récit de vie, de descriptions de situations affrontées, ou d'explications de certains choix... soit autant de réalisations de quelques grands types de séquences textuelles. Dans cette

12 Un des exercices habituellement proposés pour l'entraînement au récit oral consiste, un peu différemment, à faire raconter la même histoire du point de vue, à chaque fois, d'un personnage différent.

perspective, les exercices d'improvisation peuvent consister à produire des séquences textuelles variées, selon des modalités de composition croissant en difficulté, dans le cadre de situations authentiques ou simulées (jeux de rôles), entretenant des rapports souvent étroits, parfois lointains, avec la situation cible de la demande initiale. Ce n'est qu'à cette condition que pourra être développée une véritable compétence interactive.

Université de Reims
Faculté des Sciences
F-51 100 Reims

ALAIN QUATREVAUX

Bibliographie

ADAM, Jean-Michel (1985a): «Quels types de textes?». In: *Le Français dans le monde 192,* Paris, 39–43.

ADAM, Jean-Michel (1985b): *Le Texte narratif,* Paris, Nathan-Université, 239 p., ISBN 2-09-190032.

ADAM, Jean-Michel (1987a): «Textualité et séquentialité. L'exemple de la description». In: *Langue française 74,* 51–72.

ADAM, Jean-Michel (1987b): «Approche linguistique de la séquence descriptive». In: *Pratiques 55,* 3–27.

ADAM, Jean-Michel (1987c): «Types de séquences textuelles élémentaires». In: *Pratiques 56,* 54–79.

BELLENGER, Lionel (1984): *L'Expression orale,* Paris, Editions E.S.F., 141 p., ISBN 2-7101-0483-0.

BRONCKART, Jean-Paul et al. (1985): *Le Fonctionnement des discours,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 171 p., ISBN 2-603-00539-1.

DELAS, D. (1975): «Style, énonciation et expression». In: *Langue Française 26,* 56–73.

GARCIA, Claudine (1980): «Argumenter à l'oral (De la discussion au débat)». In: *Pratiques 28,* 99–124.

LAVERRIERE, Jacques, SANTUCCI, Monique et SIMONET, Renée (1976): *100 fiches d'expression écrite et orale,* Paris, Les Editions d'Organisation, 230 p., ISBN 2-7081-0268-0.

REVAZ, Françoise (1987): «Du descriptif au narratif et à l'injonctif». In: *Pratiques 56,* 18–37.

RITTAUD-HUTINET, Chantal (1987): «Les signes vocaux de la communauté énonciative». In: COSNIER, Jacques et KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (eds) (1987): *Décrire la conversation,* Lyon, Presses universitaires, 392 p., ISBN 2-7297-0307-1.

ROULET, Eddy et al. (1985): *L'Articulation du discours en français contemporain,* Berne, Peter Lang, 272 p., ISBN 3-261-04022-X.

SOREZ, Hélène (1976): *Prendre la parole,* Paris, Hatier, 80 p., ISBN 2-218-02584-1.

VANOYE, Francis, MOUCHON, Jean et SARRAZAC, Jean-Pierre (1981): *Pratiques de l'oral,* Paris, Armand Colin, 127 p.