

Quel corpus pour enseigner l'oral dans une classe FLE?

Galina BOUBNOVA

Université d'État de Moscou Lomonossov
Département de Français
Lomonossovsky av., 31-1, 119192 Moscou, Russie
gboubnova@mail.ru

The samples of oral discourse used in French as a foreign language textbooks have two main drawbacks: they are either obtained by reading out written texts or stripped of their specific oral discourse features at the stage of writing down and further processing. The existing spoken language corpora (PFC, IPFC, ESLO, OFROM, CFPP2000, etc.) provide particularly rich data for analyzing the specific features of oral discourse, however, their use for teaching French at a threshold level is only possible after an additional selection and a laborious adaptation. This article considers the methods of creating a corpus of spoken texts for the purpose of teaching discursive techniques at B1 and B2 levels of the CEFR, as well as the basic principles of the orthographic transcription of those oral texts and the ways of adapting them for effective exercises.

Keywords:

French as a foreign language textbooks, spoken/written opposition, spoken corpus, voiced writing, orthographic transcription, pedagogical appropriateness.

1. Introduction

Cet article présente une méthode de constitution et d'exploitation du corpus oral conçue pour la méthode *Le Français en perspective*, niveau B1-B2, publiée aux Éditions Prosvéschénié (Boubnova et al. 2014). Le public visé: les élèves de 16-18 ans (deux dernières années d'études scolaires). La méthode dont la première édition date de 2002 a fait ses preuves: les évaluations diagnostiques et sommatives réalisées chaque année dans le cadre du cursus ainsi que lors de l'épreuve orale du DELF et des olympiades de français ont montré que les apprenants avaient massivement mieux réussi leur oral surtout quant à l'aisance d'expression orale et à la fluidité de la parole. L'approche réalisée pourrait donc suggérer des pistes de réflexion et d'application aux enseignants FLE.

Cet ensemble didactique a été prévu pour faciliter aux enseignants un travail sur les variables sociolinguistiques (notamment, diamésique et diaphasique) compte tenu des propriétés différentielles qui existent entre l'ordre oral et l'ordre écrit. Ces éléments sont indispensables pour sensibiliser les apprenants aux techniques discursives qui figurent dans le programme B1-B2: exposé oral, dialogue simulé, commentaire oral d'un document iconographique, transposition du dialogue au monologue, etc.

Pour former la compétence sociolinguistique, nécessaire pour les pratiques discursives mentionnées, les méthodes FLE conçues en France, comme en Russie, proposent des exercices de reconnaissance des registres de langue,

d'identification de mots ou de structures grammaticales comme 'stylistiquement' marqués. Mais la variation sociophonétique, elle, est pratiquement absente de cette formation: l'oral présenté n'est que de l'écrit oralisé. Autrement dit, les concepteurs de ces méthodes ne tiennent pas compte de deux variables sociolinguistiques majeures: la variation diamésique (encodage oral / écrit), et la variation diaphasique (situationnelle), par définition annulée par la production orale qu'est la lecture.

Il est à noter que la lecture à voix haute est une activité langagière spécifique qui se diffère non seulement de l'encodage oral, mais aussi de la lecture visuelle. Cette dernière est un processus dynamique qui "vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues" (Gaonac'h & Fayol 2003: 6) pour comprendre le contenu. La lecture à voix haute est donc une activité secondaire par rapport à la lecture visuelle, son objectif est de partager, le plus souvent avec les autres, ce qui a été compris en utilisant les moyens phonétiques. Cet 'ajout' sonore permet cependant de rapprocher la lecture-oralisation, surtout si elle est marquée d'expressivité, de l'encodage oral.

Nous disposons d'une sélection d'enregistrements qui illustrent les variétés du français parlé et qui, accompagnés de fiches pédagogiques détaillées, s'adressent aux enseignants et aux apprenants avancés (Detey et al. 2010). Mais leur exploitation dans une classe FLE demande un important travail préalable pour que soient harmonisés les contenus linguistiques et les modalités d'un apprentissage en classe.

Ainsi la majorité des enseignants, tout en considérant que le cursus FLE doit préparer à la maîtrise de la communication orale, s'appuient sur l'écrit pour organiser un enseignement de l'oral.

Résultat: le seul oral qui s'apprenne est celui lié à l'écrit. La plupart des activités de l'oral dans les classes se résument à la lecture à voix haute et à la récitation de textes rédigés par écrit (monologue ou dialogue) et de poèmes.

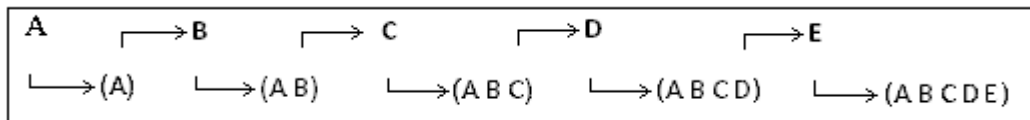
Cette substitution s'observe non seulement dans les méthodes et pratiques FLE, mais aussi dans les pratiques socioculturelles (les médias, la littérature) et même dans les études linguistiques. Il est donc important de comprendre comment s'opère le va-et-vient entre l'oral et l'écrit.

2. Communiquer par oral

Le discours écrit et le discours oral passent par un canal émetteur et un canal récepteur spécifiques. C'est, en premier lieu, ce qui détermine leurs différences. L'oral et l'écrit se matérialisent différemment: l'un s'adresse à l'ouïe, l'autre à la vue; l'un n'échappe pas au 'processus' tandis que l'autre se veut 'résultat'. En voici une manifestation concrète:

- (1) il y a mon frère / tu vois sa moto / le guidon / eh ben tout cassé quoi \
Le guidon de la moto de mon frère est cassé.

L'oral se présente donc comme une succession progressive et linéaire de suites sonores (périodes de phonation délimitées par des pauses) qu'on pourrait schématiser de la façon suivante:



Sur ce schéma les flèches, orientées à droite, symbolisent le caractère à la fois processif et irréversible de l'encodage oral comme de sa perception. Il en résulte que la suite sonore prononcée est l'unique *realia* de l'oral. Ces suites sonores, représentées chacune par une lettre, forment la ligne supérieure du schéma. Le décrochement vertical descendant représente la fin de phonation sous forme de pause, la flèche marque l'interprétation sémantique (du locuteur et de l'auditeur), les parenthèses symbolisent l'intégration de l'information qui a été actualisée dans l'espace sémantique global du discours.

La mémoire à court terme, compte tenu des limitations qui lui sont propres (Broadbent 1975; Gaonac'h & Larigauderie 2000), maintient une, au maximum deux suites sonores émises. Le reste du discours est mis en mémoire par le locuteur et par l'auditeur sous forme de 'scénario sémantique'. Le lien formel avec la séquence sonore précédemment émise est symbolisé sur le schéma par un décrochement vertical ascendant. La flèche elle-même représente le passage à l'encodage de la suite sonore suivante.

Ces surdéterminations d'ordre sensible engendrent une syntaxe orale spécifique où l'observation des règles de la situation d'écriture est strictement impossible. Le locuteur peut se passer de l'appareillage syntaxiquement strict du discours écrit parce qu'il dispose d'un outil exceptionnellement efficace: la prosodie.

Dans la situation d'oral, l'irréversibilité du 'processus' et la dynamique propre de la prosodie effectuent l'enchaînement des suites sonores qui, dans leur occurrence, sont juxtaposées. La prosodie structure cette succession linéaire dite 'syntaxiquement floue'. Au niveau de la production, la prosodie donne au locuteur la possibilité de relier des suites sonores entre lesquelles il n'y a pas de liens syntaxiques formels. Et, au niveau de la perception, l'oreille ne mémorise pas ces ruptures. Le discours oral élabore donc une organisation sans visibilité qui 'tient' par la seule tension communicative.

L'autre fonction, essentielle, de la prosodie est de segmenter le continuum sonore en séquences discrètes. Le rapport syntaxe / prosodie s'organisant dans l'oral en fonction d'une situation de communication toujours singulière, la prosodie réalise des segmentations là où une analyse réinterprétative des transcriptions dégagerait une syntaxe 'fluide'. Et là où les liens formels de la syntaxe seraient encore présents, la prosodie délie en accentuant les tendances déstructurantes naturellement propres à la syntaxe orale.

L'analyse des actes de parole spontanés fait apparaître comment les difficultés d'encodage qui leur sont liées déterminent une forme particulière d'émergence du locuteur. Ces manifestations sont traditionnellement définies dans leur ensemble comme 'marques d'hésitation'. Représentant une forme particulière d'émergence du locuteur qui dans une situation d'oral éprouve tout naturellement des difficultés d'encodage, ces réalisations, quelle que soit leur forme concrète (vocalisation, faux-départ, répétition, mot d'appui, marqueur de ponctuation subjective etc.), permettent au locuteur, à condition de jouer sur un effet 'de masque' de la prosodie (allongements et contours enchaînants), de dissimuler à son public 50 à 80% de ses hésitations.

Cette fonction énonciative introvertie de la prosodie a été prouvée dans l'expérience suivante: tous les 'ratés' éliminables du discours monologal ont été remplacés, sans affecter le sens global, par des pauses silencieuses neutres de durée correspondante (Boubnova 1995). Les auditeurs de cet enregistrement falsifié se sont révélés incapables de suivre le discours. Perdant le 'fil', facilement distraits, ils n'ont pas pu en reconstituer le sens dans le compte rendu écrit qui leur avait été demandé. Il devient alors évident que l'appareil d'hésitation propre au discours oral détermine non seulement son encodage, mais aussi son décodage adéquat. Ainsi, la prosodie assure aux 'ratés' et aux 'bafouillements' une forme appropriée qui masque les ruptures syntaxiques. On assiste alors à un effet d'entraînement: utilisée pour masquer un raté syntaxique, la prosodie incite à la production de ratés qui deviennent les réalisations efficaces du discours oral. La normativisation du raté est un critère de production du discours oral et une marque de son authenticité.

3. Transcrire pour enseigner

Ces remarques ne font que reprendre ce qui est admis et connu de tous. Ce qui est moins reconnu, c'est que les analyses empiriques qui sont faites de l'oral ne prennent pas en compte ces distinctions fondamentales: l'analyse de l'oral se fait par nécessité sur sa transcription écrite. Cette transcription introduit une forme visuelle qui lui est hétérogène et modifie du tout au tout la valeur propre du continuum oral. La transcription, d'autre part, est faite par reprises successives de l'écoute de l'enregistrement qui violent le régime strictement progressif du continuum oral. En d'autres termes, au 'processus' se substitue le 'résultat', à l'interprétation la réinterprétation. Mais ce qui est plus pernicieux encore, c'est que la transcription évacue l'effet prosodique. Se posent alors les questions suivantes: comment élaborer un dispositif qui puisse rectifier ces inévitables déformations (Blanche-Benveniste & Jeanjean 1987; Roulet et al 2001; Detey et al. 2010).

L'analyse de l'oral commence nécessairement par sa transcription orthographique. C'est un moment très délicat. Une fois transcrit, l'oral est

presque inévitablement perçu et interprété dans le miroir de l'écrit. À l'écoute, sans support écrit, on obtient souvent des résultats très différents.

La transcription introduit, d'une part, une forme visuelle qui est hétérogène à l'oral et modifie du tout au tout la valeur propre du continuum oral. En voici un exemple:

- (2) euh on a une bonne entente on s'entend bien hein on rigole bien on travaille pas huit heures d'affilée quoi on a quand même un laps de de repos ben moi je suis du matin et ma collègue est du soir euh elle a son samedi moi j'ai mon lundi on a notre rep nos repos qui sont obligatoires

Il est facile de constater que cette transcription brute n'est qu'un agencement de mots dépourvu de toute cohérence parce qu'en évacuant la segmentation réalisée par la prosodie, on ne l'a pas soumise au traitement de texte pour assurer sa lisibilité.

La linguistique connaît de nombreux standards ou types de transcription qui, selon Blanche-Benveniste (1999: 65), "diffèrent selon l'usage qu'on veut en faire, selon l'instrumentation dont on dispose et selon la quantité d'informations qu'on veut y mettre". Elle fait remarquer que la réalisation des transcriptions demande un temps de travail parfois très important. Nous en donnons un exemple très simple à visée grammaticale emprunté à H.-J. Deulofeu (2007: 175).

- (3) euh - on a une bonne entente hein - on s'entend bien on rigole bien - on travaille pas huit heures d'affilée quoi - on a quand même un laps de de repos - ben moi je suis du matin et ma collègue est du soir - euh elle a son samedi moi j'ai mon lundi on a notre rep - nos repos - qui sont obligatoires

Les frontières marquées servent à illustrer que "cette prise de parole est constituée par la concaténation de constructions verbales tensées, entre lesquelles il n'y a aucune relation grammaticale." (Deulofeu 2007: 176).

Ce qui est encore plus difficile à marquer dans une transcription orthographique, c'est l'interaction syntaxe-prosodie et tous les phénomènes qui assurent la fluidité de parole: les enchaînements, le 'e' instable, les amuïssements, les réductions, etc.

En revanche, la transcription fait apparaître les marques d'hésitation et les ratés que le locuteur produit en parlant. Intervenant régulièrement aux frontières des suites sonores entre lesquelles il n'y a pas de relation grammaticale, les hésitations, marquées en gras cette fois, assurent une fluidité d'élocution au niveau perceptif.

- (4) **euh** - on a une bonne entente **hein** - on s'entend bien on rigole bien - on travaille pas huit heures d'affilée **quoi** - on a quand même un laps **de de** repos - **ben** moi je suis du matin et ma collègue est du soir - **euh** elle a son samedi moi j'ai mon lundi on a **notre rep** - nos repos - qui sont obligatoires

Tout en assurant une fluidité pour l'oreille, elles perturbent le décodage visuel de la transcription orthographique. Cela explique pourquoi les transcriptions figurant dans les manuels sont retouchées pour diminuer le nombre de ces 'perturbateurs' visuels. L'élimination des hésitations aux frontières des suites

sonores s'accompagne de regroupement de ces dernières en propositions, ce qui nécessite automatiquement l'utilisation de la majuscule et de la ponctuation. La lisibilité reconstituée, la transcription devient de l'écrit.

Dans un manuel FLE, la transcription, empruntée à Deulofeu (2007: 176), a toutes les chances de se présenter sous forme d'un oral aménagé pour la lecture :

- (5) On a une bonne entente: on s'entend bien, on rigole bien. On ne travaille pas huit heures d'affilée: on a quand même un laps de repos. Moi, je suis du matin, et ma collègue est du soir. Elle a son samedi, moi, j'ai mon lundi. On a nos repos qui sont obligatoires.

On voit un texte écrit à phrases courtes et syntaxiquement mal enchaînées, à vocabulaire de base trop simple. Ce texte pauvre en contenu n'incite pas l'apprenant à l'écouter, encore moins à réécouter l'enregistrement pour le travailler. Une telle présentation graphique dévalorise l'oral parce qu'il est dépourvu de toute sa richesse que l'écrit est incapable de restituer.

Le plus souvent, l'enseignant FLE russophone fait confiance à la méthode qu'il exploite, il ne va pas donc retravailler l'enregistrement pour y trouver les hésitations éliminées d'autant plus qu'elles ne sont pas facilement perceptibles (effet de masque que nous avons évoqué ci-dessus).

Lors de son travail en classe, le professeur présente donc cet oral comme:

- structuré en phrases, cela veut dire que les contours enchaînants qui servent à relier les suites sonores entre lesquelles il n'y a pas de relation grammaticale seront remplacés par les contours segmentateurs;
- dépourvu des marques d'hésitation qui aident à gérer la spontanéité de l'encodage où la réflexion et sa verbalisation sont simultanées.

Résultat: L'apprenant essaie d'intérioriser le modèle écrit qui lui est imposé par le professeur et le manuel comme étant le modèle oral. Incapable de produire ce modèle, il rédige son texte et l'apprend par cœur.

Conséquences: L'apprenant ne maîtrise pas la fluidité propre à la parole orale assurée par la prosodie et l'utilisation des hésitations:

- il ne sait pas entrer en contact avec son auditeur (fonction impressive ou appellative),
- il ne maîtrise pas la simultanéité : réflexion / verbalisation,
- il ne sait pas masquer des difficultés d'encodage inévitables dans cette situation.

4. Étude de cas : l'oral des russophones

Pour illustrer la production orale des russophones, je me permets d'utiliser le corpus recueilli dans le cadre du projet IPFC (Boubnova & Ratnikova 2015), constitué de productions orales des écoliers qui participent au concours annuel dit "Olympiade fédérale de français". Les candidats viennent de toutes les

régions de Russie, sont âgés de 15-17 ans, font leurs études dans le dernier cycle de l'enseignement secondaire et maîtrisent le français au niveau B2. Le règlement du concours exige que la passation de l'épreuve orale (sous forme d'exposé) soit enregistrée, les locuteurs en sont donc avertis.

L'étude des enregistrements recueillis permet de tirer les conclusions suivantes:

- l'unité d'encodage est le mot et non l'unité accentuelle composée de plusieurs mots, regroupés rythmiquement et sémantiquement;
- les modalités d'hésitation sont peu diversifiées, prosodiquement mal intégrées dans la chaîne parlée, articulatoirement trop proches de la gestuelle phonatoire propre à la langue maternelle (pour hésiter, par exemple, on abaisse la mâchoire en prononçant le plus souvent le [a] médiane relâché);
- le débit réalisé connaît deux écarts significatifs (ralentissement et accélération) du débit moyen indispensable pour assurer l'intelligibilité de la parole. Dans les deux cas, la dynamique temporelle de la parole est si sérieusement perturbée que la compréhension du message devient compromise.

Les défauts qu'on observe dans la parole de jeunes russophones sont en quelque sorte conditionnés par les méthodes mises en place lors de l'enseignement de l'oral, qui exploitent soit des corpus oraux lus, soit des oraux dits accompagnés de transcriptions à la lisibilité reconstituée. Il est clair que ni l'apprenant, ni l'enseignant ne perdront leur temps à réécouter l'enregistrement pour reconstituer tout ce qui a été éliminé dans la transcription. Notons que l'identification de certains procédés d'hésitation demande une réécoute répétée.

5. Un corpus pour enseigner et apprendre l'oral

L'authenticité et l'exploitabilité du corpus enregistré pour la méthode *Le Français en perspective* est garantie par l'observance des paramètres suivants:

- l'âge des locuteurs natifs (20-22 ans),
- le type d'encodage demandé: encodage oral sans support écrit, sans préparation, avec des limites de temps (la consigne que suivent les élèves impose un minutage),
- la situation formelle d'encodage: improvisation devant un micro,
- l'acceptabilité pédagogique: réalisation des techniques discursives figurant au niveau de référence B1/B2 et exploitables dans des activités perceptives, productives et interactives.

Ces enregistrements illustrent un oral authentique. Y sont donc présents les phénomènes propres à l'encodage oral: hésitations, allongements, mots d'appui, faux-départs, répétitions; fonctionnement de mots discursifs; prononciation du *e* instable, simplification des groupes consonantiques,

amuïssements de sons et de syllabes, liaison, enchaînement; encodage pluricanal assuré par l'interaction intonation-syntaxe qui réalise une segmentation de la chaîne parlée en périodes informatives; contours qui enchaînent et qui segmentent, etc.

La transcription orthographique qui figure dans le guide pédagogique et dans le cahier d'exercices sert à diminuer l'insécurité linguistique que l'enseignant et l'apprenant éprouvent souvent en situation d'écoute de l'oral authentique. Y sont marqués tous les phénomènes qui posent problèmes aux russophones.

(1) Transcription de l'exposé argumentatif enregistré par la locutrice native qui a choisi le sujet *La pollution, est-ce que cela vous préoccupe?* L'extrait représente la première période informative.

la pollution ^oui/ c'est_un sujet d'actualité/ depuis déjà plusieurs
décenni(es)/() dans les pays ^ occidentaux ^ en tout cas/() et je crois
que:/() tout l(e) monde ^ est forcément préoccupé/() de de près ^ ou de
loin/ par ^ euh () par la pollution/ c'est_un phén- en_effet ^ un
problèm(e)/() qui concern(e) tout le mond(e)/() tout(es) les populations/()
du monde ^entier/() et tout(es) les générations\((())

6. Quelles pistes pour exploiter ce corpus?

6.1 Comprendre l'exposé enregistré

- étape d'anticipation: étudier le questionnaire élaboré pour sensibiliser les apprenants à la compréhension de ce qu'ils écouteront;
- discussion avant l'écoute: la mise en place des hypothèses;
- étape d'écoute et de prise de notes pour remplir le questionnaire;
- discussion après l'écoute: la remise en question et/ou la confirmation des hypothèses émises.

6.2 Analyser l'exposé enregistré en respectant l'irréversibilité de l'écoute

Le propre de l'oral étant son irréversibilité pour celui qui parle comme pour celui qui l'écoute, il s'agit d'aborder son analyse en respectant cette spécificité de perception et de compréhension. Pour ce faire, il semblerait souhaitable d'organiser une écoute analytique en divisant la classe en groupes dont chacun reçoit un objectif spécifique. Par exemple, les 'secrétaires' écoutent pour prendre en notes les mots clés, les 'interviewers' dégagent des informations essentielles, les 'membres du jury' relèvent la structure de l'exposé et des périodes informatives de transition, les 'secrétaires sténographes', quant à eux, marquent les articulateurs et les appuis du discours, etc.

L'oreille apprend de cette façon à se concentrer sur un détail sans perdre le fil de ce qui est dit.

6.3 S'entraîner en écoutant l'enregistrement segmenté en périodes informatives

- répéter les périodes informatives courtes en les imitant le plus fidèlement possible;
- reformuler les périodes informatives longues;
- identifier l'intention communicative du locuteur en répondant à la question *que fait le locuteur*;
- transformer les périodes informatives d'après un stimulus proposé: poser des questions sur ce qui vient d'être dit, enchaîner sur ce qui a été dit, donner un exemple pour illustrer ce qui a été dit, dire son avis en exprimant son accord ou désaccord avec ce qui a été dit.

Ce travail de reformulation et de manipulation fait intervenir des mécanismes de perception, de mémorisation, d'exécution et de contrôle. La diversification des tâches à accomplir simultanément permet à l'apprenant, comme le montrent les études en psychologie cognitive et en psycholinguistique (Gaonac'h & Fayol 2003; Delage & Frauenfelder 1212), de mémoriser les formes discursives employées par les locuteurs natifs dans l'oral improvisé et enregistré à des fins pédagogiques.

Les enquêtes menées auprès des enseignants qui ont exploité la formation figurant dans la méthode et auprès des apprenants russophones qui l'ont suivie, les résultats de nombreuses évaluations (olympiade fédérale du français, examen d'état unifié équivalent du bac français, examens DELF-DALF) ont prouvé son efficacité. J'en conclus que la spécificité propre à l'encodage oral ne peut être apprise et maîtrisée qu'à partir d'un corpus oral authentique, 'pédagogisé' pour une situation d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanche-Benveniste, C. (1999). Constitution et exploitation d'un grand corpus. *Revue française de linguistique appliquée*, 1999, IV-1, 65-74.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris: Didier-Erudition.
- Boubnova, G. (1995). Rapport dynamique entre l'oral monologal surveillé et l'écrit rédigé: une étude empirique. *Langage & société*, 72, 5-25.
- Boubnova, G. & Ratnikova, E. (2015). La norme des locuteurs non natifs et son évaluation en L2 : étude phonétique des productions orales des russophones apprenant le français (niveau B2). http://cblle.tufts.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2015-Paris/IPFC2015_Boubnova%20&%20Ratnikova.pdf
- Boubnova, G., Tarassova, A. & Launay, E. (2014). *Le Français en perspective X-XI. Méthode de Français*. Moscou: Prosvechénié.
- Broadbent, D. E. (1975). The magical number seven after 15 years. In R. A. Kennedy & A. Wilkes (éds), *Studies in Long-Term Memory*. New-York: Wiley.

- Delage, H. & Frauenfelder, U.H. (2012). *Développement de la mémoire de travail et traitement des phrases complexes : Quelle relation ?* Université de Genève, Laboratoire de Psycholinguistique Experimentale, Suisse.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement.* Paris: Ophrys.
- Deulofeu, H.J. (2007). La greffe d'un énoncé sur une construction: une combinaison originale de parataxe et de rection. In M.-J. Béguelin, M. Avanzi & G. Corminboeuf (éds), *La parataxe. Entre dépendance et intégration. Tome 1* (pp. 175-208). Berne: Peter Lang.
- Gaonac'h, D. & Fayol M. (2003). *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia.* Paris: Hachette éducation.
- Gaonac'h, D. & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail.* Paris: Armand Colin.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. avec la collaboration de Marcel Burger. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours.* Berne: Peter Lang.

Annexes

Conventions de transcription

La transcription orthographique qui figure dans le guide pédagogique et dans le cahier d'exercices sert à diminuer l'insécurité linguistique que l'enseignant et l'apprenant éprouvent souvent en situation d'écoute de l'oral authentique. Y sont marqués les phénomènes qui posent problèmes aux russophones.

Notation de la parole

()	pause entre suites sonores		
(())	pause entre périodes informatives	<u>e</u>	'e' prononcé - <i>il demande</i>
/ \	intonation montante/ descendante\	(e)	'e' omis - <i>il a d(e)mandé</i>
:	allongement vocalique - <i>que:</i>	phén-	troncation - <i>est_un phén-</i>
_	liaison - <i>les_enfants</i>	^	enchaînement - <i>j'ai ^ étudié</i>
(ai)	amuïssements de sons et de syllabes - <i>qui nous f(ai)saient / c'(es)t_à-dire / i(l) peut ^ ét(re) content / y ^ a ^ eu / quat(re) semaines</i>		