

Travaux Neuchâtelois de Linguistique

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse



TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| Bernard Py : | |
| Présentation | 5 |
| Jean-Luc Alber Bernard Py : | |
| Introduction | 7 |
| Serge Rubi : | |
| "Baby Talk" dans un jardin d'enfants | 13 |
| Marinette Matthey Maurice de Torrenté : | |
| "Alors t'es prêt ? Alors je vais t'expliquer...". Remarques sur le discours explicatif | 59 |
| Helen Bächli-Avery : | |
| Les offres d'emploi - discours simplifiés ? | 87 |
| Laurence Bellenot : | |
| "Ça c'est COOP." Le langage publicitaire est-il un discours simplifié ? | 101 |
| Tim Murphey : | |
| Le discours d'un "Pop song" | 117 |
| Thérèse Béguin : | |
| "A toi la Vie sauvage, à moi les Limbes". Etude sur la simplification dans la littérature pour enfants.. | 141 |
| Index des articles parus dans les Nos 1-10 des TRANEL (1980-1986) | 153 |

PRÉSENTATION

Ce numéro regroupe des contributions réalisées par des assistants et des étudiants en linguistique. Elles sont issues d'un séminaire de linguistique appliquée intitulé Discours simplifié, qui a eu lieu tout au long de l'année universitaire 1984-85. Il s'agissait souvent d'un premier article, dont la rédaction a représenté pour les auteurs une expérience à la fois difficile et stimulante. L'apport de ces textes est suffisamment intéressant pour justifier la présente publication. Le soussigné prend néanmoins l'entière responsabilité des petites maladresses qui pourraient surprendre parfois le lecteur.

Bernard Py

INTRODUCTION

Plusieurs mouvements caractérisent les contributions de ce numéro consacré à l'étude des "discours simplifiés" :

- a) des tentatives d'application à différents corpus des critères formels tirés de la littérature linguistique sur la simplification;*
- b) des analyses centrées sur des mécanismes communicatifs et fonctionnels;
- c) des remarques et discussions sur l'emploi de la notion même de "discours simplifié" eu égard aux différents corpus considérés, remarque ayant pour principal intérêt de préciser les limites d'une hypothèse intuitive qui plaçait sous une même étiquette des données aussi différentes que la publicité, l'offre d'emploi, le discours pédagogique au jardin d'enfants, le "pop song", la vulgarisation et la comparaison entre littérature enfantine et littérature pour adulte.

La question qui nous a occupés au cours de ce séminaire peut se formuler ainsi : si l'on admet que tout discours orienté vers un interlocuteur comporte des marques de cette orientation, quels sont les cas où ce réglage sur le destinataire s'accompagne d'opérations de simplification se réalisant sous la forme d'observables linguistiques et communicatifs, en distinguant celles qui portent principalement sur le message que le

* Parmi ceux-ci nous rappellerons pour mémoire l'utilisation surgénéralisée des pronoms à la forme tonique et de l'infinitif (par exemple, "moi vouloir toi" pour "je te veux"), la suppression des prépositions, le recours massif à des tournures s'appuyant sur des verbes non spécifiques (par ex. : mettre, faire, etc. et des hyperonymes d'une manière générale), la neutralisation des oppositions entre masculin/féminin et entre le singulier et le pluriel, la restitution des dimensions spatiale et temporelle au moyen d'adverbes, la parataxe, la distribution des unités dans des suites morpho-syntaxiques figées (par ex. : la séquence sujet, verbe, objet pour le français).

locuteur entend transmettre de celles qui touchent également le système de la langue.

Précisons d'emblée que cette dernière distinction ne revêt pour nous qu'une valeur méthodologique dans la mesure où il va de soi qu'aucun contenu n'est jamais indépendant de la manière dont il est mis en mots. Elle permet cependant de séparer les cas où le locuteur s'adresse à un destinataire supposé partager avec lui un code commun, de ceux pour lesquels il existe un décalage significatif entre les codes respectifs des interlocuteurs (textes de Serge Rubi et, dans une certaine mesure Thérèse Béguin).

Quoiqu'il en soit cette manière de formuler le problème pose la question primordiale du contrat qui est à la base de toute stratégie communicative. Dans tous les cas on peut considérer que le locuteur choisit préalablement le mode d'intelligibilité de son discours qu'il juge le mieux adapté au destinataire. Ce faisant, simplifier un discours c'est avant tout tenter de le rendre accessible. Cette prétention d'accessibilité est établie sur une catégorisation du destinataire et est susceptible d'être réajustée au cours d'une interaction - comme on le voit par exemple en étudiant les incompréhensions et les malentendus -. Il va de soi que ce réglage est fortement lié à l'image que le locuteur se fait de lui-même, de la relation en cours, du but qu'il poursuit à travers la communication, de son degré d'implication, de son estimation relative au partage des présupposés, des croyances des connaissances et des opinions, etc.

On le voit dès lors, la simplification ne peut se résumer à une simple économie de moyens. Elle implique de la part du producteur du message un effort tout particulier de mobilisation de ses capacités cognitives afin d'ajuster un propos, une idée, un texte, une définition de la situation qui englobe au

moins tous les paramètres précités. Ce qui conduit à postuler l'existence d'une combinaison multicausale de facteurs aboutissant à la simplification. Mais il y a plus. Dans le discours publicitaire et les offres d'emploi l'efficacité du texte est liée indirectement à des impératifs économiques. Le coût du "dire" est évalué dans une stratégie globale dont il ne constitue qu'un des modes d'incitation. La forte proportion d'implicité se comprend notamment par une volonté d'influencer un public virtuel préalablement ciblé.

La brièveté des messages, les libertés prises envers la norme se calculent en termes de réussite à déterminer un comportement extralinguistique primaire : l'acte d'acheter ou de se présenter à un employeur éventuel. Les "pops songs" et la littérature enfantine partagent certains traits avec la publicité et les offres d'emploi. Ainsi toutes sont d'une manière ou d'une autre liées à des impératifs économiques : subsistance des auteurs, fonctionnement d'une firme, coût des supports, etc. Les informations véhiculées dans les deux premières sont essentiellement prévisibles, stéréotypées, dictées par des mécanismes plus ou moins conventionnels de réduction textuelle. Dans le cas de l'opposition entre littérature enfantine et littérature pour adulte, le problème de la destination d'un "dire" médiatisé apparaît primordial.

La réaction du destinataire n'agit ici qu'indirectement, par la représentation que s'en fait l'auteur. La construction de ses capacités de réception ne peut être modifiée par son intervention directe comme c'est le cas notamment au jardin d'enfants. Dans ce cas, l'adresse est dirigée vers des individus qui participent à la situation de communication et sont de fait susceptibles de la modifier. Certaines traces de cette adaptation sont manifestes : ralentissement du débit, reformulation, sélection du lexique, etc. La simplification est ici

liée à un projet pédagogique, d'où l'emploi par l'institutrice d'une sorte de langage-modèle conçu à la fois comme instrument correcteur et comme norme à atteindre. Moins soustrait au dialogue, le discours explicatif dépend presque entièrement de l'image que le vulgarisateur se fait du savoir de son vis-à-vis. Il occupe certes dans la situation une position de force, mais ne mésestime pas pour autant sa propre faiblesse, dont il n'hésitera pas à faire l'aveu si le cas se présente. La mobilisation des connaissances disponibles du locuteur se réalise par des séries d'approximations communicables.

Parler de simplification, c'est poser un repère : un discours ne saurait être dit simplifié - ou même simple - que par rapport à une norme. Celle-ci peut être soit postulée, soit donnée. Par exemple, dire du "baby talk" qu'il est simple, c'est lui opposer un langage plus complexe; en général, il s'agit de la représentation que se fait le linguiste du langage usuel d'un locuteur-auditeur idéal. Mais on peut aussi comparer le "baby talk" d'un adulte donné avec d'autres séquences discursives produites par le même adulte dans d'autres situations, ou même dans le cadre de la même interaction (il semble en effet que, dans le langage des adultes, il y ait des alternances entre "baby talk" et discours "normal", des sortes d'alternances codiques comme on en observe dans le parler bilingue). Dans ce cas, la norme n'est ainsi plus postulée, mais donnée à l'observation du linguiste. Serge Rubi a mené une étude de ce genre en étudiant des discours tenus par des jardinières d'enfants. La méthode suivie par Marinette Matthey et Maurice de Torrenté relève en partie de la même démarche : ils ont observé comment un discours dit explicatif se dédouble par moments et comprend un discours technique et un discours quotidien - l'un s'appuyant sur l'autre selon une relation qui paraît apparentée à la simplification.

Ces alternances entre discours simplifié et "normal" s'expliquent aisément par des mécanismes d'ajustement continu au destinataire : il suffit qu'un paramètre situationnel subisse une modification pour que le locuteur se déplace le long de l'axe simple/complexe. Elles sont ainsi caractéristiques de l'interaction. On les trouve néanmoins aussi dans d'autres types de discours. Dans la publicité par exemple (article de Laurence Bellenot), un énoncé peut se donner au destinataire comme simplifié pour l'interpeler de manière plus efficace; la norme de référence peut être suggérée par l'énoncé lui-même, ou être donnée par un autre constituant du message publicitaire. Dans les offres d'emploi (article de Helen Bächli-Avery) on trouve également des exemples où énoncés simplifiés et "normaux" co-existent dans le même espace. Aussi bien dans la publicité que dans les offres d'emploi, cette co-existence est souvent renforcée par des procédés graphiques. Elle remplit des fonctions stylistiques variées.

Dans cet ensemble de repérages de la simplification, le cas étudié par Thérèse Béguin occupe une position particulière. Il s'agit des deux versions que Tournier a données de l'histoire de Robinson : Vendredi ou les Limbes du Pacifique s'adresse aux adultes, Vendredi ou la Vie sauvage aux enfants. L'auteur de l'article montre que la simplicité de la version enfantine se manifeste en premier lieu non pas dans des réductions lexicales ou syntaxiques, mais dans un passage d'une polyphonie riche et omniprésente à une monophonie plus accessible à l'enfant - ce passage entraînant parfois dans son sillage des réductions lexicales et syntaxiques.

Jean-Luc Alber
Bernard Py

"BABY TALK" DANS UN JARDIN D'ENFANTS

I. Introduction

Lorsque je me suis intéressé à l'interaction linguistique entre adultes et enfants, dans un cadre général, j'avais en tête, comme point de départ, le concept fondamental suivant:

Un adulte "simplifie" son "langage" en s'adressant à des enfants dans le but d'ajuster son discours à ces enfants tels qu'il se les représente (c'est-à-dire possédant une compétence linguistique moins développée que la sienne).

Mais le degré et la nature de la simplification sont fonction de différents facteurs tels que l'âge de l'enfant et la situation d'énonciation (il faut indiquer ici que l'âge des enfants, mis en évidence n'a d'importance, dans cette analyse, que par sa fonction d'indicateur d'appartenance à un degré social d'évolution. En effet, à 4 ou 5 ans, les enfants sont censés avoir atteint le stade "jardin d'enfants", alors qu'à 8 ou 9 ans, ils sont supposés être intégrés au degré "3e année scolaire"). Il m'est alors apparu intéressant de tenter l'analyse du discours d'une jardinière d'enfants dans la mesure où la situation d'énonciation est fortement marquée socialement. En effet, le jardin d'enfants sert de "tremplin" institutionnalisé permettant le passage du monde maternel au monde scolaire; on peut donc s'attendre à voir la jardinière d'enfants jouer un rôle d'"initiateur", de "passeur".

Sur ces réflexions, j'ai déterminé ensuite les conditions qui serviraient de cadre à l'enquête: Au cours d'une leçon (c'est-à-dire lors d'un "entretien" réglé par les rapports de force maître-élève), les enfants, âgés de 4 à 5 ans, dessinent selon leur fantaisie. Dans un premier temps, la jardinière (restée debout), discute avec eux (individuellement ou en groupe) tant sur les techniques à disposition (néocolor etc...) que sur le "contenu" des dessins. Dans un deuxième temps, les dessins

achevés, la jardinière saisit les dessins de chaque enfant à tour de rôle et les montre à l'ensemble de la classe pendant que chaque propriétaire (debout à côté de la maîtresse) raconte sa création (en utilisant les gestes si cela s'avère nécessaire).

Pendant tout le cours de l'expérience, l'adulte peut s'adresser individuellement au propriétaire du dessin commenté (ce que je nommerai adresses individuelles) ou à toute la classe à la fois dans ce que j'appellerai des adresses collectives. En parallèle et selon la même méthode, j'ai analysé le discours du même adulte s'adressant à des enfants plus âgés (8 à 9 ans); ceux-ci ont déjà vécu l'expérience du jardin d'enfants et sont scolarisés depuis 2 à 3 ans. Dans cette situation, nous n'avons plus affaire à une leçon (quoique nous nous trouvions dans la même salle) mais à un entretien libre, en principe, de contraintes scolaires (c'est-à-dire une relation interindividuelle ou collective non-institutionnalisée). Ici encore, l'adulte s'adresse aux enfants tant à propos des techniques à disposition que sur le "contenu" des dessins. Ceux-ci font l'objet d'une discussion entre la jardinière d'enfants et le propriétaire du dessin commenté. Mais l'adulte peut également entrer en relation linguistique avec l'ensemble du groupe (adresses collectives).

La comparaison entre ces deux analyses similaires pourra révéler l'importance de ces situations d'énonciation (leçon vs entretien libre cf supra) sur l'analyse et leur influence éventuelle sur le discours même de la jardinière d'enfants.

Si nous admettons, comme je l'ai fait au début de cette introduction, que l'adulte simplifie son discours lorsqu'il s'adresse à des enfants, il est aussi nécessaire de fixer la norme de référence (c'est-à-dire le discours de référence choisi, par le linguiste, comme point zéro sur l'axe qui va du simple

au complexe et vice-versa).

La nature de cette norme sera définie, en ce qui me concerne, par les énoncés de quatre adultes des montagnes neuchâtelaises (dont le soussigné) en conversation lors d'un repas de midi (cf annexe). Les énoncés (référence 1) manifestent, par définition, la référence "zéro", c'est-à-dire le discours non-simplifié d'un adulte (norme étalon). La conversation entre "grandes personnes" est ainsi considérée comme point de référence neutre. Ceci peut paraître schématique, mais cela reste néanmoins opératoire dans le contexte de l'expérience (il est bien entendu que les situations d'énonciation diffèrent par d'autres facteurs que l'âge des interlocuteurs: statut social respectif des interlocuteurs, parenté ou non, environnement immédiat, statut de la relation: ex. amour, conflit etc...)

Ici encore, l'âge des interlocuteurs n'a d'importance que par sa fonction d'indicateur d'appartenance à un degré social d'évolution: l'adulte est censé être "une grande personne", c'est-à-dire que son comportement linguistique doit avoir atteint un "niveau" adulte ou "terminal".

Enfin, tout écart (s'il y a lieu) du discours de la jardinière d'enfants (cf énoncés du corpus en annexe) face à la norme étalon (cf supra) sera analysé comme "simplification" ou "complexification" phonologique ou syntaxique (sauf dans les cas où on aurait affaire à de "simples" variations).

Dans l'analyse syntaxique, nous verrons qu'il y a "complexification" du discours de l'adulte, mais uniquement lorsque celui-ci s'adressera à l'ensemble de la classe (adresses collectives; ceci n'implique en aucun cas que le trait collectif soit un caractère définitoire constant de tout discours complexe). Dans ce cas, la référence zéro sera constituée par l'ensemble des énoncés qu'a produit la jardinière dans ses relations avec un seul enfant à la fois (référence 2). Par consé-

quent, chaque fois qu'il y aura non-identité syntaxique entre ces énoncés interindividuels et les adresses collectives, j'admettrai qu'il y a eu "simplification" ou complexification" syntaxique (sauf si on a affaire à des variantes).

Qu'est-ce que simplifier ? Dans un sens large, cela équivaut à transformer un discours de base (fixé par le linguiste comme point de référence) en un discours considéré (par le même linguiste) comme "plus simple". La tâche de ce linguiste consiste donc en l'analyse de cette transformation; il devra ainsi s'atteler à la découverte de processus dits de simplification. Ceux-ci indiquent l'écart entre leur résultat et le niveau neutre (zéro) de simplification. C'est par cette distance qu'il nous est permis d'admettre qu'il y a eu simplification.

Charles A. Ferguson (1977), notamment, a répertorié plusieurs de ces processus sur les plans phonologique et syntaxique valables pour le baby talk.

D'autre part, Jean-Luc Alber et Bernard Py (1985) ont, eux mis en évidence quelques processus de facilitation (c'est-à-dire de "simplification" sur le plan conversationnel) présents dans la conversation exolingue.

Quand j'ai dû porter des jugements de simplification sur le discours de la jardinière d'enfants, j'ai repris à mon compte certains de ces processus. En effet, il me semblait indispensable d'adopter un point de vue d'analyse supplémentaire, plus formel que mes impressions premières tirées de la comparaison entre la norme étalon (cf supra) et le discours effectif de la jardinière d'enfants.

II. But de l'analyse

En écoutant les enregistrements, j'ai été frappé de constater que la jardinière d'enfants a adopté, à tous moments et sans aucune exception, un comportement phonologique parfaitement adulte. En effet, la comparaison entre sa prononciation et celle des adultes de la norme étalon (référence 1) n'a révélé que des différences idiosyncratiques nullement attribuables à la situation d'énonciation (relation adulte-enfant):

Ex: un [e] plutôt qu'un [ɛ] pour prononcer le joncteur "et".

D'autre part, je n'ai retrouvé nulle part les processus de simplification que Charles A. Ferguson a relevés chez la "mère" dans le baby talk. Ainsi, par exemple, je n'ai constaté ni répétition d'un même son ou syllabe, ni exagération des contours intonationnels, ni prononciation particulièrement lente et claire, ni modifications de certains sons telles l'adoucissement des consonnes, ni enfin, aucune règle du type AS → BT (AS= adult speech, BT=baby talk) dont voici un exemple typique tiré de Ferguson 1977.

Ex: stomach ←→ tummy
(estomac) (estomac en BT)

J'en suis donc arrivé à la conclusion que l'adulte n'entreprend pas de simplifier son comportement phonologique; et ceci ni avec les enfants de 4 à 5 ans, ni avec ceux de 8 à 9 ans. (cf l'article de R. Brown 1977 dans lequel celui-ci définit le BT comme un ensemble composé de deux dimensions:

- 1° la dimension affective
- 2° la dimension communicative, comportant des processus de clarification et de simplification nécessaires à la communication avec des enfants.

Comme nous venons de constater le défaut de la dimension

2^o, nous n'avons plus affaire à l'ensemble BT; ainsi nous ne nous trouvons pas en présence d'un baby talk).

Peut-on expliquer le manque de simplification phonologique ?

Commençons par le discours que la jardinière adresse aux enfants de 4 à 5 ans. Il faut remarquer tout d'abord que l'enfant possède le système phonologique adulte dans la mesure où, comme pour le discours de la jardinière d'enfants, je n'ai constaté aucune différence pertinente entre la prononciation des adultes de la référence 1 et le comportement phonologique de l'enfant.

Bien sûr, on pourrait croire que la non-simplification phonologique de l'adulte s'explique par une compétence phonologique "correcte" chez l'enfant. Mais il est nécessaire de savoir que j'ai effectué les enregistrements près de 5 mois après l'entrée des enfants au jardin; ceci expliquerait leur "aisance" phonologique. Or, j'ai appris de la jardinière (dans une conversation à propos de son métier) que la plupart des enfants entrant à la "petite école" sont fréquemment sujets à des "enfantillages" phonologiques; ainsi on peut penser qu'ils n'ont pas encore terminé la mise en place du système phonologique français dans son intégrité. De plus, la jardinière d'enfants a insisté sur le fait qu'elle "ne fait jamais la nounou" sur le plan phonologique (contrairement à la "maman" qui est prête, jusqu'à une certaine mesure, à reproduire les "fantaisies" phonologiques de ses enfants). Par conséquent elle a adopté un comportement phonologique adulte dès le départ. Mais comment peut-on expliquer la non-simplification de sa prononciation alors qu'elle s'adresse à des enfants ?

C'est ici qu'intervient ce que je crois être la cause essentielle:

Nous nous trouvons dans un monde préscolaire de préparation, d'initiation à la vie de groupe, à la vie sociale (dont l'enfant n'a en général pas encore l'expérience, "cajolé" qu'il était dans le cocon maternel).

Ainsi, si l'adulte simplifiait sa prononciation, il permettrait aux enfants de s'exprimer selon leurs habitudes phonologiques car elle adopterait le rôle de la mère (qui elle peut simplifier puisqu'elle ne s'adresse qu'à ses propres enfants jour après jour). De cette manière, la jardinière d'enfants isolerait chaque enfant vis-à-vis des autres, donc empêcherait l'apprentissage de la vie de groupe; et celui-ci passe d'abord par l'emploi systématique du même code (et avant tout par le niveau phonologique qui sert de "bain" de compréhension et d'"acceptation" de l'autre comme partenaire existant). Que fera l'enfant lorsqu'il se retrouvera face à ses camarades qu'il ne comprendre qu'à moitié, et surtout face aux enseignants ?

De plus, comment la jardinière d'enfants peut-elle exercer sa profession d'enseignante si chaque enfant maintient son propre code phonologique ? Certains enfants n'écouteront pas les explications de l'adulte parce que celui-ci ne leur parle pas "comme maman".

Nous pouvons dès lors comprendre la fonction essentielle de cette non-simplification phonologique (alors que la jardinière pourrait parler "comme maman" lorsque les enfants entrent au jardin):

Eduquer, sortir l'enfant d'un monde linguistiquement maternel.

Bien sûr, le jardin d'enfants reste profondément "maternel" par d'autres côtés:

- Les rapports d'affectivité de la jardinière avec "ses" enfants.

- La présence forte de l'univers du jeu etc

Passons à la relation entre la jardinière et les enfants de 8 et 9 ans.

Dans ce cas aussi je n'ai constaté aucune simplification phonologique de la part de l'adulte (pas de différence pertinente entre la prononciation de la jardinière d'enfants et celles des adultes de la référence 1; pas de processus de simplification phonologique. En effet:

D'une part, les enfants possèdent parfaitement la totalité du système phonologique caractéristique du français des montagnes neuchâtelaises. D'autre part, ayant déjà accompli leur année de jardin d'enfants ainsi qu'un séjour relativement prolongé (2 à 3 ans) dans un cadre scolaire, les enfants de 8 à 9 ans ont une habitude stabilisée des contacts sociaux (avec leurs camarades, les enseignants).

Ces enfants sont donc "phonologiquement adultes" et relativement avancés dans leur apprentissage du comportement de groupe. Ainsi, la jardinière d'enfants ne peut plus jouer, aussi profondément, un rôle d'"initiateur" à la vie de groupe de l'enfant (par le biais linguistique). Bien entendu la jardinière aura probablement une influence particulière sur l'enfant de part le fait de son métier et du fait que les enfants ont eu affaire à elle en tant qu'enseignante (jardinière). Mais, contrairement à la situation de classe (avec des enfants de 4 à 5 ans) où la jardinière exerce son métier institutionnellement marqué, l'entretien libre (cf intro) neutralise partiellement la dimension enseignant-élève, raison pour laquelle j'ai affirmé plus haut que l'adulte ne peut pas être "autant initiateur" avec les enfants de 8 et 9 ans.

Par conséquent, la non-simplification phonologique a pour fonction prédominante, dans ce cas, de signaler que le code est

le même pour les partenaires en présence et que la communication peut avoir lieu (fonction phatique).

J'appellerai cette fonction communicative ou plutôt "d'interponctuation" (par contraste avec "éducative" dont le but consiste à "amener" l'enfant à progresser vers une compétence linguistique suffisamment stable et ouverte pour lui faciliter l'adaptation à l'univers de groupe).

Sur les résultats de l'analyse phonologique et en me fondant sur les motifs de la non-simplification, j'ai avancé l'hypothèse suivante:

L'adulte emploie deux discours (ce sont en fait des composantes de tout discours de la jardinière d'enfants, mais apparaissant à des degrés différents). Ceux-ci ont chacun une fonction spécifique, à savoir éducative ou d'interponctuation, selon la situation d'énonciation dans laquelle l'adulte se place, ou plutôt selon la situation qu'il "décide" de mettre en évidence. Ainsi, la jardinière cible l'enfant selon les contours qu'elle espère lui voir adopter (élève ou partenaire).

Le chapitre II, que nous venons d'examiner, avait pour entête "but de l'analyse". N'en ayant pas encore parlé, il me reste donc à expliciter en quoi consiste l'objectif à atteindre. Il est simple et complexe à la fois:

Vérifier l'hypothèse soulevée par l'analyse phonologique (qui n'a été que l'indice à ce postulat de départ).

Il ne nous reste plus qu'à poursuivre notre analyse.

III. Analyse morpho-syntaxique

En analysant les énoncés de la jardinière d'enfants sur le plan morpho-syntaxique, on peut tout d'abord constater qu'elle n'utilise aucun des processus de simplification syntaxique

dont Ferguson (1977) a observé le fonctionnement dans le baby talk maternel. En effet, on ne trouve ni suppression de la copule, ni suppression des déterminants, ni réduction de la flexion des désinences, ni les constructions constituées d'un verbe unique et d'un substantif pour remplacer le verbe adéquat (ex: "faire dodo" pour "dormir"), ni un mot pour une phrase etc...

D'autre part, la comparaison entre les énoncés produits par la jardinière et ceux de la référence 1 révèle une étroite correspondance morpho-syntaxique:

1° Les énoncés sont essentiellement de structure simple (SVC, CSV etc...), c'est-à-dire se limitant à une structure n'en contenant aucune autre enchâssée (ceci ne fait que refléter une tendance; par ailleurs, on rencontre des énoncés complexes tels que des complétives, des constructions "substantif + relatif" etc...).

Ex:

Jardinière: - Pis tous les petits points, c'est de la neige.
- Il ne mange pas ton bonhomme ?

Référence 1: - Combien ils font payer ?
- J'ai trouvé Philippe et Maurice.

2° L'enchaînement des propositions constituant un énoncé se fait essentiellement par hypotaxe coordinative ou par parataxe (ici encore ce n'est que l'expression d'une tendance, car l'hypotaxe subordinative est bien entendu attestée):

Ex:

Jardinière: - Je répète ce que tu dis pis après je te montre.
- La lune descend ici et pis le soleil se lève.

Référence: - Non... je me suis levé à deux heures de l'après-midi.. je suis allé chercher ma moto en ville.. pis je suis allé me coucher.

Remarque:

On peut signaler au point 1° une différence de structure entre les énoncés de la jardinière et ceux de la référence. En effet, dans le premier cas, nous avons affaire à un processus de topicalisation (cf il ne mange pas ton bonhomme ?), alors que ce n'est pas le cas pour les énoncés de la référence 1. On pourrait ainsi penser que ce processus de mise en évidence (qui joue probablement un rôle de clarification) est un élément constitutif de la relation adulte-enfant. Or, ce processus est bien attesté dans les relations entre adultes aussi, quoique le corpus de référence 1 n'en présente pas; voici des exemples d'énoncés (présentant la topicalisation) entendus par l'auteur en différentes occasions:

Ex:

- Ton père, il avait pas un vélo ?
- La soeur de mon mari, elle était pas du tout contente.
- Elle est pas venue la vieille.

A la vue de ce petit examen morpho-syntaxique, on serait tenté de conclure à une non-simplification morpho-syntaxique de la part de la jardinière d'enfants face à ses "élèves".

Or, un phénomène reste intrigant dans le comportement linguistique de la jardinière d'enfants. En effet, celle-ci adapte son discours d'une manière très étroite aux structures morpho-syntaxiques des énoncés enfantins (le processus fondamental qui permet une telle adaptation consiste en la répétition presque littérale des énoncés enfantins. Nous verrons plus en détails son application lors de l'analyse proprement conversationnelle). Voici quelques exemples marquant la correspondance entre les structures enfantines et celles de l'adulte:

1° Emploi d'énoncés à structure simple (cf supra)

Ex:

Elève : - Là... la maison qui fume

Jardinière: - La maison qui fume ici

Elève : - Hé bin. euh.. la lune qui descend

Jardinière: - La lune qui descend

Elève : - Elle se cache

Jardinière: - Elle se cache

Elève : - Ouais pis il y a la.. il y a le soleil qui se lève

Jardinière: - La lune qui descend ici et pis le soleil se lève.

2° Emploi de syntagmes

Ex:

Elève : - Ah! une niche de chien

Jardinière: - Ah! une niche ouais.. une niche là.

3° Enchaînement des énoncés ou des propositions constituant un énoncé par hypotaxe coordinative ou par parataxe.

Ex:

Elève : - C'était super une fois.. dans un restaurant.. on avait mangé du cochon.. il y avait des hommes qui s'étaient... que.. déguisés en fantômes

Jardinière: - Alors... la maison on la voit plus petite que la dame.. on la voit petite parce qu'elle est loin.

Jardinière: - La lune descend ici et pis le soleil se lève

Elève : - (...) Et pis là c'est tout de la neige.

Remarque:

En ce qui me concerne et dans le cadre de cette expérience précise, un énoncé est une production sonore entourée par deux pauses (que je considère suffisamment étendues pour marquer une coupure dans l'énonciation et que je marque .; ..; ...) ou par deux interventions d'un autre interlocuteur (par ex. la jardi-

nière), "coupant la parole" au locuteur 1. Les énoncés ainsi délimités peuvent s'enchaîner à l'aide de connecteurs (ex: et pis) ou sans aucune marque formelle (parataxe). Un énoncé peut être constitué par des propositions elles aussi reliées par hypotaxe coordinative ou par parataxe (si la pause n'apparaît pas comme pertinente pour former deux ou plusieurs énoncés distincts). S'il y a un lien "sémantique" entre les énoncés, il se trouve dans les dessins des enfants de 4 à 5 ans dans la mesure où l'expérience consiste à "énumérer" les caractéristiques constituant ces dessins. En ce qui concerne les enfants de 8 à 9 ans, le lien "sémantique" passera par des rapports entre la ponctuation de l'événement selon l'enfant et celle conçue par la jardinière. Ceci sera plus explicite lorsque nous aborderons l'analyse des processus de relation conversationnelle qu'utilise l'adulte avec ses enfants (répétition avec des enfants de 4 à 5 ans; intervention avec ceux de 8 à 9 ans).

On a vu qu'il n'y avait pas de simplification dans le discours de la jardinière par rapport aux énoncés de la référence 1; on remarque maintenant que le "langage" de la maîtresse est une réplique presque parfaite de celui des enfants. On peut alors penser que ceux-ci sont, syntaxiquement, de "grandes personnes". Or, contrairement à leur maîtresse, les élèves utilisent régulièrement et en la majorité des situations la structure de l'énoncé simple en hypotaxe coordinative ou en parataxe, avec l'aide d'un vocabulaire relativement unifié (ceci étant dû bien entendu au nombre réduit d'expériences perceptuelles qu'a vécues l'enfant). Pour expliciter ceci, comparons quelques énoncés de la jardinière d'enfants en conversation avec un adulte (le soussigné) et quelques énoncés d'enfants tirés du corpus:

Jardinière:

- Quand j'ai un enfant de 5 ans tout de suite je me mets à parler comme ça mais je n'ai pas tellement l'impression que je parle différemment qu'à un adulte.

Cet énoncé fait apparaître des subordonnées, un comparatif, des expressions telles que "je me mets à", "je n'ai pas l'impression" que l'on ne retrouve que très exceptionnellement chez l'enfant. D'autre part, le débit est régulier, "coulant" (ce qui ne veut pas dire que l'adulte parle constamment de cette manière).

Enfant:

- C'était super une fois.. dans un restaurant. on avait mangé du cochon. pis il y avait des hommes qui s'étaient... que.. déguisés en fantôme.
- Moi j'aime mieux le dessin... j'aime.. j'aime mieux le dessin de Christian.
(ces exemples sont tirés d'une partie non reproduite du corpus).

Les deux constatations que l'on peut faire sur ces deux énoncés sont les suivantes:

- a) Les structures restent simples; relations par hypotaxe coordinative et parataxe essentiellement.
- b) Le débit semble être très hâché.

Remarque:

Ceci ne peut être considéré comme un absolu. Il est clair que l'on rencontre des exemples de subordonnées en "quand, parce que, si, pour que, substantif + qui, des complétives etc" aussi chez les enfants. Mais leur fréquence est minime face à l'ensemble de leur énoncés dans le corpus global:

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 2 "parce que". | 1 " pour que". |
| 2 "s'il y avait". | 9 "substantif + qui". |
| 1 "pour que". | 7 "ce que". |
| | 5 "complétives". |

L'adulte présente donc des capacités syntaxiques et de débit que n'a pas encore acquises l'enfant (ou du moins seulement partiellement).

De plus, la maîtresse est capable de faire coexister ce type d'énoncé élaboré et "coulant" avec des énoncés comparables à ceux qu'elle produit en relation avec des enfants:

Jardinière:

- Je pense que je simplifie mon langage un petit peu quand même.. je fais pas la nounou disons.., et pis euh. je bêtifie pas. pis j'essaie de ne pas trop jurer si possible. non j'essaie d'avoir un bon français disons. les mots justes..
(cet énoncé est apparu dans la même conversation avec le soussigné que celui de la page précédente):

Quelle conclusion peut-on tirer de tout ceci ?

La jardinière d'enfants simplifié bien son discours mais au lieu d'agir effectivement sur la structure syntaxique (visible) de ses énoncés, elle opère sur sa compétence linguistique selon deux processus:

1° Adaptation à un discours de l'enfant par "mimétisme" linguistique.

Ce processus de "simplification interactive" consiste pour l'adulte, dans la délimitation, à l'intérieur de son système morpho-syntaxique global, d'un certain nombre de structures (formant un sous-système) en fonction de la relation à établir. Ceci revient, en quelque sorte, à effectuer un "classement" des énoncés des enfants.

2° Extension prononcée du "mimétisme" linguistique, c'est-à-dire maintenir et perpétuer cette adaptation linguistique pendant les quatre heures journalières où l'adulte a affaire à l'enfant.

(1^o et 2^o expliqueraient peut-être pourquoi la jardinière d'enfants n'est pas tout à fait convaincue qu'elle puisse simplifier son langage face à des enfants, dans la mesure où ces processus ne sont pas "visibles" au même degré qu'une simplification syntaxique "de surface").

Il faut préciser tout de suite que ces processus ne sont pas spécifiques à la situation du jardin d'enfants; dans n'importe quelle situation nous simplifions si notre compétence globale est assez étendue, si le choix est possible.

Quel est l'intérêt de tels processus ? Dans la communication quotidienne, leur importance semble moins évidente car on considère que l'adulte est une "grande personne", capable de s'adapter à son environnement de manière à en tirer du "plaisir" (connaissances, satisfaction, récompense etc.) ou du moins à éviter d'y "perdre la face". Mais l'enfant (et en cela l'étude de la relation adulte-enfant est révélatrice des comportements humains) a besoin, sous peine de s'enfermer dans le mutisme, de sentir un intérêt de la part de l'adulte à son propos; c'est-à-dire de sentir qu'il y a acceptation de son "monde" et par conséquent de sa façon de le dire; ainsi l'adulte incitera l'enfant à parler dans une sorte d'"atmosphère de plaisir linguistique" qui favorise l'expression chez l'enfant.

Ce "plaisir" linguistique représente l'une des composantes constituant l'atmosphère générale de "bien-être" vers lequel tend la situation d'énonciation qui nous intéresse ici. Le jeu, par exemple, est l'une des autres composantes essentielles constitutives du jardin d'enfants. Dans cette atmosphère de "bien-être", tout devrait contribuer à favoriser l'accord entre l'image que l'enfant a du monde et celle que l'adulte (jardinière d'enfants) va peu à peu lui imposer; ceci de manière à tendre vers un équilibre dans la relation. (équilibre qui peut se réaliser sous la forme de symétrie ou de complémentarité).

Dans ce cadre-ci, les processus 1^o et 2^o ("mimétisme" linguistique et extension de celui-ci) se révèlent être des processus d'hétéro-facilitation s'inscrivant dans un cadre général d'hétéro-accomodation (facilitation de l'accès, pour l'enfant, à la relation avec un monde s'écartant sensiblement de l'univers infantin). En effet, en instaurant une ambiance de "plaisir" linguistique, ils aident à faciliter non seulement l'expression linguistique mais aussi à favoriser le comportement communicatif global de l'enfant.

Jusqu'à ce stade de l'analyse, nous n'avons considéré que les rapports entre la jardinière d'enfants et un seul enfant à la fois. Il est temps de nous tourner maintenant vers ce que j'ai appelé les "adresses collectives" (cf introduction).

Pourquoi ? Tout d'abord parce que ce type de discours est isolable dans la production de la jardinière (la maîtresse s'adresse à toute la classe assez fréquemment), mais surtout parce qu'il présente la caractéristique intéressante suivante:

- On remarque une complexification syntaxique (par rapport aux adresses interindividuelles de la référence 2 cf introduction) et une "diversification", faible mais existante, du vocabulaire.

Quelle est la nature de cette complexification ?

- 1^o La structure des énoncés reste simple, mais l'enchaînement (des énoncés ou des propositions formant chaque énoncé) par hypotaxe subornative (ex: subordonnées en "quand", "si", "parce que", "ce que", complétives du type "je pense que", "je vois que", "il faut que" etc...) prend une importance loin d'être négative:

30 à 35 subordinations pour 5 minutes d'"adresses collectives".

Contre

30 à 35 subordinations pour 35 minutes d'"adresses inter-individuelles".

- 2° Emploi plus systématique de la particule interrogative du français standard "est-ce que " (en coexistence avec la structure svo avec intonation montante).
- 3° Emploi réel d'un vocabulaire plus diversifié qu'en adresses interindividuelles:

Ex:

- remplir des surfaces
- colorier
- décorer
- qui descendait se coucher (~~ne~~ qui se couche)
- une pause
- un tablier...

Remarque:

Que l'adulte emploie ces termes ne signifie nullement que l'enfant n'en ait pas une connaissance passive; mais dans tous les cas, il n'en use pas activement. Et d'autre part, on peut déjà penser que l'adulte profite de l'occasion des "adresses collectives" pour diversifier son répertoire lexical face à l'enfant.

Au regard des points 1° 2° 3°, on peut se permettre d'affirmer qu'il existe une certaine "élaboration" des énoncés de la jardinière d'enfants en situation d'"adresses collectives". Un point supplémentaire vient confirmer cette constatation:

- 4° L'adulte adopte deux comportements interactifs différents, déterminés chacun par la situation d'énonciation qui lui correspond.

En effet, dans le cadre des "adresses interindividuelles", la jardinière se contente grosso modo (nous reviendrons sur

ce point au chapitre suivant) d'intervenir systématiquement après chaque énoncé d'un enfant en le répétant presque intégralement. Si bien que l'enfant ayant pour tâche de décrire son dessin dans une sorte d'énumération des caractéristiques de celui-ci, la relation interindividuelle se voit accéder à un rythme très haché fait d'une succession d'énoncés très brefs (en moyenne 7 "mots" ou éléments; l'énoncé le plus long compte 20 unités, le plus court 1 unité). Cette situation ne laisse le temps à aucun des partenaires pour s'exprimer "librement".

Par contre, dans le cas des "adresses collectives", l'adulte profite d'une certaine "supériorité" temporelle dans la mesure où, ne s'adressant à personne et à tout le monde à la fois, il ne prend pas à parti un enfant directement; si bien que celui-ci ne se sent pas dans l'obligation d'intervenir. Il permet ainsi à la situation d'échapper au rythme haché de la relation interindividuelle. Ceci représente l'occasion rêvée pour l'adulte a) de complexifier ses énoncés (cf points 1° 2° page précédente) comme le confirme la moyenne de "mots" employés par la jardinière dans ses "adresses collectives" (12 "mots" en moyenne, l'énoncé le plus long en comportant une cinquantaine, le plus court 3), b) de diversifier son vocabulaire puisqu'il peut, dans cette situation, communiquer l'expérience de son choix (en relation néanmoins avec la réalité de l'instant). Ainsi, ayant un temps de parole prolongé, permettant d'accéder à un rythme plus "coulé" qui ouvre les portes à une élaboration de la syntaxe (qui elle demande l'appui de mots supplémentaires), mais permettant aussi une ouverture du champ lexical de l'adulte (dans la mesure où il ne "répond" à personne, mais parle de son propre chef), la jardinière informe l'enfant de son expérience et contribue par la même occasion à "l'éduquer" linguistiquement.

Il est nécessaire de remarquer que cette complexification n'est pas brutale, ne représente pas une rupture totale avec le discours de l'adulte en relation interindividuelle. En effet, la structure syntaxique de base reste la même, l'hypotaxe coordinative ainsi que la parataxe restent présentes, le vocabulaire de base de l'enfant demeure. Nous avons donc affaire à une coexistence d'un niveau "simple" et d'un niveau "complexe" de discours chez l'adulte. Qu'est-ce que cela signifie ?:

Si l'adulte n'a introduit qu'extrêmement rarement des variations syntaxiques et lexicales dans ses "adresses interindividuelles" (cf 35 subordonnées seulement en 35 minutes de corpus) et que, par contre, il a manifesté, d'une manière nette, une volonté de complexification intensive de sa syntaxe et une diversification sensible de son vocabulaire lors "d'adresses collectives", c'est que cette dernière situation paraît plus propice à une transmission de l'information ou de l'éducation linguistique (ce que nous venons de voir un peu plus haut). Néanmoins, le maintien d'un niveau "simple" à l'intérieur de l'"adresse collective" vient confirmer l'idée d'une hétéro-accomodation constante et nécessaire à la relation avec l'enfant. Ainsi, le niveau "simple" jouera avant tout un rôle phatique de manière à ce que l'enfant continue de se sentir concerné; et le niveau "plus complexe" viendra donner au discours de l'adulte une fonction fondamentalement éducative linguistiquement (ce qui ne veut pas dire que l'enfant ne sait pas ou ne connaît pas la complexité du discours de l'adulte, mais que, n'en faisant pas usage, il lui manque une assise suffisante à son emploi actif).

Cette analyse syntaxique apporte une confirmation certaine à l'hypothèse de départ qui voyait chez l'adulte un discours constitué de deux composantes, l'une à fonction éducative et

l'autre à fonction communicative ou d'interponctuation (cette dernière se voit "réduite" à une dimension avant tout phatique dans le cas d'une relation à sens unique comme l'est "l'adresse collective").

Mais cette distinction n'apparaît pas aussi nettement que l'on pourrait le penser, à savoir que "l'adresse collective" aurait pour fonction l'éducation linguistique et "l'adresse interindividuelle" l'interponctuation.

Pour comprendre ceci, il faut ici introduire les notions de dialogue et de pseudo-dialogue qui chacun respectivement correspond à "l'adresse interindividuelle" et à "l'adresse collective". Dans le premier cas, l'enfant est directement pris à parti par l'adulte et reste en quelque sorte "sommé" de répondre. Dans l'autre cas, l'adulte s'adresse à un vous collectif, c'est-à-dire à personne en particulier; ainsi l'enfant ne se sent pas directement concerné et dans la plupart des cas aucun d'entre eux ne prend la parole (sauf lorsque la jardinière le demande expressément. "Quelqu'un a encore quelque chose à demander?") Ce que montre l'analyse syntaxique des "adresses collectives", c'est que là où l'on pense avoir affaire à un pseudo-dialogue on constate la présence de la dimension interactive sous sa forme la plus "discrète" (phatique) comme si le dialogue, de manière très faible, venait soutenir la présence d'un pseudo-dialogue; et, à l'inverse, nous verrons dans l'analyse conversationnelle que lorsqu'il nous semble être confrontés à un "véritable" dialogue (inter-action), celui-ci ne fait que cacher une réalité tout autre de pseudo-dialogue.

Mais avant de passer à l'analyse conversationnelle qui mettra en lumière le point précédent, j'aimerais indiquer les résultats de l'analyse morpho-syntaxique et lexicale du discours de la jardinière en relation avec le deuxième groupe d'enfants

Il est nécessaire de remarquer que cette complexification n'est pas brutale, ne représente pas une rupture totale avec le discours de l'adulte en relation interindividuelle. En effet, la structure syntaxique de base reste la même, l'hypotaxe coordinative ainsi que la parataxe restent présentes, le vocabulaire de base de l'enfant demeure. Nous avons donc affaire à une coexistence d'un niveau "simple" et d'un niveau "complexe" de discours chez l'adulte. Qu'est-ce que cela signifie ?:

Si l'adulte n'a introduit qu'extrêmement rarement des variations syntaxiques et lexicales dans ses "adresses interindividuelles" (cf 35 subordonnées seulement en 35 minutes de corpus) et que, par contre, il a manifesté, d'une manière nette, une volonté de complexification intensive de sa syntaxe et une diversification sensible de son vocabulaire lors "d'adresses collectives", c'est que cette dernière situation paraît plus propice à une transmission de l'information ou de l'éducation linguistique (ce que nous venons de voir un peu plus haut). Néanmoins, le maintien d'un niveau "simple" à l'intérieur de l'"adresse collective" vient confirmer l'idée d'une hétéro-accomodation constante et nécessaire à la relation avec l'enfant. Ainsi, le niveau "simple" jouera avant tout un rôle phatique de manière à ce que l'enfant continue de se sentir concerné; et le niveau "plus complexe" viendra donner au discours de l'adulte une fonction fondamentalement éducative linguistiquement (ce qui ne veut pas dire que l'enfant ne sait pas ou ne connaît pas la complexité du discours de l'adulte, mais que, n'en faisant pas usage, il lui manque une assise suffisante à son emploi actif).

Cette analyse syntaxique apporte une confirmation certaine à l'hypothèse de départ qui voyait chez l'adulte un discours constitué de deux composantes, l'une à fonction éducative et

l'autre à fonction communicative ou d'interponctuation (cette dernière se voit "réduite" à une dimension avant tout phatique dans le cas d'une relation à sens unique comme l'est "l'adresse collective").

Mais cette distinction n'apparaît pas aussi nettement que l'on pourrait le penser, à savoir que "l'adresse collective" aurait pour fonction l'éducation linguistique et "l'adresse interindividuelle" l'interponctuation.

Pour comprendre ceci, il faut ici introduire les notions de dialogue et de pseudo-dialogue qui chacun respectivement correspond à "l'adresse interindividuelle" et à "l'adresse collective". Dans le premier cas, l'enfant est directement pris à parti par l'adulte et reste en quelque sorte "sommé" de répondre. Dans l'autre cas, l'adulte s'adresse à un vous collectif, c'est-à-dire à personne en particulier; ainsi l'enfant ne se sent pas directement concerné et dans la plupart des cas aucun d'entre eux ne prend la parole (sauf lorsque la jardinière le demande expressément. "Quelqu'un a encore quelque chose à demander?") Ce que montre l'analyse syntaxique des "adresses collectives", c'est que là où l'on pense avoir affaire à un pseudo-dialogue on constate la présence de la dimension interactive sous sa forme la plus "discrète" (phatique) comme si le dialogue, de manière très faible, venait soutenir la présence d'un pseudo-dialogue; et, à l'inverse, nous verrons dans l'analyse conversationnelle que lorsqu'il nous semble être confrontés à un "véritable" dialogue (inter-action), celui-ci ne fait que cacher une réalité tout autre de pseudo-dialogue.

Mais avant de passer à l'analyse conversationnelle qui mettra en lumière le point précédent, j'aimerais indiquer les résultats de l'analyse morpho-syntaxique et lexicale du discours de la jardinière en relation avec le deuxième groupe d'enfants

âgés de 8 à 9 ans.

La structure de base de l'énoncé reste simple (SVC), l'enchaînement des énoncés et des propositions se fait toujours par hypotaxe coordinative ou par parataxe. Les deux processus de simplification, à savoir "mimétisme" linguistique et extension de celui-ci demeurent (par besoin d'hétéro-accommodation). Par contre, je n'ai constaté aucune complexification syntaxique ni de diversification lexicale dans les adresses collectives. Si bien que la visée éducative n'est pas présente dans cette partie de l'expérience. Il y a donc total et constant "mimétisme" linguistique de la part de l'adulte sur le langage de l'enfant. On peut en déduire qu'il y a principalement communication ou dialogue (ceci restant à être confirmé dans l'analyse conversationnelle).

Quelles sont les raisons probables du "manque" de visée "éducative" dans le discours de la jardinière d'enfants ? J'en vois quatre principales :

- 1° Les enfants fréquentent déjà l'école depuis deux à trois ans, si bien que l'éducation dont doit se charger le jardin d'enfants (institution soumise à des règles et des programmes d'apprentissage) est déjà accomplie.
- 2° La rencontre est unique, contrairement aux "leçons" quotidiennes avec les enfants de quatre à cinq ans. La perspective éducative à long terme du jardin d'enfants n'a plus de raison d'être.
- 3° La salle de classe n'est plus qu'un lieu neutre de rencontre (dont la dimension enseignant-élève est partiellement neutralisée; mais seulement partiellement, car, pour ces enfants, c'est aussi un lieu de souvenirs dans la mesure où ils ont suivi leurs premières "leçons" dans cet endroit).

- 4° Cette dernière dimension découle des trois précédentes. La jardinière d'enfants ne peut plus être "autant initiatrice" du point linguistique, qu'avec des enfants de quatre à cinq ans qui eux ont encore le statut d'élève face à la jardinière.

IV. Analyse conversationnelle

Commençons par analyser les stratégies d'interactions auxquelles l'adulte a recours pour s'entretenir avec un enfant de 4 à 5 ans. La jardinière d'enfants en utilise trois que je cite dans un ordre décroissant de fréquence :

- 1° Elle répète ce que l'enfant a dit :

Ex: élève - là... la maison qui fume.

jardinière - la maison qui fume ici.

élève - elle se cache.

jardinière - elle se cache.

Remarque:

Je distingue la répétition de la paraphrase en ce sens que celle-ci implique le plus souvent l'emploi de mots différents (pas toujours) et une réorganisation des arguments de l'énoncé paraphrasé. Mais il est certain que tout énoncé n'existe qu'à travers l'ancrage situationnel de l'énonciation qui le produit; ce qui implique qu'un énoncé repris devra "ressentir", sous forme de marques linguistiques, les modalités définissant la situation d'énonciation de l'énonciateur "reprenant". Ainsi, la répétition sera soumise elle aussi à cette condition et c'est ce qui est visible dans l'exemple 1 où "ici" reprend le "là" depuis "l'angle de vision" de l'adulte. Mais si ce phénomène est commun à la fois à la répétition et à la paraphrase (ou reformulation en général), il n'empêche nullement que la répétition n'a rien à voir avec la paraphrase en ce sens qu'elle ne modifie pas les constituants de l'énoncé répété dans le sens

d'une réorganisation de l'argumentation.

Par la répétition, l'adulte ne s'engage pas dans un processus de construction du sens à deux (et se contente d'accepter le message ainsi que sa formulation), et se limite, en apparence du moins, à relancer la "conversation". Ceci rappelle le principe d'hétéro-accomodation (cf supra) qu'il est nécessaire de respecter pour que l'enfant continue de s'exprimer et demeure réceptif, tant qu'il se sent "accepté", à la normalisation adulte.

2° Elle intervient lors d'incompréhensions et fait corriger par l'enfant ce qui ne convient pas (auto-réparation hétéro-déclenchée):

Ex: 1°

élève - là... la maison qui fume.

jardinière - la maison qui fume ici.

élève - on la voit... on la voit petite parce que... elle est loin la dame.

jardinière - la dame ou la maison tu dis ?

élève - euh... la maison.

Dans ce cas, l'adulte demande à l'enfant de choisir, par lui-même, une sorte "d'ordonnance" qu'il désire attribuer à sa ponctuation de manière à désambiguïser son discours (l'ambiguïté relevant de l'identité du genre de mots "maison" et "dame" dont chacun peut être co-référent du pronom objet "la").

Remarque:

Il faut toutefois remarquer que l'adulte finit par paraphraser l'énoncé de l'enfant en en dirigeant l'argumentation (c'est-à-dire en comblant l'implicite de l'énonciation enfantine):

jardinière - Alors... la maison on la voit plus petite que la dame.. on la voit petite parce qu'elle est loin.

Ceci relève de l'hétéro-facilitation.

Ex: 2°

élève - Pis là c'est une petite case de chien où il y a un petit chien.

jardinière - Une quoi tu dis ?

élève - ... Ah! une niche de chien.

jardinière - Ah! une niche ouais... une niche là.

Ici l'enfant doit réparer seul une "erreur" lexicale (par rapport à la norme de l'adulte).

3° Elle paraphrase. Cette stratégie est considérée (cf Alber/Py 1985) comme un processus de facilitation donc comme une sorte d'"aide" au partenaire. On pourrait ainsi penser que l'adulte "simplifie" son discours en ce sens qu'elle l'ajuste en fonction des difficultés d'expressions ou de ponctuation que manifeste l'enfant (ou qu'elle lui attribue). Or, ce processus est extrêmement rare (4 à 5 occurrences) dans les relations interindividuelles (ainsi que dans les "adresses collectives", auxquelles je ne me suis pas intéressées d'un point de vue conversationnel). D'autre part, les occurrences de paraphrases ont presque uniquement (sauf un cas cité plus bas) pour objet des corrections lexicales:

Ex:

{ élève - ils regardent ce qu'ils font
jardinière - ils guettent alors

{ élève - il se retire en arrière
jardinière - il recule alors

Par la paraphrase lexicale ("alors" joue le rôle de marqueur de reformulation), l'adulte ne vient pas "secourir" l'enfant qui visiblement s'exprime à l'intérieur de sa compétence linguistique de manière tout-à-fait compréhensible à l'adulte (puisque celui-ci trouve immédiatement le "mot" correspondant

à la "définition" donnée par l'enfant) et selon une syntaxe conforme aux règles d'un français standard. Si bien qu'on ne peut admettre sur l'observation de ces quelques occurrences de paraphrases (ainsi qu'aux vues des points 1^o et 2^o) que l'adulte adopte d'abord un comportement facilitateur.

Quelles conclusions peut-on tirer de l'observation de ces stratégies ?

1^o L'adulte laisse à l'enfant une "initiative de parole" très étendue, c'est-à-dire une très large responsabilité dans la ponctuation de la conversation, allant même jusqu'à lui demander de corriger, par lui-même, ce que l'adulte considère comme une "erreur" de ponctuation ou d'expression. Si bien que l'on a l'impression d'avoir affaire à un "pseudo-dialogue" où seul l'un des partenaires prend l'initiative de parler, de transmettre de l'information; l'adulte se contente alors de maintenir formellement l'interaction (ceci reste schématique et il est bien clair que la répartition "dialogue-pseudo-dialogue" ne se fait jamais en alternance, mais par prééminence de l'un sur l'autre, suivant le type de relation à l'intérieur d'un échange global). Mais on peut néanmoins dire que le discours de l'adulte est essentiellement phatique (répétitions) et conatif (interventions), alors qu'il demeure presque nul quant à la fonction référentielle (pas de marques évidentes de participation à la ponctuation de la relation interindividuelle dans le corpus analysé).

2^o Cette prédominance du phatique et du conatif dans le discours de la jardinière d'enfants me paraît venir appuyer l'hypothèse d'une composante à but "éducatif" qui s'insérerait dans l'image "d'un pseudo-dialogue". En effet, par la répétition massive, l'adulte contribue à affermir la stabilité du système syntaxique de l'enfant (plus précisément la partie répondant aux exigences de la norme "adulte") tout en hétéro-accomodant

(à propos de l'idée d'une acquisition du langage facilitée par une atmosphère de répétition, cf Gertrud L. Wyatt 1973). D'autre part, par l'intervention ou la paraphrase lexicale, l'adulte prétend faire accéder l'enfant à une compétence "linguistique" adulte, se rapprochant ainsi des exigences de la norme véhiculée dans les écoles. Le "socle" linguistique plus ou moins "solide" a tout intérêt à se rapprocher dès la toute petite enfance des exigences adultes. Ainsi la répétition confirme certaines constructions de l'enfant comme correspondantes aux habitudes linguistiques de la jardinière d'enfants (donc un adulte entraîné, par son métier, à respecter une certaine normalisation dans son expression). La paraphrase lexicale "exerce" l'enfant à utiliser la langue d'une manière plutôt "lexicale", c'est-à-dire en évitant les tournures syntaxiques dites populaires; cet "exercice" correspond à la vision de la langue selon laquelle il faut être clair, ce qui signifie employer le "mot exact". Enfin, par l'intervention, la jardinière tente de faire prendre conscience à l'enfant de la dimension relationnelle qui demande à chaque individu de tenir en compte la présence de l'autre dans la construction interindividuelle vers une sorte de "consensus" (qui n'implique en aucun cas intercompréhension, mais uniquement un certain degré d'accord pour poursuivre l'entretien). Pour qu'il y ait "consensus", il est nécessaire de parler (ponctuer) en réduisant au minimum l'implicite, sous peine, dans le cas contraire, de freiner (voire bloquer) la relation sur elle-même. En forçant l'enfant à ponctuer lui-même en s'efforçant d'"éliminer" l'implicite du dialogue en situation, l'adulte exerce l'enfant à la dimension relationnelle "épurée" d'implication qui caractérise la langue scolaire par excellence: l'écrit.

On pourrait bien entendu penser que les conditions de l'expérience ont poussé la jardinière d'enfants à adopter un comportement linguistique relevant du "pseudo-dialogue", dans la mesure où le but de l'expérience était de faire dénommer des objets représentés sur un dessin par l'enfant propriétaire de ce dessin. Or, il se trouve que, comme nous le verrons ultérieurement, la relation de cette même jardinière avec des enfants de 8 à 9 ans avait le même objectif, mais que l'ordre, par fréquence, des stratégies constituant son comportement est inversé. L'adulte manifeste en ce cas sa volonté d'agir en véritable interlocuteur.

A partir de ces deux remarques, nous pouvons faire la constatation suivante:

- "Pseudo-dialogue" et dialogue désignent en réalité deux niveaux différents d'interaction. Le premier détermine une relation interindividuelle basée sur la forme; l'information véhiculée par le discours porte sur l'expression de celui-ci et non immédiatement sur son contenu. (cf adresses collectives chapitre précédent)

Le second niveau, le dialogue, détermine une interaction, fondée sur le contenu, la référence extra-linguistique; l'information porte donc sur un "extérieur". C'est le niveau auquel l'enfant demeure.

Chaque partenaire garde son rôle alternativement, ce qui donne l'impression d'un pseudo-dialogue (plutôt que celle d'un véritable dialogue), comme si, lorsque les personnages n'échangent pas leur place (ou du moins l'un d'eux ne joue pas aux deux niveaux alternativement), la forme de l'interaction se mette à prendre l'avant-scène.

Considérons maintenant l'analyse des stratégies de communication dont l'adulte fait usage avec les enfants âgés de 8 à 9 ans. Cette fois-ci, elles seront citées dans un ordre croissant de fréquence:

1° Elle (jardinière d'enfants) répète (rarement):

Ex:

{ élève - non il était terminé.
jardinière - terminé.

élève₁ - c'est euh.. c'est la cabine.

élève₂ - ouais une cabine.

jardinière - c'est la cabine ouais.

2° Elle paraphrase:

a) Elle fait la synthèse de ce qu'a dit l'enfant:

Ex:

jardinière - ah ils vont tous à la même place chercher un trésor!

b) Elle restructure l'énoncé de l'enfant:

Ex:

élève - c'était une question.. combien de mois coupe les vaches pour qu'elles se font pas mal pis elles//

jardinière - à quel match...

à quel...//

élève - à quel mois les vaches... on coupe quelque chose aux vaches

jardinière - à quel mois est-ce qu'on coupe quelque chose aux vaches ouais.

(ce qui ne veut pas dire que l'enfant n'est pas incité fortement à "travailler" par lui-même; mais la jardinière conclue. Il y a donc, en filigrane, une composante "éducative" ici comme il y avait une composante "communicative" avec les enfants de 4 à 5 ans précédemment)

c) Paraphrase lexicale (rare)

Ex:

élève - Pis il essaie de crier ici. alors viens ici.
reviens ici. pars pas.

jardinière - Ah! il appelle l'autre. il appelle l'extra-
terrestre.

3° Elle intervient dans le 4/6 des répliques:

Ex:

{ élève - il est.. il fallait creuser
 jardinière - mais dans l'île il est ou bien ?
 { jardinière -
 élève - mais l'avion il me semblait qu'il allait//
 élève - ouais
 ouais mais ils.. ils étaient passés pi ils
 avaient la flème d'aller le chercher
 jardinière - Hm ça devait pas être un gros trésor s'ils
avaient la flemme

Ces interventions (cf les parties soulignées) sont des "demandes" d'information sous forme de questions ou de remarques. Celles-ci peuvent être:

- a) dirigées (premier exemple), c'est-à-dire amenées par la "suite ponctuée" de l'enfant, dans laquelle l'adulte se sent "désinformé" (il lui manque un "maillon").
- b) Non-dirigée (première réplique du second exemple), c'est-à-dire non-aménées par la "suite ponctuée". L'adulte reprend une "unité de ponctuation" isolée dans le discours de l'enfant parce qu'il s'est senti "désinformé" après coup; mais il le fait "en retard".
- c) Indépendantes (deuxième réplique du second exemple) dans la mesure où elles apparaissent amenées par l'adulte (c'est sa responsabilité) seul. Bien entendu, elles n'arrivent

pas au hasard, mais elles se font jour à partir d'un indice présent dans l'énonciation de l'enfant (parce qu'ils avaient la flemme). L'adulte attendra néanmoins une marque d'acceptation de la part de l'enfant (hm).

En comparant le comportement linguistique de l'adulte d'une part avec des enfants de 4 à 5 ans et d'autre part avec ceux de 8 à 9 ans, on constate effectivement une inversion dans la fréquence d'emploi des stratégies communicatives chez la jardinière:

- enfants de 4 à 5 ans:

1° répétitions 2° interventions
3° paraphrases.

- enfants de 8 à 9 ans:

1° interventions 2° paraphrases
3° répétitions

Dans le cas des enfants de 8 à 9 ans, la jardinière a tendance à participer activement (interventions + paraphrases syntaxiques) à l'élaboration de la relation, non seulement dans la mesure où elle cherche à intégrer sa propre logique de ponctuation à celle de l'enfant (interventions) mais aussi en ce sens qu'elle tente de comprendre ce que l'enfant a quelques difficultés ou à expliciter (paraphrases lexicales ou syntaxiques) ou à synthétiser (paraphrases de synthèse). Ainsi, la fonction référentielle occupe ici, avec l'aspect conatif, la position centrale, chacun des participants tendant à réaliser, dans la mesure du possible, un consensus "idéologique". Il reste bien évident que l'aspect phatique de toute relation demeure présent, mais il est "noyé" dans l'interaction même.

En conséquence, nous pouvons dire que le discours de la jardinière d'enfants s'avère avoir avant tout une fonction

"communicative" ou d'interponctuation (qui peut porter sur des ambiguïtés révélées par la forme ou l'expression ou par le contenu, lui-même fait d'implicite; qui peut porter aussi sur une volonté d'intégration des ponctuations respectives). L'adulte continue néanmoins d'afficher, par étapes, un rôle passif de récepteur (répétitions, paraphrases lexicales). Mais cette alternance de rôles, "ponctuateur" ou récepteur, permet de donner l'impression de dialogue "véritable" plutôt que de "pseudo-dialogue" enregistré avec les enfants de 4 à 5 ans (où l'adulte restait presque exclusivement "pseudo-dialoguant").

Avant de passer à la conclusion, j'aimerais encore faire une dernière remarque:

Que la relation principale de l'adulte à l'enfant de 4 à 5 ans passe par la prédominance de la fonction "éducative" ne signifie en aucun cas que la jardinière se "refuse" à communiquer (interponctuation) avec ses enfants. Comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, la distinction "éducation vs interponctuation" ne désigne pas l'existence de deux discours distincts en alternance, mais l'idée de coexistence entre deux composantes d'un même discours, l'une d'elle ayant prédominance sur l'autre selon la situation (dialogue ou pseudo-dialogue).

Voici un exemple où la dimension "interponctuationnelle" domine (dans une relation avec des enfants de 4 à 5 ans).

Ex:

élève - tu as vu Isabelle mon beau poste-police
 jardinière - pfouh! comment on peut savoir que c'est un poste-police ?
 élève - Ah!.. il faut que je fasse la sirène!
 jardinière - la sirène ? Sur la maison ? (rire)

élève - ouais il y a aussi une sirène sur le poste-police (rire)

jardinière - on pourrait croire aussi que c'est le soleil qui se couche derrière

etc...

Voici un dernier exemple où il y a coexistence, sans prédominance d'une des deux fonctions (autoréparation hétéroclenchée + paraphrase finale):

Ex:

élève - là... la maison qui fume

jardinière - la maison qui fume ici

élève - on la voit... on la voit petite parce que... elle est loin la dame.

jardinière - la dame ou la maison tu dis ?

élève - euh... la maison

jardinière - Alors... la maison on la voit plus petite que la dame.. on la voit petite parce qu'elle est loin.

V. Conclusions

Dans le chapitre intitulé "but de l'analyse", nous avons vu que l'objectif de cette recherche résidait dans la vérification d'une hypothèse soulevée par l'étude phonologique du discours de l'adulte. Je rappelle la nature de ce postulat:

- Un adulte se voit contraint, par la situation (dialogue ou "pseudo-dialogue") qu'il crée par son comportement linguistique à l'égard de l'enfant, à utiliser deux discours (ou plutôt deux composantes ou variantes d'un même discours) ayant chacun une fonction (d'"interponctuation" ou d'"éducation") caractéristique de l'un des deux types de situation. La jardinière "cible" ainsi l'enfant selon les "contours" qu'elle souhaite lui voir adopter, c'est-à-dire suivant la représentation qu'elle

s'en fait:

Partenaire ou élève.

La situation caractéristique du jardin d'enfants avait contribué à me "mettre la puce à l'oreille" en ce sens que cette institution a pour tâche essentielle de préparer les enfants à un monde sensiblement différent de l'univers maternel (relation de groupe vs relation presque interindividuelle de la "mère" à l'enfant).

Ainsi devait-on retrouver sur le plan linguistique cette même idée de préparation ou de rite de passage. Gardant ceci à l'esprit, je me suis lancé dans l'analyse et j'ai été frappé immédiatement par la "non-simplification" phonologique caractéristique du comportement linguistique de l'adulte en relation avec les tout jeunes enfants. Pourquoi la jardinière ne simplifiait-elle pas alors que la "maman", elle, reproduit avec plaisir les "enfantillages" phonologiques de son enfant (il faut ici aussi nuancer. C'est une question de degré)? La situation d'énonciation ne pouvait plus être mise entre parenthèses dans l'analyse que j'allais entreprendre; d'autant plus que le même adulte ne simplifiait pas non plus son comportement phonologique avec des enfants déjà scolarisés, lors d'un entretien libre.

La question se posait alors en deux temps:

- 1° Pourquoi la jardinière d'enfants ne simplifiait-elle pas son comportement phonologique alors que le parent maternel le faisait et ceci avec des enfants du même âge ?
- 2° Comment se fait-il que l'adulte utilise la même non-simplification phonologique avec des enfants de 4 à 5 ans et d'autres de 8 à 9 ans, déjà scolarisés ?

C'est que l'absence de simplification (dans la relation avec des enfants de 4 à 5 ans) devait avoir probablement une origine sociale; tout d'abord par la fonction "initiatique" du

jardin d'enfants (passage de relations presque interindividuelles dans le monde maternel à des relations de groupe); ensuite, par le caractère institutionnalisé de la "petite école", dont découlent les différences de statut de l'enfant face à l'adulte, de la relation affective liant l'enfant à la maîtresse etc... par rapport au statut de ces relations dans le monde familial. La jardinière d'enfants ne pouvait donc pas se permettre de jouer à la maman, ou, comme elle me l'a dit elle-même, de "faire la nounou".

Dès cet instant, je me suis cru permis de formuler une hypothèse (cf supra) qu'il me fallait venir confirmer ou infirmer par la recherche de marques formelles qui prouveraient la présence ou l'absence d'une distinction entre deux composantes de discours caractéristiques chacune d'une situation d'énonciation précisée (composante à but "éducatif" - pseudo-dialogue vs composante à but d'"interponctuation" - dialogue).

J'ai entrepris et réalisé ce travail en analysant les domaines morpho-syntaxique, lexical et conversationnel. Les résultats de cette entreprise me paraissent démontrer (quoiqu'ils soient néanmoins susceptibles, comme toute l'analyse, d'être contestés) que le comportement linguistique de la jardinière d'enfants est effectivement constitué d'au moins deux composantes (en coexistence dans le discours de l'adulte) définies chacune par une fonction. Il me semble avoir atteint ainsi le but de mon analyse et, par la même occasion, avoir identifié linguistiquement la fonction de préparation ou de rite de passage (typiquement définitoire du jardin d'enfants) par l'établissement de l'existence d'une variante "éducative" coexistant avec une variante à but d'"interponctuation".

6. On voit que vous avez pas l'habitude hein de dessiner sur une grande feuille
7. Ils sont bien... vous avez bien compris
8. Quand un enfant pense qu'il a terminé il me le dit
9. Est-ce que quelqu'un a encore quelque chose à dire sur ce dessin là.. qu'il voit ou bien qu'il aimerait savoir ce que c'est
10. Quelqu'un a encore quelque chose à demander ?

Chut.. pas tous ensemble hé! on a la peine à comprendre

11. Un autre dessin maintenant mais vous restez assis peut-être cette fois pis vous parlez l'un après l'autre
12. Mais restez assis s'il vous plaît parce qu'on ne voit plus
J'ai pas compris ce que Michel a demandé

13. Est-ce que quelqu'un a encore quelque chose à dire encore sur ce dessin là
14. Encore quelque chose ?
15. On prend celui de Vincent

On va essayer mais il faut que vous écoutiez tous au moins quand on parle d'un dessin parce qu'il me semble que...

16. Qui est-ce qui avait aussi la lune qui descendait se coucher le soleil qui se levait
17. Tout le monde voit
18. Deux secondes on fait une petite pause
19. Après vous pourrez aller jouer on ira un moment à la récréation ça vous fera du bien
20. Est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire sur ce dessin ?

il me semble qu'il y en a plus beaucoup qui écoutent et qui regardent hein ?

21. Vous avez entendu ?
22. Alors vous pouvez enlever vos tabliers et puis aller à la récréation
23. Alors... la maison on la voit plus petite que la dame.. on la voit petite parce qu'elle est loin
24. Je sais pas comment me mettre pour que tout le monde voie
25. Pis regardez bien parce que peut-être que vous pouvez pas deviner tout ce qu'il y a là-dessus

Transcription partielle d'une conversation entre 3 enfants
(E₁/E₂/E₃) de 8 à 9 ans et la jardinière d'enfants (J):

E 8: Enfant de 8 (ou 9 ans)

1. E 8₂ - On regarde les dessins ?
2. J - Oui si vous voulez
3. E 8₂ - Ah oui !
4. J - Le suivant... c'était à qui celui-là ?
5. E 8₁ - C'est à moi
6. J - A toi... tu l'as terminé ou bien tu veux encore le
7. E 8₁ - Non il était terminé
8. J - Terminé
9. E 8₁ - Ouais
10. J - Un bateau blanc un avion blanc et pis ça moi j'aimerais savoir ce que c'est juste là

- 11. E 8₃ - C'est.. euh.. c'est la cabine
- 12. E 8₁ - Ouais une cabine
- 13. J - C'est la cabine ouais
là il est ancré
- 14. E 8₁ - Ouais
- 15. J - A vue petite île ?
- 16. E 8₁ - Ouais alors là c'est.. et y en avait.. il y en a des
qui vont en avion pis et y en a des en
mongolfière pis il y en a des qui vont en bateau
chercher un trésor
- 17. J - Ah ils vont tous à la même place chercher un trésor !

(constatation avec intonation montante)
et il est où ce trésor ils savent ?
- 18. E 8₁ - Il est.. il fallait creuser
- 19. J - Mais dans l'île il est ou bien ?
- 20. E 8₁ - Ouais
- 21. J - Hm (affirmatif de compréhension)
- 22. E 8₁ - Pis
- 23. J - Mais l'avion il me semble qu'il allait
- 24. E 8₁ - Ouais mais ils.. ils étaient passés pis ils avaient la
flemme d'aller le chercher
- 25. J - Hm ça devait pas être un gros trésor si ils avaient la
flemme
- 26. E 8₁ - Hm (affirmatif) il était.. pis après ceux-là ils ont
creusé
- 27. J - Hm hm (affirmatif)
- 28. E 8₁ - Et pis
- 29. J - Ah! là il y a déjà quelqu'un sur l'île (constatation avec
intonation montante)

- E 8₁ - Ouais et pis ils ont vu une grotte
- J - Hm hm (affirmatif)
- E 8₁ - Pis ils sont descendus
- J - Ouais
- E 8₁ - Et pis (coupé par un élève)
et pis après (coupé par un élève)
ouais
- pis après elle avait plusieurs couloirs pis d'un coup
ils prend un couloir pis d'un coup ils vont presque
jusqu'à la fin.. pis ils trouvent l'eau
- J - De l'eau ?
- E 8₁ - Ouais pis d'un coup.. parce qu'elle avait une source
- E 8₂ - Ah mais c'est dans la mer
- J - Indiana Jones non ? ça me rappelle quelque chose ce que
tu me racontes en tout cas
- E 8₁ - Bon je l'ai.. je l'ai vu un petit bout dans un dessin
animé
- Dans un dessin animé c'était ?
- E 8₁ - Ouais
- Oh non (intonation descendante)
- E 8₂ - Ouais moi aussi j'ai vu ça

Transcription complète des adresses collectives que la
jardinière d'enfants a adressées aux enfants de 8 à 9 ans
(rassemblées ici pour les besoins de l'analyse):

1. C'est vous qui faite les douze techniques là ?
2. Qu'est-ce que vous avez fait pour janvier par exemple ?
3. Nous on l'a fait au mois de mai... J'étais moins optimiste que
la maîtresse tu vois..
parce qu'au mois de mars c'est trop tôt..
il me semble que...
4. Alors vous avez pas tellement envie de dessiner aujourd'hui ou
bien si ?
5. Moi j'aimerais bien voir si vous avez fait des progrès, si vous
j'ai plusieurs techniques à vous proposer... il y a la
néocolor ou bien ou.. ce qu'on vient de faire avec les autres
c'était l'encre de Chine
pis le Qtips vous vous souvenez on en avait fait avec vous

ça vous dit de faire ça ?...

Alors attendez j'ai pour tout le monde... je vous donne déjà la
feuilles..

Vous savez écrire vous maintenant hein ?

bin vous pouvez même

écrire votre nom dessus

Alors combien à l'encre de Chine ? Un

vous pouvez déjà commencer pis alors

vous je vous donne des néocolors

6. Pis vous le faites où ce spectacle ?

qu'est-ce que vous faites dit

moi ?

7. Vous avez l'air de tous connaître..

il est comment le monsieur qui chant

il est beau ?

(ouais)

il est grand ?

(ouais)

il a les yeux de quelle couleur ?

(beuh ?)

Il me semblait pour la dernière fois que je l'ai vu jouer euh
il y a peut-être très longtemps mais il avait pas la coupe punk
en tous cas...

parce que vous l'avez vu à la télévision ?

ah pis vous devez jouer au piano ou bien.

Norme de référence 1 ou norme étalon 1

Conversation entre quatre adultes des montagnes neuchâteloises

(dont le soussigné) lors d'un repas de midi

(Transcription partielle)

B - Avec la mère ?

A - Non Cécile

B - Ah la femme !..

A - Bin. c'est Mme Huguenin non ?

B - Ouais Mme Huguenin !

P - La femme à qui ?

B - A Philippe

A - Et pis hier. pourquoi t'es pas venu hier ?

B - Non... bin je me suis levé à 2 heures de l'après-midi..

je suis allé chercher ma moto en ville.. pis je suis allé
me coucher

B - Hm hm. ah bon..

A - 5 heures du mat.. quel chiard !

B - Le bon dimanche !

A - T'aurais pu rentrer à 7 heures !

- A - Ouais mais... moi [pas compris] j'ai travaillé vendredi.
j'ai travaillé samedi..
- S - Que avec elle ?
- A - Que avec elle.. ouais. j'ai trouvé Jeanda et pis Joël. un moment.. on est allé se boire des téquilla-boum euh. à la croisette
- S - ils les font à la croisette ?
- A - Ils les font partout.. tu te les fais toi-même
- S - Combien ils font payer ?
- A - Oh bin. ça doit coûter au moins sept balles je pense. comme tout.. un verre de whisky. une téquilla. entre cinq et sept.
- S - Non c'est pas vrai
- A - Entre cinq et sept. tous !

etc.

Conversation de la jardinière d'enfants avec un adulte

(=le soussigné) tirée d'un entretien

(Transcription partielle)

- S - J'aimerais savoir ce que tu penses que tu fais quand tu t'adresses aux enfants
- J - Ouuh! ce que je pense que je fais quand je m'adresse aux enfants... donc si mon langage est comme d'habitude à la limite ou bien... n'importe.. je te dis ce que je pense
- S - Voilà !
- J - Bon alors.. je le dis.. non bin je pense que je leur parle euh.. simplement. je pense que je simplifie mon langage un petit peu quand même.. je fais pas la nounou disons.. et euh. je bâtifie pas pis j'essaie de ne pas trop jurer si possible.. non j'essaie d'avoir un bon français disons. Les mots justes. je me rends compte que je fais des fautes sur tout dans les négations par exemple j'oublie les "ne"..

mais bon j'aime bien avoir mon langage spontané pis si je devais faire attention à tout bin je l'aurais plus spontané non plus... donc j'essaie d'être spontanée mais je me rends compte que je fais des erreurs et pis qu'est-ce que je pourrais encore te dire ? ouais.. il me semble bon je sais pas. ça vient tout seul quoi. quand j'ai un enfant de 5 ans tout de suite je me mets à parler comme ça mais je n'ai pas tellement l'impression que je parle vraiment différemment qu'à un adulte quoi.. je le sens pas disons en tous cas. si je le fais.. mais c'est vrai que je vais pas leur sortir des mots incroyables du dictionnaire ou des.. il y a des.. ou leur parler au subjonctif par exemple. ou des choses comme ça. y'a des fois simplement passé simple.. tic la pression. ils.. ils ne comprennent pas des fois si [pas compris] j'ai pas tellement d'exemples maintenant mais si je leur dis un truc ou bien quand je leur raconte une histoire au passé simple bin ils ont de la peine à comprendre ce que je leur ai dit alors je leur explique le mot au présent souvent...

etc.

Bibliographie

- ALBER, J.-L., B. PY (1985): "Interlangue et conversation exolingue", Cahiers du département des langues et des sciences du langage 1, 30-47, Lausanne, Université.
- AUSTIN, J.-L. (1970): Quand dire, c'est faire, Paris, Seuil.
- BROWN, R. (1977): "The place of baby talk in the world of language", in: Snow C. and Ferguson C.A.: Talking to children, 1-27.
- CORDER, S.P. (1980): "Simple codes" and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis, Studies in second language acquisition I, 1, 1-10.
- FERGUSON, C.A. (1977): "Baby talk as a simplified register", in: Snow C. and C.A. Ferguson (Eds), Talking to children, 219-235.
- HELGORSKY, F. (1982): "La notion de norme en linguistique": in: Le Français moderne 50, 1-12.
- WATZLAWICK, P., J. HELMICK BEAVIN, D. DON JACKSON (1972): Une logique de la communication, Paris, Seuil.
- WYATT, G.-L. (1973): La relation mère-enfant et l'acquisition du langage, Bruxelles, Mardaga.

"ALORS T'ES PRÊT ? ALORS JE VAIS T'EXPLIQUER...":

REMARQUES SUR LE DISCOURS EXPLICATIF

Introduction

Le point de départ de ce travail était une question très précise : la vulgarisation est-elle un discours simplifié ?

En cours de réalisation, la problématique s'est complexifiée et la question de départ, si aisément formulable, s'est transformée en interrogation pleine de doute : comment définir un discours simplifié ?

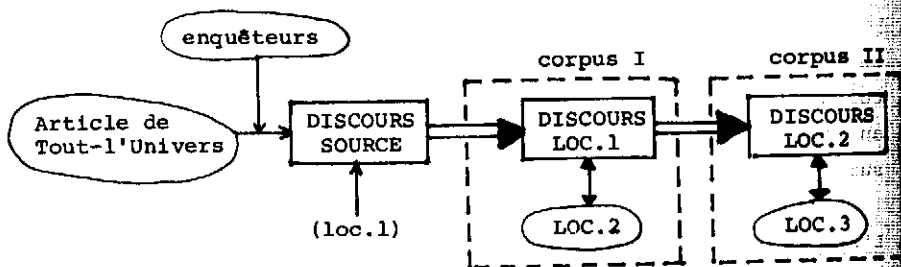
C'est ainsi que nous avons décidé de réorienter notre travail en observant, dans une situation expérimentale, comment un discours-source était repris, modifié, adapté par les interactants au cours d'une situation d'explication. Notre choix s'est porté sur l'explication du moteur à explosion.

L'expérience

Est-il possible de travailler sur un discours de vulgarisation dont on connaîtrait un "degré-zéro" de simplification ?

Tel a été notre point de départ dans le choix d'une situation d'expérience. Cependant, cette question (telle que formulée ici) pose au moins deux problèmes : d'abord qu'entend-on au juste par vulgarisation ? (vulgarisation scientifique ? simplification ?) Ensuite, quelles seront les relations entre les discours de complexité différente choisis ? : discours-source du locuteur lui-même (comme un physicien du CERN parlant du bozon à des journalistes, qui s'adresseront à leur tour à leurs lecteurs habituels) ou adaptation d'un discours-source extérieur (comme ce même physicien rendant compte à sa famille d'un incendie tel que lu dans la presse) ? Discours de spécialiste ou discours de la vie quotidienne inspiré par des informations spécialisées ?

2. Notre choix s'est porté sur des discours "explicatifs" (produits par un énonciateur qui n'est pas forcément un spécialiste et en contexte peu formel) que nous avons fait s'enchaîner les uns aux autres. Un discours-source (dont le thème est secondaire - en l'occurrence un article de l'encyclopédie "Tout-l'Univers" concernant le moteur à explosion dit "à quatre temps" est soumis brièvement à un premier locuteur, dont la tâche sera d'en transmettre oralement le contenu à un deuxième locuteur. Celui-ci - sans accès direct au discours-source - devra à son tour "expliquer le moteur à explosion" à un troisième locuteur. Nous nous sommes donc trouvés en présence de trois discours de nature différenciée (voir figure ci-dessous).



3. Les trois locuteurs choisis sont étudiants à la Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel et se connaissaient avant le début de l'expérience. Les locuteurs 1 et 3 sont des hommes (de respectivement 26 et 21 ans). Le sexe du locuteur 2 (femme de 23 ans) ne sera pas sans incidences, comme nous le verrons, sur les rapports "explicateur-expliqué" au cours des deux entretiens.

Dorénavant, nous nommerons le premier locuteur MAR, le deuxième LOU et le troisième ROG.

4. Le discours-source fait une large place à des "termes techniques" (perçus comme ne relevant pas du vocabulaire courant). C'est un discours linéaire, peu redondant.

Les deux entretiens, au contraire, sont consacrés dans un premier temps à un exposé du contenu à transmettre; puis dans un second temps à une récapitulation générale (à la demande de l'expliqué lors du premier entretien; à l'initiative de l'explicateur dans le second; ...même s'il s'agit de la même personne dans l'un et l'autre cas, elle assume un rôle conversationnel différent !).¹

Si lors du premier entretien la situation et le rapport explicateur-expliqué donne lieu à une coopération intense, le second entretien, quant à lui, limite la coopération pour l'essentiel à un "jeu" d'interaction (abondance d'implicite conversationnel, brièveté de l'entretien, parodie de récapitulation) en grande partie du fait de l'absence d'enjeu pour ROG lors de l'expérience...

Légitimité du discours explicatif

Il a été constaté, en comparant les corpus, que le degré d'acceptation de la situation d'explication et le degré de coopération entre les interlocuteurs sont variables.

Principe de coopération et implicite conversationnel

Selon H. Paul Grice (GRICE 1979), tous les échanges verbaux reposent sur la reconnaissance ("jusqu'à un certain point") par les participants d'"un but commun, ou un ensemble de buts ou au moins une direction acceptée par tous" (p. 60). Cette "direction" donnée à l'échange peut être fixée dès le départ (c'est le cas dans nos corpus : l'échange vise en premier lieu et de manière générale à satisfaire aux exigences imposées par les expérimentateurs), ou alors apparaître en cours de conversation (c'est aussi vrai ici : des étapes dans l'explication donnent lieu à un accord sur des buts intermédiaires).

C'est cette exigence de collaboration que Grice a appelé PRINCIPE DE COOPERATION (angl. 'cooperative principle', abrégé CP) et qu'il a formulé par la maxime suivante :

"Que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé" (p. 61)

2.2. Le CP ne sera respecté - toujours selon Grice - que pour autant que des règles de coopération ne soient pas violées. Ces règles peuvent être articulées selon quatre catégories fondamentales (qui font référence à des concepts kantien) :

- QUANTITE - ni trop, ni surtout trop peu d'informations
- QUALITE - conditions de vérité, de sincérité
- RELATION - pertinence et à-propos
- MODALITE - méthode, clarté (p. 61-62)

2.3. On se contentera de souligner que les transgressions du CP laissent fréquemment des traces dans le discours explicatif. Et parfois par des énoncés aussi explicites que :

LOU : "j'comprends pas ton dessin" (corpus I)

qui laisse entendre sans équivoque que la maxime de modalité "Présentez avec méthode !" n'a pas été respectée...

2.4. On ne saurait cependant reprocher à Grice une idéalisation de l'échange verbal, réduit à la recherche d'une efficacité communicative maximale. Les relations de pouvoir (prestige, influence, désir de fourvoyer, ...) ne sont pas évacuées de son modèle, bien au contraire (p. 62). C'est ce qu'illustre le concept d'IMPLICITATION CONVERSATIONNELLE, lié à celui de CP.

2.5. Dans certains cas, en effet, une ou plusieurs règles de coopération peuvent être ouvertement bafouées sans pour autant que le locuteur puisse être soupçonné de ne pas se conformer sciemment au CP (c'est-à-dire, d'induire volontairement en erreur,

par exemple). C'est ce type de situation qu'explique le concept d'implicitation conversationnelle : une règle est violée et pourtant le locuteur suppose que "derrière" son énoncé non-coopératif P, l'allocutaire pourra/saura reconstruire l'énoncé Q (implicité) nécessaire au respect du CP.

Illustrons par un exemple (corpus II) :

LOU (...) t'as compris ?
 ROG pi c'est tout c'est ça le moteur,
 à explosion ?
 LOU c'est facile, hein ?

Une requête d'information ("t'as compris") ne reçoit pas de réponse satisfaisante : violation d'une règle de quantité. Pour que le CP soit globalement respecté, un énoncé implicite - comme "non, je n'ai pas compris... ça me paraît trop simple pour être correct..." - doit être construit (ce qui, d'ailleurs, remet en question la valeur de l'interaction générale selon le critère de la catégorie de qualité : "me dit-on la vérité ?").

Face à cette menace pour sa face positive (son identité, ses capacités d'explicatrice), LOU se refuse à interpréter l'énoncé de ROG comme en implicitant un autre. Elle passe l'éponge sur la transgression du CP, la non-réponse à sa question, et interprète "littéralement" l'énoncé de ROG.²

Il est à noter que l'implicitation ignorée sera réitérée peu après

ROG ouais mais c'que tu connais du moteur à explosion
 c'est c'est qu'ça tu sais pas pourquoi comment
 marche la: la bougie

Légitimité et discours explicatif

1. Si l'explication est évidemment un discours et obéit comme tel aux principes de coopération et d'implicitation conversationnelle, en quoi n'est-il pas n'importe quel discours, interaction entre n'importe quels locuteurs ?

3.2. M. Ebel (EBEL 1981) a répondu à cette question par le biais des conditions de validité, de légitimité du discours explicatif. En effet, puisque tout discours comporte une part d'argumentation, le discours explicatif n'est pas plus une exposition d'arguments qu'un autre "par nature"; ce qui le rend "explicatif" c'est bien plutôt le statut relatif des interlocuteurs et leur représentation de la situation de communication.

Nous nous limiterons ici à une confrontation des conditions de légitimité dégagées par Ebel avec les résultats de notre enquête.

3.3. Tout d'abord, n'importe qui n'est pas habilité à émettre une explication quelle qu'elle soit : il y a un pouvoir à prendre la parole et à être entendu (ce que Bourdieu nomme le "capital d'autorité" du locuteur). (BOURDIEU 1977)

Si, généralement, l'explicateur se réclamera de son statut social ou de sa compétence dans le domaine concerné, MAR puis LOU ne pouvaient invoquer, quant à eux, que le rôle que leur confrère faisait une situation d'expérimentation "imposée" de l'extérieur. C'est ce qu'expriment des énoncés introductifs comme

LOU alors j'dois t'expliquer un moteur à quatre temps
(corpus II)

3.4. Il faut ensuite qu'une question, un problème soient reconnus comme posés : quelque chose doit être "à expliquer". Dans le cas qui nous concerne, il s'agit bien sûr du DISCOURS-SOURCE, qui est accepté comme problème dès le moment où les locuteurs décident de jouer le jeu de l'expérience.

Puis, il est nécessaire que la légitimité de la question soit reconnue. Et là encore, c'est un accord tacite qui découle de l'acceptation des consignes.

3.5. Finalement, il s'agit que le discours explicatif se présente comme un discours d'autorité, qui ne soit contesté par aucune des deux parties. Cela explique notamment que l'explicateur se permette régulièrement des jugements de valeur sur le feed-back qui régule l'interaction, par exemple (corpus I) :

MAR ben c'est très bien (...) exactement

ou

MAR exactement t'as très bien compris

3.6. Le plus important est donc que le discours se présente comme explicatif (et non le caractère vrai ou faux, compris ou non de l'explication) et que les interlocuteurs acceptent la situation d'explication. Or, remettre en question un discours explicatif ne peut aboutir que si ses conditions même d'existence sont contestées (on ne dira pas "ce ne sont que des explications", mais plutôt "qui êtes-vous pour vous permettre de m'expliquer ?") (EBEL 1981).

L'expérience choisie dénature quelque peu ces enjeux, dans la mesure où l'impératif de satisfaire aux consignes n'autorise pas une remise en question prolongée des rôles attribués. Ainsi, au cours du second entretien, l'expliqué, énonce un terme technique (culasse) qui dérouta l'explicateur. Devant l'embarras de son interlocutrice - ce qui met en danger l'autorité, le statut d'émettrice d'explication de celle-ci - ROG renonce à ses prétentions et lui cède à nouveau la direction de l'échange par un "ben vas-y !" (corpus II).

Dans ce type de discours explicatif, le locuteur doit donc en permanence adapter son savoir à son rôle dans l'interaction, et inversement. En va-t-il autrement pour les discours explicatifs institutionnalisés (à l'école par exemple) ? On peut se poser la question.

IV. A propos des connecteurs pragmatiques

De nombreux connecteurs apparaissent dans le corpus I (sur lequel nous basons cette analyse des connecteurs). Les plus fréquents sont "donc" et "c'est-à-dire".

1. Le cas de "donc"

A. Zenone (ZENONE 1981) propose un inventaire des fonctions de "donc"; nous avons trouvé plusieurs exemples qui illustrent sa typologie. En particulier pour les fonctions argumentatives et récapitulatives.

Dans l'extrait suivant, la fonction argumentative de "donc" est bien mise en évidence :

MAR alors c'est seulement cette énergie-là qui fait tourner l'arbre

LOU ouais mais

MAR non seulement, non seulement ça fait tourner donc ça permet de faire tourner les roues du véhicule

LOU mmh()

MAR hein() par euh: des arbres de transmission j pense à des choses comme ça

Soit les énoncés Q donc P; P pose rétroactivement une contrainte sur Q. Il faut que Q soit vrai pour les deux interlocuteurs pour que P soit validé.

Dans notre exemple, il faut que les deux interlocuteurs soient d'accord (ou fassent semblant de l'être) sur le fait que les pistons entraînent d'abord le vilebrequin ("l'arbre" dans l'exemple ci-dessus) auquel ils sont reliés, avant de faire tourner les roues du véhicule.

Il se peut aussi que MAR néglige volontairement l'hypothèse d'une mauvaise compréhension de Q par LOU : on pourrait voir en effet dans l'intervention de LOU ("ouais mais") une manifestation

d'incompréhension. Mais cette manifestation n'est pas retenue par MAR : pour lui, Q fait désormais partie du savoir commun, il a besoin de cette hypothèse pour continuer son explication.

La fonction récapitulative de "donc" apparaît dans cette séquence :

LOU ça c'est la troisième phase alors

MAR ouais c'est ça pi la quatrième phase c'est une phase euh si tu veux de: i faut éjecter, d'éjection des gaz c'est-à-dire qu'ya maintenant des gaz ici qu'ont été brûlés

LOU mmh()

MAR donc i sont impropres à toute autre utilisation

LOU mmh()

MAR donc ya des gaz d'échappement

LOU mmh()

MAR hein, qui fait que, le cyl le: piston lui-même

LOU mmh()

MAR toujours pasqu il est: lié à cet axe-là(...)

Dans ce cas, "donc" possède une double fonction : d'une part, il récapitule des données, d'autre part, il amorce une nouvelle séquence. Comme pour la fonction argumentative, il faut que l'objet de la récapitulation (la quatrième phase, phase d'éjection), que MAR énonce dans l'exemple soit tenu pour vrai par les deux interlocuteurs.

Si certaines occurrences de "donc" entrent bien dans la typologie de Zenone, d'autres sont ambiguës. Par exemple :

LOU ouais... là c'est quand ça explose

MAR ouais donc ya une explosion

La proximité sémantique entre "ça explose" et "ya une explosion" fait ressortir la fonction paraphrastique de "donc".

De même, cette intervention de MAR :

MAR tu as une troisième phase qui est donc la phase de combustion

La proximité sémantique entre "troisième phase" et "phase de combustion" est moins grande qu'entre "ça explose" et "ya une explosion", il s'agit néanmoins de deux termes qui dénotent une même réalité.

Un autre passage démontre de façon encore plus nette cette fonction particulière de "donc" :

MAR les gaz i prennent beaucoup de volume, donc i doivent être en expansion

Nous avons là une paraphrase (voire une tautologie qui dans ce contexte fonctionne comme une explication. Cf. KOHLER-CHESNY 1981). Il semble bien que "donc" possède aussi une fonction de marqueur de reformulation paraphrastique (MRP), telle que la décrivent GÜLICH et KOTSCHI (1983).

Pour ces auteurs, l'emploi d'une paraphrase permet au locuteur de résoudre un certain nombre de problèmes communicatifs : des problèmes de compréhension et/ou des problèmes concernant la prise en compte de l'interlocuteur. La reformulation paraphrastique peut avoir recourt à un marqueur quelconque (appartenant à un ensemble ouvert) mais qui fonctionne de manière spécifique.

Dans nos exemples, "donc" fonctionne comme MRP avec la fonction essentielle de prendre en compte le statut de l'interlocuteur : ainsi, MAR part du principe qu'il doit expliciter un savoir à LOU, savoir qui est extérieur au domaine de connaissances de LOU (le fait que ce savoir soit aussi en grande partie extérieur au monde des connaissances de MAR est un autre problème, mais dans la situation où nous l'avons mis, MAR est obligé d'assumer la position de "celui qui sait" et de faire comme s'il avait réellement intégré le fonctionnement du moteur à explosion dans ses connais-

sances). Il va donc jeter des ponts entre les mots "savants" à sémantisme restreint qui gravitent autour du moteur (gaz en expansion, explosion, combustion, etc.) et les mots "naïfs", à sémantisme large, faisant partie du domaine de connaissances de LOU, tel que MAR le postule. Ces ponts, les MRP, devront amener LOU à la compréhension du fonctionnement du moteur à explosion.

2. Le cas de "c'est-à-dire"

D'une manière plus explicite que "donc", l'opérateur méta-discursif "c'est-à-dire" est également un moyen dont dispose le locuteur pour paraphraser son propre discours ou le discours d'autrui. Mais si, dans notre corpus, il apparaît que la fonction de certains "donc" est d'établir un lien entre terminologie mécanique et mots de tous les jours, autrement dit entre "discours technique" et "discours quotidien", "c'est-à-dire" entraîne plutôt une extension du sens au sein du même univers de discours, comme le montre l'extrait suivant :

MAR dans la phase deux c'est ce qu'on appelle une phase de compression, t'as dire qu'il faut comprimer les gaz à l'intérieur de la chambre de combustion

LOU pour quoi faire ? mmh ()

MAR pour: euh: pro pour que disons lorsqu'y aura une une explosion ça sera plus facile c'est-à-dire que, c'est plus facile de créer des un une bonne condition pour une explosion, lorsqu'on a un volume de gaz plus restreint c'est-à-dire aussi l'énergie qui sera dégagée par cette explosion elle sera plus violente, c'est-à-dire tu peux faire euh si tu prends de l'hydrogène hein, bon y a de l'hydrogène y en a partout mais par exemple si tu prends euh: si tu fais un mélange détonnant

LOU mmh ()

(...)

"C'est-à-dire" topicalise une partie de l'énoncé pour lui adjoindre un commentaire (KOHLER-CHESNY 1981). Ainsi, "phase de

compression" se voit enrichi par "il faut comprimer les gaz à l'intérieur de la chambre de combustion". Le prédicat "plus facile" est repris par le connecteur et commenté en deux temps : premièrement par "c'est plus facile de créer une bonne condition pour une explosion lorsqu'on a un volume de gaz plus restreint" et deuxièmement par "c'est-à-dire aussi... elle sera plus violente". Le dernier "c'est-à-dire" est plus difficile à expliquer : il semble que MAR interprète des signes de non-compréhension de son interlocutrice et qu'il tente de reformuler son explication depuis le début (depuis la question de LOU : "pourquoi faire ?" (cf. corpus I) sans succès d'ailleurs, comme nous le verrons dans la suite. Un autre exemple confirme l'analyse de "c'est-à-dire" comme marqueur annonçant une extension de sens :

MAR (...)les gaz i prennent beaucoup de volume (...) donc i doivent être en expansion
 LOU c'est-à-dire
 MAR é pi l seule possibilité d'échappement si tu veux(...)

Le pont jeté entre le discours technique et le discours familier ne suffit pas à LOU, elle aimerait relancer l'explication mais cette relance est ignorée par MAR qui poursuit son explication. Les fonctions de ces deux connecteurs montrent bien la spécificité explicative de ce discours.

V. Propriétés des malentendus

Quelques malentendus particulièrement évidents dans notre corpus nous ont poussés à approfondir cette notion.

Le malentendu est traditionnellement interprété comme un mauvais fonctionnement de la communication : une bonne communication en serait dénuée.

Notre corpus nous amène à remettre en question cette vision des choses : les malentendus n'entravent pas le déroulement de l'explication, certains, au contraire, la dynamisent. Pourquoi ? Un malentendu, écrit GIACOMI et al. (1984), est une "divergence d'interprétations sémantico-pragmatiques effectuées par deux interactants à partir d'un même message dont l'un est principalement le producteur, l'autre l'interprétant".

En mettant en évidence une divergence d'interprétation d'un même message, cette définition nous amène à prendre en compte les représentations mentales de chaque interactant : l'interprétation d'un message est dépendante de ces représentations. De là découle l'idée que la compréhension idéale n'est jamais dépourvue de malentendus puisque toute interaction met en présence des individus différents, avec des représentations mentales différentes. Le déroulement de l'interaction sera réglé par des ajustements constants des locuteurs entre eux : ajustements au discours et aux représentations de l'autre, qui procède par éclaircissement des malentendus. Une autre solution se dégage de notre corpus : utiliser le malentendu pour maintenir la progression de l'interaction.

Comme GIACOMI, nous opposerons donc malentendu à incompréhension dans ce sens que l'incompréhension conduit à deux impasses : soit le "dialogue de sourds", soit une rupture du cours de l'interaction par une remarque métadiscursive. C'est par exemple la remarque de LOU :

LOU attends... ouais la cque t'as expliqué j'ai compris, mais euh: j'comprends pas ton dessin

qui oblige MAR à reprendre son explication, en s'excusant :

MAR mais faut dire j'sais pas très bien dessiner

Cela pourrait être aussi une évacuation du malentendu (les interlocuteurs changent de sujet de conversation, phénomène courant dans la communication exolingue, avec des énoncés du type "ça ne fait rien, c'est pas important").

Nous n'opposerons pas par contre, malentendu à compréhension puisque celui-là nous paraît faire partie intégrante de celle-ci. En faisant interagir LOU et MAR, nous provoquons une situation dans laquelle les interlocuteurs doivent fournir de gros efforts d'ajustement : MAR possède une représentation toute fraîche du moteur à explosion, LOU, quant à elle "n'a aucune idée comment ça marche".

Le décalage entre ces deux représentations provoque des malentendus :

1. Le malentendu du "point mort"

Ou comment un malentendu aide à mieux cibler l'objet de la discussion (cf. corpus I, 44-56 en annexe).

Dans l'état actuel de ses connaissances, LOU ne peut que rattacher "point mort" à "point mort des voitures", c'est-à-dire au point mort de la boîte à vitesse.

MAR, lui, essaie d'expliquer le fonctionnement d'un piston dans un cylindre. Le mot qui lui manque est "point mort inférieur", c'est-à-dire un mot pour qualifier le moment où le piston arrive au bout de sa course, en bas du cylindre.

Le malentendu est de taille, mais MAR le minimise ("ça doit être un peu différent") et recadre l'objet de la discussion en précisant que l'on parle des pistons et non de la boîte à vitesse. Ce malentendu a deux fonctions : d'une part, il permet à LOU de mieux cerner le principe même du moteur à explosion, dans lequel la boîte à vitesse n'a rien à voir, d'autre part, il renseigne MAR sur l'état des connaissances de LOU : le fonctionnement du moteur à explosion lui est effectivement totalement étranger autrement dit, il faudra qu'il s'investisse beaucoup dans l'explication...

Le malentendu de la pompe à vélo

Ou comment utiliser un malentendu pour sortir de l'ornière (cf. corpus I, 82-118 en annexe).

Dans ce passage, LOU pose une question : Pourquoi faut-il comprimer les gaz à l'intérieur de la chambre de combustion ? Pour y répondre, MAR se lance dans une laborieuse explication, la reformule plusieurs fois de diverses manières (cf. plus haut l'analyse de "c'est-à-dire") sans que LOU lui donne une "quittance" de sa compréhension. LOU finit d'ailleurs par interrompre cette suite de reformulations par une sorte d'Eureka : "alors ça c'est comme quand tu gonfles, c'est comme les pompes à vélo !". Envisageons tout d'abord la situation du point de vue de MAR. Pour lui, l'image de la pompe à vélo se rattache à la première phase. Il est certainement influencé par le discours-source qui parle lui de "pompe aspirante" pour expliquer le premier mouvement du piston. Comme dans sa longue intervention entrecoupée de "c'est-à-dire" il explique la deuxième phase, il interprète l'analogie de la pompe à vélo comme une incompréhension de LOU et, sans crier gare, il va recommencer à commenter la première phase ("c'est la phase pendant laquelle tu es en train d'aspirer de l'air").

Quel est le point de vue de LOU ? De l'intervention laborieuse de MAR, elle ne retient qu'une chose : comprimer de l'air = gonfler (on voit bien l'image de la pompe à vélo), LOU parle bien de la deuxième phase.

Cette image ne peut être pertinente pour expliquer pourquoi le mélange doit être comprimé avant qu'il explose. Mais cette intervention de LOU est une véritable perche tendue à MAR pour qu'il puisse sortir de son explication vraisemblablement vouée à l'échec. LOU, consciemment ou non, obéit au principe de coopération en venant en aide à MAR en proie à des difficultés de formulation de plus en plus grandes.

Cette perche, il s'en saisit avec soulagement ("exactement... ça c'est la phase de la pompe à vélo ben c'est très bien (...)) en enchaînant sur cette image qui les satisfait tous les deux. Nous pensons que le malentendu démarre sur le mot "compression". MAR essaie d'expliquer pourquoi il faut comprimer le mélange d'essence et d'air (en réponse d'ailleurs à la question de LOU). Mais LOU, ne comprenant pas bien l'explication, développe l'image de la pompe à vélo, image très parlante pour se représenter les mouvements du piston, et qui va fortement conditionner sa représentation définitive du ME (moteur à explosion).

Cette divergence d'interprétation du mot "compression" entraîne cette confusion des phases entre les deux interlocuteurs. On pourrait résumer ce processus ainsi :

MAR : compression

LOU : compression

j'explique pourquoi

pour quoi faire ?

je ne comprends pas bien mais cela fait penser à une pompe à vélo. Je propose l'image.

elle ne comprend pas mon explication. Pompe à vélo = pompe aspirante, donc première phase. Mais l'image est bonne, je l'accepte.

Reprise de l'explication avec l'image de la pompe à vélo

Le pouvoir explicatif de cette image est très fort, mais le fonctionnement de cet appareil est tout de même très éloigné de celui du moteur à explosion (ME). Il y a malentendu dans le sens où MAR veut relier compression à explosion, c'est-à-dire qu'il veut expliquer le pourquoi de la compression, alors que LOU, peut-être inspirée par les dessins, s'empare de l'image de la pompe à vélo et témoigne de sa compréhension du mouvement du piston dans le cylindre, sans se préoccuper de la finalité de ce mouvement.

MAR a-t-il décelé le malentendu ? Quoiqu'il en soit, il accepte le modèle approximatif de LOU et abandonne l'idée d'expliquer pourquoi il est nécessaire de comprimer le mélange détonnant. Cette explication est d'ailleurs relativement floue dans le discours-source.

Cette image de la pompe à vélo, fondée sur un malentendu, est très approximative, mais c'est tout de même elle qui donne un nouvel essor à l'explication.

Notre hypothèse selon laquelle les interlocuteurs construisent un pont entre discours technique et discours quotidien se trouve renforcée au niveau sémantique : l'analogie entre le fonctionnement du moteur à explosion et celui d'une pompe à vélo crée un lien entre un thème relativement technique (bien que la voiture soit un objet quotidien, le fonctionnement du moteur est obscur pour la plupart des gens) et un thème plus quotidien, celui de la pompe à vélo, dont le fonctionnement apparaît comme moins complexe.

L'évolution lexicale comme indice de simplification ?

Ces quelques paragraphes ne font que développer une tentative (selon des critères fondamentalement intuitifs) de tracer l'évolution des principaux "termes techniques" utilisés dans le DS et les entretiens. Nous faisons l'hypothèse qu'une simplification progressive du DS au corpus II existe. Nous nous bornerons donc ici à énoncer des hypothèses "affinées" (sans entrer dans le détail des calculs).

On constate une diminution du nombre des mots-types au fur et à mesure de l'expérience, et parallèlement une augmentation inversement proportionnelle des mots-occurrences, si l'on prend en compte les durées relatives des entretiens (occurrences divisées par le nombre de prises de parole).

3. On observe l'existence d'un "noyau" de dix termes techniques qui sont présents dans les trois discours. Les premières occurrences de ces mots ont tendances à apparaître parmi les premiers termes techniques cités... comme s'ils servaient de base à la "négociation sémantique" que constituerait la suite de l'interaction.

4. Le vocabulaire introduit dans les entretiens (i.e. qui n'e paraissait pas dans le DS) semble ressortir à deux catégories. Celle des termes d'usage relativement courant ("vitesses", "hydrogène", "oxygène", "essence"); et celle des "synonymes" approximatifs de mots techniques (par ex. "chambre de combustion" - pour "chambre d'explosion"-, "pompe à vélo" -au lieu de "pompe aspirante"-, etc.).

Tout porte à croire que cette deuxième catégorie d'innovations lexicales (dont le rapport de synonymie avec un terme présent dans le DS n'est pas toujours exact mais est traité comme tel) a fonction de faciliter l'approche et la négociation des sens. En effet, on constate en permanence, dans les interactions explicatives, une négociation sur le sens des mots par des processus d'aller-et-retour entre le sémantiquement large et le sémantiquement restreint, comparable à celle qui s'instaure entre le "sémantisme flou" du "langage scientifique moyen" (CENTLIVRE, cours 1985) et l'univocité postulée des définitions techniques.

En fait, cette perception à deux niveaux est quelque peu conductrice : en guise de vecteur entre ces deux pôles, les locuteurs ont recours à des termes de "sémantisme intermédiaire", tirés du langage commun et utilisés comme images. Ainsi par exemple, les trois métaphores "tuyau", "local" et "pièce" qui sont juxtaposées au terme technique "chambre de combustion" qu'elles sont censées qualifier.

LOU alors..euh:...on a un tuyau comme ça (elle dessine) alors moi les noms j'me rappelle plus hein (rire)

ROG ouais moi j'sais pas non plus

LOU si ici c'est une chambre de combustion ça s'appelle, pi ici (rire) t'as le piston (elle dessine) comme ça... comme ça (elle dessine toujours) alors comme ça t'as un pi non ça c'est faux (elle trace son dessin) on recommence, t'as un piston comme ça qui est relié ici à un arbre (elle dessine) voilà, et puis tout ça c'est dans un local enfin dans un: dans un: dans une autre pièce quoi... comme ça

On dira que l'hypothèse de départ (cf. infra figure sous II.2.), selon laquelle le DS sert bien de base au discours du loc. 1, et celui-ci, à son tour, de base au discours du loc. 2, n'a pas été infirmée, du moins en ce qui concerne la terminologie technique utilisée.

Conclusion

Dans ces pages, nous avons essayé de montrer la spécificité du discours explicatif. La notion centrale qui se dégage de cette analyse est celle de pont entre discours technique et discours quotidien. Ce pont se crée par et dans le discours collectif, lors de la situation d'explication, il en est dépendant, comme il est dépendant des locuteurs qui l'établissent. Il est observable aux niveaux morphologique et sémantique du discours : au niveau morphologique, nous avons analysé la fonction paraphrastique de "donc" qui relie deux énoncés différents, l'un technique, l'autre quotidien, désignant une même réalité. Au niveau sémantique, l'analogie de la pompe à vélo permet aussi de relier ces deux discours. C'est sur ce thème que se développe finalement l'explication.

Il nous reste à situer ce type de discours dans la problématique des discours simplifiés.

La notion de discours simplifié sous-entend celle de discours complexe, autrement dit, on ne peut parler de simplification que par rapport à un discours de référence.

Dans la première situation de notre expérience (corpus I), le DS est donné par l'explication de TOUT L'UNIVERS. Dans la seconde situation (corpus II), LOU simplifie l'explication de MAR, le DS est alors le corpus I.

La simplification se marque, nous semble-t-il, à deux niveaux différents : tout d'abord au niveau des items lexicaux, où l'on assiste à une disparition progressive de la majorité des termes techniques, au profit d'une augmentation progressive des occurrences de certains d'entre eux, que l'on pourrait appeler focalisateurs (piston, cylindre, arbre).

Cette évolution lexicale a comme corrolaire une évolution de la représentation du fonctionnement du ME. Nous quittons là le domaine proprement linguistique pour entrer dans celui de la psychologie, mais ces deux niveaux sont tellement liés dans le discours explicatif, que nous ne pouvons pas passer le deuxième sans silence.

L'introduction de l'image de la pompe à vélo dans l'explication fait subir une véritable dérive à la représentation du moteur à explosion telle qu'elle se dégage de TOUT L'UNIVERS. En adoptant cette image, LOU se forge une représentation du moteur à explosion centrée sur les mouvements des pistons dans les cylindres. Le problème de la bougie, par exemple, elle ne peut pas le traiter (corpus II, 152-163, en annexe), d'autant plus, il est vrai, que MAR n'est pas très explicite à ce sujet (corpus I, 146-159, en annexe).

Il nous semble pertinent de parler aussi de simplification de la représentation, qui sera largement dépendante des termes techniques focalisateurs.

La mise en oeuvre de cette simplification se fait, croyons-nous, par l'intermédiaire du pont que les interactants établissent entre deux types de discours.

Notre situation obligeait MAR à expliquer le fonctionnement du ME, alors qu'il ne dominait pas vraiment ce domaine. Nous n'avons pas approfondi cette approche, mais il serait intéressant de développer le concept de "discours approché" en mettant en évidence les stratégies mises en oeuvre par le locuteur pour expliquer quelque chose qu'il domine mal. Cela peut être le cas d'un adulte face à une question d'enfant ("pourquoi la lune elle nous suit ?") ou d'un enseignant face à une question d'élève imprévue. Dans ces deux cas, le locuteur se trouve devant cette alternative : perdre la face en avouant son incompetence, ou tenter une explication avec les "moyens du bord".

En se basant intuitivement sur notre corpus, il nous semble que le locuteur, s'il choisit de se lancer dans l'explication, évacuera de son discours les parties qui posent problème, pour se concentrer avec assurance sur ce qu'il peut "bien" expliquer, condition sine qua non pour que l'on confère le statut d'explication à ses dires.

Une étude approfondie reste à faire, mais il semble d'ores et déjà qu'elle ne puisse être menée à bien sans faire intervenir la notion de représentation.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
Neuchâtel

Marinette Matthey
Maurice de Torrenté

Extraits du corpus I

1 MAR Alors, le principe du moteur à explosion est le suivant alors on va parler d'un moteur à quatre temps, hein

LOU [ça]

MAR pasque les moteurs à deux

5 temps j'pense ça fonctionne selon un autre principe puis i z'ont juste mis entre parenthèses euh qu'c'était un principe différent (rire)

LOU alors qu'c'est le moteur à quatre temps

MAR ouais

LOU alors

10 MAR ça veut dire quoi quatre temps?

MAR ça veut dire justement il a c'est i prend quatre euh: moments pendant lesquels euh: i se passe quelque chose si tu veux y a quatre

15 LOU ouais

MAR temps

LOU ouais

MAR pour euh:, enfin tu verras très bien

* * * * *

MAR alors à la fin de cette phase d'admission, le piston i s'trouve donc en bas du cylindre

45 LOU ouai

MAR hein, il a

LOU point mort

50 LOU voitures c'est ça?

MAR d'admission non j'sais pas ça doit être un peu différent pasque c'est pour les vitesses

LOU ouais ah ouais d'accord

MAR bon c'est une autre chose c'est le point mort pour le piston point mort euh euh inférieur hein (↑)

* * * * *

MAR alors ça c'est la fin de la phase une

LOU mmh (→)

MAR donc le piston est arrivé en bas du cylindre

85 LOU ouais (↑)

MAR dans la phase deux c'est ce qu'on appelle une phase de compression, t'a dire qu'il faut comprimer les gaz à l'intérieur de la chambre de combustion mmh (↑), pour quoi faire?

LOU pour:, euh: pro pour que disons lorsqu'y aura une explosion ça sera plus facile c'est-à-dire que, c'est plus facile de créer des un une bonne condition pour une explosion, lorsqu'on a un: volume de gaz plus restreint c'est-à-dire aussi l'énergie qui sera dégagée par cette explosion elle sera plus violente, c'est-à-dire tu peux faire euh si tu prends de l'hydrogène hein, bon y a de l'hydrogène y en a partout mais par exemple si tu prends euh: si tu fais un mélange détonnant

90 MAR mmh (↑)

LOU y a une concentration plus ouais

MAR d'hydrogène et d'oxygène qui est optimale

LOU mmh (→) mmh (→) alors alors ça c'est seulement c'est comme quand tu gonfles

100 LOU ouais exa alors là c'est [pour ça c'est

MAR comme les pompes à vélo tu gonfles comme ça

LOU exactement.. ça c'est la phase de de la pompe à vélo ben c'est très bien, c'est la phase pendant laquelle tu es en train d'aspirer de l'air

105 MAR ouais

LOU XX de la pompe à vélo

MAR ouais pi après eh ben d'accord

110 LOU exactement ça c'est la première phase, ensuite y a une deuxième phase, hein (↑)

115 MAR mmh (↑)

LOU

* * * * *

LOU attend ouais
 135 la cque t'as expliqué j'ai compris, mais euh: j'comprends pas ton dessin
 MAR ah bon alors attend, euh
 LOU pasque ici par exemple elle est où la bougie?
 140 MAR mais faut dire j'sais pas très bien dessiner la la bougie elle est toujours là c'est-à-dire elle est dans la chambre de combustion
 LOU alors y a des moments où on l'allume pi des moments où on l'éteint
 MAR ouais c'est-à-dire y a: j'pense y a un frottis qui s'fait y doit y avoir un une partie mécanique j'pense associée au piston ou en tout cas dans la chambre de combustion alors ça j'ai pas très bien vu

* * * * *

MAR exactement, cette explosion, elle fait que d'abord y a de la chaleur qui s'produit, sous cette chaleur les gaz i prennent beaucoup plus de volume, donc
 195 LOU ouai
 MAR i doivent être en expansion
 LOU c'est-à-dire
 MAR à pi la seule possibilité d'échappement si tu veux
 200 LOU ouais
 MAR pour que le gaz puisse en aller: i for i fait une très grande pression la ch dans la chambre de combustion
 LOU mmh alors ça rjette le piston (↑)
 MAR ça rjette le piston en arrière exactement t'as très bien compris (↑) ça rjette le piston en arrière, voilà (il dessine ?)

* * * * *

LOU pi le tout premier mouvement là il est donné par quoi?
 MAR alors i c'est toujours le mouvement, il est toujours donné parce-que si tu veux, j'vais te faire un autre dessin qui va peut-être t'expliquer un petit peu mieux t'as un espèce d'arbre comme ça d'arbre coudé (il dessine) avec toute une série de cylindres comme ça..(il dessine toujours)
 215 LOU mmh (↑)
 MAR hein (↑)
 220 qui sont pl ou qui sont reliés j'pense qui ont chacun leurs petites soupapes euh leur petite chambre de combustion
 LOU mmh (→)
 MAR é pi ya à chaque fois dedans ces cylindres (il dessine) qui sont là...(il dessine toujours) hein
 225 LOU mmh (a)
 MAR qui sont donc reliés à cet arbre
 LOU i sont reliés au même?
 MAR oui oui qui sont reliés au même et pi bon j'pense la hauteur est différente
 230 LOU ça fait pas les uns après les autres?
 MAR ouais c'est ça i viennent à tour de rôle hein (↑) ils donnent leur énergie à l'arbre
 LOU mmh
 235 MAR ouais bon j'dessine très mal mais enfin jcrois que tu: tu:
 LOU jcomprends ouais
 240 * * * * *

LOU admission compression admission compression (murmure comme pour elle-même, pour voir si elle se rappelle)(rire) admission compression (à haute voix) (rire)
 MAR enfin ça l'air moi aussi jme disais faudra pas que jme mélange mais une fois qu'tu:
 245 LOU admission compression
 MAR une fois qu'tu commences à:
 LOU explosion moi jdirais.. combustion ça rvient au même éjection
 250 MAR ouais
 LOU voilà
 MAR X?
 LOU mmh (acq)...et pi ça c'est, la
 MAR chambre de combustion
 255 LOU dis pas attend la chambre de combustion, le piston.. les ouvertures la c'est quoi?...
 MAR ah c'est les soupapes
 260 LOU les soupapes, les soupapes, voilà

(fin du corpus I)

* * * * *

Extraits du corpus II

1 LOU Alors je répète exactement (rire sur la fin de la phrase) tout ce qu'a dit.. c'est quoi là?.. ah ouais c'est ça non mais i doit pas regarder(... demande d'explication à l'expérimentateur) alors t'es prêt? alors j'avais t'expliquer, qu'est-ce que c'est le moteur à explosion(rire), hein(*)

5 ROG ouais
LOU alors j'dois t'expliquer un moteur quatre temps parce que les deux temps(rire) c'est autrement
ROG mais c'est quand même un
10 LOU moteur à explosion ou bien?
ROG ..les deux temps?
LOU ouais
LOU ah les deux temps
15 j'ai aucune idée on parlra ici que du moteur à quatre temps, i m'a pas parlé du moteur à deux temps
ROG (soupir amusé)
LOU pace c'est un autre système alors quatre temps tu comptes quatre temps(rire) parce-que c'est quatre euh: quatre moments.. tu connais?
20 ROG ouais
LOU .. tu sais comment ça marche?
ROG ouais j'sais c'que c'est qu'un moment j'ai fait à la physique mais bon
25 LOU ah ahaha alors tu m'diras si c'est faux hein j'te réexplique

* * * * *

105 LOU pac'-que ya un premier mouvement qu'est donné à ça, et après le mouvement il est entretenu par les tons.. et pi plus t'as d'pistons plus c'est: plus c'est: puissant comme euh comme voiture, tu comprends? (rire) hein(*)

ROG mmh ouais... (1 sec)
110 LOU bon, alors bon moi c'est c'que j'ai compris j'avais d'mandé aussi, qu'est-ce c'était l'premier mouvement qu'est-ce qui donnait l'premier mouvement.. ben: i m'a pas dit.. alors voilà, j'te dis pas non plus

* * * * *

ROG tout ça c'est pour faire tourner ça
40 LOU ouais.. pi après bon ya des engrenages des mu démultiplicateurs et tout ça...(1 sec) qui donnent le le le le mouvement... pi alors ça c'est l première admission deuxième compression, troisième..non quatrième c'est l'éjection...(3 sec)moi j'sais plus qui-là j'me rappelle plus moi j'disais éjection mais c'était pas éjection...(3 sec)j'sais plus.. t'as compris pi c'est tout c'est ça l'moteur, à explosion?
45 ROG c'est facile hein?
LOU ..mm
ROG (tousse)
50 LOU ouais ça arrive ça c'est c'est pi ça c'est un mouvement.. c'est un mouvement eueh euh...ouais qu'est continu tout l'temps tout l'temps tout l'temps pi qu'est toujours assez fort en soi
ROG ouais mais c'que tu connais du moteur à explosion c'est c'est c'est qu'ça tu sais pas pourquoi comment marche la: la bougie
55 LOU non alors ça c'était pas expliqué dans la feuille la bougie on c'est pas comment ça marche ici on sait pas comment ça arrive ici on sait pas où ça sort enfin là c'est l'pot d'échappement pi c'est l'tuyau avec le réservoir d'essence j'présume mais je sais pas pi ici c'qui a après on sait pas non plus.. pas'qu'ça après c'est que d'la mécanique tu vois c'est plus:
60 ROG mmh (*)
LOU ... (2 sec) voilà c'qui était expliqué c'est ça... (4 sec)

* * * * *

Notes

1. On notera ici un des défauts de notre démarche expérimentale : ROG n'étant pas chargé de transmettre son savoir fraîchement acquis, ses motivations sont tout autres; l'assimilation du contenu n'est pas pour lui un enjeu !
Un autre biais de l'expérience est que les explicateurs se sont constamment basés sur des dessins qu'ils traçaient au fur et à mesure des entretiens. Cela a introduit une nouvelle dimension, difficile à interpréter, à l'interaction.
2. Il est significatif de constater que de telles entorses au CP soient bien plus fréquentes dans le corpus II. LOU est peu sûre de son savoir et son état de femme ne l'aide en rien à gagner en autorité dans un domaine aussi "masculin" que la mécanique automobile !

Bibliographie

- BOURDIEU, P. (1977): L'économie des échanges linguistique, Langue française, mai 1977, 17-34.
- EBEL, M. (1981): L'explication : Acte de langage et légitimité du discours, Cahiers Vilfredo Pareto, tome XIX, No. 56.
- FUCHS, C. (1982): La paraphrase entre la langue et le discours, Langue française 53.
- GIACOMI, A., HOUDAIFA, E.T., VION, R., (1984): Malentendus et/ou incompréhensions dans la communication interculturelle : à bon entendeur, salut, in: PORQUIER, R. et NOYAU, C. (éd.), Communiquer dans la langue de l'autre, Paris, Presses universitaires de Vincennes, 79-98.
- GRICE, P. (1979): Logique et conversation, Communication 30, Paris.
- GÜLICH, E. et KOTSCHI, T. (1983): Les marqueurs de reformulation paraphrastique, Cahiers de linguistique française 5, Genève, Université.
- KOHLER-CHESNY, J. (1981): Aspects explicatifs de l'activité discursive de paraphrasage, Cahiers Vilfredo Pareto, tome XIX, No. 56.
- MORTUREUX, M.-F. (1982): Paraphrase et métalangage dans les dialogues de vulgarisation, Langue française 53.
- NOYAU, C. et PORQUIER, R. (1984): Communiquer dans la langue de l'autre, Paris, Presses universitaires de Vincennes.
- ZENONE, A. (1981): Marqueurs de consécution : le cas de "donc", Cahiers de linguistique française 2, Genève, Université.

LES OFFRES D'EMPLOI - DISCOURS SIMPLIFIÉS ?

INTRODUCTION

Avant d'étudier les procédés de simplification que j'ai pu relever dans les offres d'emploi, il n'est peut-être pas sans intérêt de s'interroger sur les motifs de cette simplification.

En général, les discours simplifiés sont des discours qui subissent des contraintes à des niveaux différents. Ainsi, ces contraintes peuvent se situer au niveau de la compétence des locuteurs ou des destinataires, au niveau du support, ou au niveau du temps de production ou de décodage.

D'autres facteurs, comme un manque d'attention ou des perturbations émotionnelles peuvent réduire momentanément la compétence des interlocuteurs, et ainsi produire une simplification "locale". Si, pour une raison ou une autre le message ne "passe pas" dans une conversation, ou si le locuteur veut convaincre et s'attend à une résistance, nous retrouvons les mêmes procédés que dans les discours "globalement" simplifiés: répétition, paraphrase, meilleure segmentation.

En ce qui concerne les offres d'emploi une compétence réduite ne semble pas jouer un grand rôle: ces annonces sont produites par, et destinées à, des adultes, natifs, lettrés. Les demandes d'emploi d'étrangers montrent en général une bonne maîtrise du code, et les annonces s'adressant en premier lieu à des étrangers ne diffèrent pas des annonces destinées aux natifs.

Au niveau du support, l'espace disponible ne semble pas constituer une contrainte directe. On pourrait supposer que l'espace réduit favoriserait les ellipses et réduirait le nombre de mots, comme c'est le cas dans les petites annonces.

Cependant, on constate que l'annonceur pourrait mettre environ trois fois plus de mots s'il renonçait aux grands caractères et aux espaces vides. Des abréviations permettraient une économie d'espace considérable, mais celles qui sont employées sont généralement très courantes, et non spécifiques aux offres d'emploi. Si l'annonceur s'exprime en peu de mots c'est donc un choix.

Où se situent alors les contraintes pour les offres d'emploi ? Il faut peut-être d'abord souligner que ces annonces ne s'adressent pas particulièrement aux chômeurs, mais plutôt aux gens qui envisagent de changer d'emploi, et qui ne sont pas prêts à consacrer toute leur journée à chercher une annonce qui pourrait les intéresser.

Les offres d'emploi sont donc soumises à la contrainte d'un temps de décodage réduit. Il faut permettre au lecteur de repérer rapidement, et avec un minimum d'effort, l'essentiel de l'annonce, quitte à la relire attentivement une deuxième fois si elle lui semble intéressante.

La deuxième contrainte se situe au niveau du message: il faut convaincre, faire agir, mais en même temps il faut sélectionner, ne pas engager n'importe qui à postuler. Pour convaincre, il faut d'abord lire, donc faciliter la lecture, puis bien faire pénétrer le message, et comme nos politiciens le savent, la répétition est un excellent moyen de persuasion (bien entendu il faut aussi employer des termes avec une connotation positive). Mais pour sélectionner il faut plutôt complexifier, et utiliser un code spécifique à un métier, ou même une langue étrangère. Si certaines contraintes poussent vers une simplification, d'autres vont plutôt entraîner une complexification.

LA SIMPLIFICATION - COMMENT ?

Quels sont alors les procédés de simplification constatés dans les offres d'emploi ?

Premièrement, on trouve une exploitation massive de conventions graphiques aux dépens d'une structuration par des moyens syntaxiques. Deuxièmement, le recours à des formules figées, propres à l'offre d'emploi. Celles-ci permettent au lecteur assidu de ces annonces de lire en diagonale, bien que ces formules ne soient pas toujours "simples". Une syntaxe restreinte, "simplifiée" montre certaines analogies avec d'autres discours simplifiés, et finalement nous retrouvons la répétition, la paraphrase et l'emphase comme dans la plupart de ces discours.

Les conventions graphiques

Même si la signification de ces conventions n'est guère différente dans ces annonces que dans d'autres textes, je crois utile de l'explicitier à cause de l'importance dans la structuration. On trouve notamment:

- l'emploi de rubriques détachées qui contextualisent le texte suivant.

Ex. Mission:

- collaborer avec ... (annonce E)

- les constructions en liste dont les éléments ont une relation parallèle à la rubrique. La construction en liste fait l'économie d'une suite de subordonnées ou de coordonnées, et facilite la lecture par la segmentation.

Ex.:

- collaborer avec ...

- contacts avec ...

- rédaction de ... (annonce E)

- l'emploi de deux points ou des parenthèses, au lieu de "donc", "est", "à savoir" ou d'expressions analogues (sert de copule entre la rubrique et le(s) prédicat(s)).

Ex. Entrée:

- tout de suite ... (annonce D)

- l'utilisation des caractères pour indiquer l'emphase ou la structure.

Ex.:

- Vous sentez-vous crocheur ? Volontaire ? ... (annonce B).

L'emploi de caractères gras sert ici à la fois à marquer l'emphase sur une suite de termes à connotation positive, et à marquer leur fonction de prédicat.

Ex.:

- ..., à la Municipalité de la Tour-de-Peilz jusqu'au 15 ... (annonce A).

Ici les caractères gras marquent l'emphase, la fonction d'objet indirect dans la phrase, et d'adresse pour l'annonce (l'adresse est souvent marquée par des caractères ou une séparation).

- l'utilisation d'un espace ou mise à la ligne pour indiquer un nouveau sujet et la structure en général.

Ex.:

- Savoir cuire ...
- Salaire selon ... (annonce D)

Ici "Savoir cuire" est une exigence, "Salaire" et "Entrée" (qui n'est pas mis à la ligne) sont proposés par l'employeur. (Cependant dans l'annonce C l'exigence "Voiture nécessaire" n'est pas séparée de "Formation assurée" par une mise à la ligne).

Les formules figées

Des exemples de formules sont: "jeune et dynamique", "capable d'assurer", "aimant les chiffres", "avec quelques années d'expérience", "pour tout de suite", "petite équipe sympa", "les avantages sociaux d'une entreprise moderne", "travail varié", "discrétion garantie" ...

La composition globale de l'annonce est aussi standardisée il en existe plusieurs types, mais la plus fréquente est en gros: entreprise (nom ou description) cherche - nom du métier - renseignements sur le travail (mission / exigences / entrée etc.) - invitation à postuler - adresse. Notons que le nom du métier sert de thématization (rubrique) à l'annonce entière et est mis en évidence graphiquement de manière à être lu en premier.

Les annonces d'un ton plus publicitaire (cf annonce A et B) comportent des formes personnelles, se servent de l'interpellation, de la question et sont souvent construites autour d'un conditionnel (probable: les verbes sont à l'indicatif présent): Si (exigences) - alors (mission).

Paradoxalement, l'existence de ces conventions qui facilitent la lecture peut produire un procédé inverse comme "truc" publicitaire: sur une page d'annonces conventionnelles c'est l'annonce déviante qui ressort, celle avec de petits caractères serrés, celle où ce n'est pas le nom du métier qui est indiqué, mais un autre mot ...

La paraphrase

Nous avons vu comment le jeu des caractères et de l'espace met en relief certaines parties du discours et marque l'emphase. Un autre type d'emphase est produit par les répétitions et les paraphrases plus ou moins transparentes.

Ex. la répétition et explication du sigle:



République et canton du Jura
Service du personnel
le Bureau du développement économique

et

- Collaborateur(trice) du délégué au développement économique.
- Collaborer avec le Délégué au développement économique ... (annonce E).

ou encore dans cette annonce de "24 heures" (26/11/84):

- Vendre l'efficacité et la technologie ... collaborateur technico-commercial ... candidat de formation technique ... ce futur collaborateur sera chargé ... de rechercher, négocier, conclure et suivre la réalisation d'affaires nouvelles, dans le sens de la promotion ...

(bref, ce qui dans des annonces moins élaborées se résume par "Vente").

Syntaxe restreinte

A part les formules et phrases-type conventionnelles, qui ne sont pas toujours simples, il existe dans les offres d'emploi une syntaxe typique et déviante par rapport à des discours normaux. On y trouve notamment:

- ellipse de l'article
- des phrases nominales ou "nominalisées", soit:
nom + qualificatif (ellipse de copule)
Ex.: "Bons / gains" (annonce C) "Salaire /selon normes ... (D)
sujet (nom) + "verbe" (forme nominale)
Ex.: "Formation / assurée" (C)
sujet (nom + qualificatif) + "verbe" (forme nominale)
Ex.: "pratique commerciale" ... / demandée (annonce E)
"sans permis / s'abstenir"

Il est à remarquer que ces phrases nominales sont très fréquentes même dans des annonces longues et élaborées comme l'annonce E. Elles se confondent quelquefois avec l'emploi d'une rubrique (thème) + liste (prédicat)².

l'emploi de "pour" et "avec" qui peuvent remplacer des syntagmes plus complexes.

Comparez: "Si ... vous possédez une formation commerciale" (annonce B)

"avec ou sans CFC" (annonce D)

- l'infinitif au lieu d'un impératif ou autre forme personnelle

Ex.: "Ecrire à" (formule fréquente avant l'adresse)

"Savoir cuire" (annonce D)

- l'emploi du participe présent au lieu d'une phrase active ou active relative.

Ex.: "aimant les chiffres"

- une phrase passive au lieu d'active

Ex.: "Les candidatures doivent être adressées" (annonce E)

- le participe passé adjectif qui remplace une phrase passive dérivée d'une active.

Ex.: "Formation assurée" (qui serait dérivé de "Nous assurons votre formation")

Ici la dérivation semble un peu plus complexe que dans les phrases nominales produites simplement par la chute d'un copule (cf "Entrée tout de suite" qui serait dérivé d'une phrase comme "(L)'entrée (sera pour) tout de suite")

- le nom déverbal qui remplace un verbe ou une phrase verbale.

Ex.: "Exigences" (annonce E)

Cette nominalisation se conforme à la préférence générale pour des formes impersonnelles, mais sert également à atténuer: "Nous exigeons" serait trop fort.

Ex.: "collaborer ... contacts ... rédaction ..." (annonce E).

Ici, comme tous les autres termes de la liste sont nominaux, on pourrait considérer le seul infinitif comme substantivé dans le contexte. Il est probable que le choix de noms déverbaux est motivé par le terme "contacts" où la paraphrase "contacter fréquemment" est lourde, alors que "rédaction" et "gestion" sont interchangeable à "rédiger" et "gérer". Cependant le sens de la dérivation dans tel ou tel cas particulier ne change pas beaucoup à la tendance nominale dominante.

Ce qui frappe dans cette énumération en vrac est:

1) Les verbes substantivés

On constate une prédilection pour les formes impersonnelles et non marquées quant au temps (infinitif et participes), voire un glissement vers les adjectifs ou noms d'origine verbale. Cette tendance se retrouve dans tous les types d'offre d'emploi, quoiqu'elle soit moins nette dans les annonces de ton "publicitaire" (voir ci-dessus). La nominalisation peut être interprétée comme une manière d'éviter des formes à flexion (simplification). De plus elle permet souvent une économie de mots et une atténuation des exigences.

2) Des phrases simples, juxtapositions

Il est à remarquer que les offres d'emploi évitent les subordonnées et relatives, non seulement par la construction "en liste", mais également par les participes. Les phrases négatives sont assez rares, mais on trouve des interrogatifs dans les annonces de ton publicitaire (cf annonce B).

La transformation passive, très fréquente (avec ou sans ellipse de "être"), pourrait sembler une complexification; cependant des expériences montrent que la passive serait plus difficile seulement quand le patient et l'agent peuvent être "renversés", c'est-à-dire échangés l'un pour l'autre, ce qui n'est pas le cas dans les phrases relevées. Le problème

d'interprétation posé par les passives impersonnelles n'est donc pas une question de syntaxe mais de pragmatique: il s'agit d'identifier les actants réels implicites, et de comprendre, par exemple, que "connaissance ... souhaitée" veut dire que nous (employeur) souhaitons que vous (candidat) connaissiez.³

3) Les ellipses

Celles-ci permettent une économie d'espace et un décodage plus rapide si on sait les interpréter.

Les ellipses employées dans les offres d'emploi sont souvent déviantes par rapport à la langue standard, mais compréhensibles dans le contexte étroit de l'offre d'emploi. Par exemple, c'est la connaissance du monde qui permet au lecteur de savoir que "Etrangers au permis C" (annonce C), se rapporte au candidat et non à l'équipe/ambiance de travail, et également de savoir que ce ne sont pas seulement ces étrangers, mais aussi des Suisses qui peuvent postuler...

Les ellipses ambiguës réduisent la transparence "grammaticale" (la fonction des mots n'est plus explicitement marquée), mais elle peuvent augmenter la transparence "sémantique" dans la mesure que les mots importants sont rapprochés les uns des autres dans la phrase. Une phrase à la Proust, quoique parfaitement univoque du point de vue "logique", n'est pas toujours facile à démêler ...

Les ellipses peuvent être volontaires - pour raisons d'économie, pour insister sur les éléments principaux du message, ou pour cacher une partie du message. Les ellipses peuvent également être involontaires, le locuteur ne disposant pas des moyens linguistiques pour produire la structure complète (cf les interlangues). Toutefois même les ellipses des interlangues pourraient faire partie d'une stratégie de com-

munication - insister sur ce qui est important pour être sûr d'être compris, tout comme l'utilisation de mots bien connus et de formes figées permet une plus grande rapidité dans la production.

En ce qui concerne les offres d'emploi les ellipses ne sont pas involontaires ni ne sont le signe d'une mauvaise maîtrise du code standard: elles ont donc une fonction.

CONCLUSIONS

Il est à remarquer que les procédés de simplification relevés - surtout les ellipses - qui d'une manière générale provoquent une perte d'information, augmentent du même coup le type particulier d'information qu'est l'emphase, l'insistance et la mise en valeur qu'on donne à un renseignement. Il y a en quelque sorte une augmentation du relief sémantique: si un mot est important il est présent, autrement il est omis - tout ou rien.

Au niveau syntaxique il y a également augmentation de relief. Dans ces annonces on trouve une forte redondance des marques de segmentation: mise à la ligne, espace double, tiret, changement de caractères, ou encore juxtaposition de phrases simples séparées par un point - majuscule. Or, d'une part la segmentation, d'autre part l'emphase (marquée dans le code oral par l'accent et la répétition) sont des caractéristiques constantes dans les types de discours simplifiés étudiés, notamment le Baby-Talk.

Dans le séminaire de 1984-85 nous avons vu des discours de caractères très différents. Alors que dans le foreigner-Talk, le baby-Talk, les interlangues et les pidgins, la contrainte d'une compétence réduite semble être le principal moteur de simplification (quoique les facteurs sociaux et affectifs interviennent) ceci ne semble pas être le cas dans les discours écrits

Dans les discours écrits il semble plutôt que ce sont, d'une part l'emphase et la facilité de mémorisation d'une formulation courte et simplifiée, d'autre part le peu de temps ou d'intérêt initial du lecteur, qui amènent une simplification - on serait tenté de dire que ces textes subissent une "contrainte publicitaire".

S'il est impossible d'extrapoler de ces quelques exemples à tous les discours parlés et écrits, certains traits semblent inhérents à leur nature:

Si dans le premier groupe (dialogue), il y a adaptation mutuelle, d'abord en fonction des représentations initiales (par exemple: "les étrangers parlent le petit-nègre"), ensuite en fonction de l'interaction effective, dans le groupe écrit il y a seulement une représentation initiale, il n'y a pas d'interaction, tout au plus une réaction décalée par rapport au texte propre, et la possibilité de rectifier et préciser ce qu'il y aurait eu d'ambigu dans le texte.

Si nous pouvons constater une remarquable convergence dans les stratégies de communication des discours simplifiés, les offres d'emploi sont des discours publicitaires, et se distinguent des discours produits en situation de dialogue à la fois par les motifs de simplification et par les modalités pragmatiques et sociales.

Remarque: Ce travail est basé sur une page de "24 heures" du 26 novembre 1984 comportant 26 annonces, complétée par des exemples tirés de la FAN du 31 janvier 1985 et de "24 heures" du 2-3 février 1985. "24 heures" et la FAN sont des quotidiens respectivement de Lausanne et Neuchâtel.

Helen Bächli-Avery

Notes

1. La sélection est en fait le passage d'un ciblage large à un ciblage étroit. Le fait de passer du français standard de "base" à un code spécifique à un métier ou à un niveau d'éducation, dénote le groupe de destinataires visés. L'emploi d'un tel code facilite la lecture pour les membres de ce groupe (simplification, adaptation), mais bloque la communication pour les non-membres (complexification).

2. La négation des phrases nominales est rare. On trouve "non", "pas" ou encore une négation lexicale ("sans").

La rubrique ne se confond pas toujours avec le sujet de la phrase nominale. Dans l'annonce E, "Mission" peut être pris comme sujet pour sa liste ("collaborer" etc), par contre "Exigences" n'est pas sujet pour "formation ... demandée", il fonctionne seulement comme thème.

A côté de la phrase nominale on trouve aussi la mention (Ex. "...anglais parlé et écrit", annonce E) qui dérive d'une ellipse plus complexe que la chute de la copule.

3. La série d'expériences à laquelle il est fait référence est celle résumée dans Psycholinguistique de l'enfant (donné dans la bibliographie). De ces expériences il ressort que l'enfant, confronté à une tâche de compréhension, recourt d'abord à une stratégie "lexico-pragmatique", consistant à sortir un sens plausible et approprié des mots pleins. C'est seulement si cette tentative échoue qu'il exploite les indices syntaxiques (mots grammaticaux, ordre et accent). Si la structure est mal maîtrisée il essaie d'autres stratégies: interprétation parallèle, ou utilisation de proximité. Il trouve les unités accentuées plus faciles que les clivées... bref, la syntaxe ne semble pas être une chose facile ! Les adultes s'en sortent un peu mieux, après tout ils sont scolarisés, mais seulement s'ils ont le temps de réfléchir ... sinon ils recourent également à un éventail de stratégies plus primitives.

Les travaux de Psycholinguistique de l'enfant confirment le sentiment qu'on a, en tant que locuteur, qu'une phrase affirmative simple est "simple", ainsi que la coordination, tandis que les phrases complexes (subordonnées ou relatives) et les phrases transformées (passives, négatives etc.) sont en général plus difficiles. Cependant il est très difficile de se prononcer sur leur difficulté relative: une structure semblerait surtout difficile si elle n'est pas appropriée au contexte, si elle est inutile, de même qu'une affirmation fautive est plus difficile à comprendre qu'une affirmation vraie ...

Bibliographie

MILLER, G. (1969): "Quelques études psychologiques de la grammaire dans Psycholinguistique et grammaire générative, Revue Langages 16, 75-82.

GOUGH, B.: Transformations grammaticales et vitesse de compréhension ibid., 101-105.

BRONCKART, J.-P., KAIL, Michèle et NOIZET, G. (1983): Psycholinguistique de l'Enfant, recherches sur l'acquisition du langage, Delachaux et Niestlé, Paris et Neuchâtel, 29-44. 111-114 et 146-147.

A 24 Heures, 2-3 février 1985



Mise au concours

COMMUNE DE LA TOUR-DE-PEILZ

SI VOUS ÊTES

- citoyen suisse incorporé dans l'arpège,
- âgé de 20 à 30 ans et en bonne santé

SI VOUS JUSTIFIEZ

- d'une réputation irréprochable
- d'une bonne instruction générale
- de bon sens et savoir-faire

SI VOUS AIMEZ

- le travail en plein air
- le contact avec le public
- le sport

alors vous avez la chance de devenir

agent de police

- de vous intégrer à une équipe jeune et dynamique
- d'accomplir des tâches variées et pleines d'intérêt
- de vivre dans une cité attrayante.

Renseignez-vous auprès du commissaire de police, ☎ 54 06 27, ou faites vos offres manuscrites, avec curriculum vitae, certificats et références, à la **Municipalité de La Tour-de-Peilz** jusqu'au 15 février 1985.

18202

C FAN, 31 janvier 1985

AMC (Suisse) engagerait

collaborateurs(trices)

pour développer sa publicité, dans les régions de Neuchâtel, Bienne, La Chaux-de-Fonds et le Jura. Pas de porte-à-porte, à plein temps ou à mi-temps. Bons gains. Formation assurée. Voiture nécessaire. Etrangers au permis C.

Pour prendre rendez-vous, téléphonez à MALLERÉY (032) 92 27 44 ou à Delémont (066) 22 77 61, le matin de préférence.

222584-38

D FAN, 31 janvier 1985

Maison de Pontareuse cherche

un(e) remplaçant(e) de cuisine

avec ou sans CFC, pour 5 jours par mois + période de vacances.

Important: Savoir cuire pour 40 personnes et aimer les contacts sociaux. Salaire selon normes ANEM-ANEMPA. Entrée: tout de suite ou date à convenir.

B 24 Heures, 2-3 février

Vous sentez-vous crocheur? Volontaire? Original? Imaginatif?

Vous êtes vraiment tout ça?

Alors n'en jetez plus! Vous avez des chances de renfort qu'il nous faut en qualité de

collaborateur de vente

Si, en plus, vous possédez une parfaite maîtrise française, une formation commerciale ainsi qu'une expérience positive de vendeur ou de représentant, nous devons absolument nous rencontrer sérieusement. Un job nouveau et passionnant vous attend.

Votre future clientèle est composée d'entreprises commerciales uniquement et votre lieu de travail se trouve à Lausanne.

Votre âge idéal: 25 à 35 ans environ.

Intéressé d'en savoir plus? Alors faites vite passer vos offres complètes avec photo et prétentions à notre sous-chiffre 3 J 22-562885 à Publicitas, 1000 Lausanne.

E FAN, 31 janvier 1985



RÉPUBLIQUE ET CANTON DU JURA
SERVICE DU PERSONNEL

A la suite de la démission du titulaire, le Bureau du développement économique organise au concours le poste de:

collaborateur(trice) du développement économique

Mission:

- collaborer avec le Délégué au développement économique à la recherche de dossiers d'aide aux investissements industriels d'innovation, de développement et de contacts avec l'industrie, les banques et les fiduciaires;
- rédaction de rapports et documents;
- gestion de l'information;
- travaux administratifs.

Exigences:

- formation universitaire ou équivalente, pratique commerciale (commerce de marché) demandée;
- connaissance de l'industrie jurassienne souhaitée
- allemand et/ou anglais parlé et écrit.

Traitement: à convenir.

Entrée en fonctions: dans les délais les meilleurs.

Lieu de travail: Delémont.

Renseignements: pouvant être obtenus auprès de M. Bernard, Bureau du développement économique, Delémont, Tél. (066) 21 51 11.

Les candidatures doivent être adressées au Service du Personnel, République et Canton du Jura, route de Moutier 53, 2800 Delémont, mention « Postulation », accompagnées des documents mentionnés ci-dessus, le 15 février 1985.

219613-38

SERVICE DU PERSONNEL: Jean-Gabriel

"ÇA C'EST COOP."

LE LANGAGE PUBLICITAIRE EST-IL UN DISCOURS SIMPLIFIÉ ?

Introduction

La publicité est loin de correspondre à une activité homogène. Elle fait appel, en fait, à des media aussi différents que la presse, la radio, la télévision, les supports extérieurs (affiches, posters, etc.), les gadgets promotionnels (boîtes d'allumettes, buvards, calendriers, etc.), les prospectus, les catalogues, les guides et annuaires, etc.

Parmi tous ces vecteurs de communication publicitaire, le plus important est sans conteste la presse, comme en témoignent ces chiffres pour l'année 1984 : en Suisse, les périodiques grand public ont enregistré 240 millions de francs, alors que la télévision en a recueilli 141 millions, et les radios locales, 15 millions.¹ C'est pourquoi, notre étude prend appui sur un corpus composé essentiellement de publicités écrites, soit environ 100 pages tirées des magazines "L'Express", "Le Point", "L'Illustré" et "L'Hebdo".

Notre démarche consistera, dans un premier temps, à opposer les composantes du langage publicitaire aux composantes du discours simplifié qui ont été dégagées durant le séminaire de linguistique appliquée, pour finalement apporter une réponse à la question formulée dans le titre de cet article.

Langage publicitaire et discours simplifiés

La publicité est une forme de communication bien particulière. En effet, le discours publicitaire se différencie sur plusieurs points des autres discours simplifiés comme le baby talk et le foreigner talk :

2.1.1. Tout d'abord, il faut relever que le discours publicitaire a un caractère fondamentalement impersonnel. Bien que visible, puissante et expressive, la publicité ne peut avoir la même influence qu'un représentant se rendant à domicile. Face à un texte publicitaire, le public ne se sent pas obligé de prêter attention, ni de réagir, car le discours publicitaire est produit hors d'un contexte d'énonciation. Les deux partenaires ne sont pas en présence; il ne peut donc y avoir une quelconque incidence d'un discours sur l'autre.

Autrement dit, la publicité n'est pas capable d'engager un dialogue, elle ne peut transmettre qu'un monologue. Par conséquent, il n'y a pas de réponse directe possible pour les destinataires du message.

2.1.2. Concernant les protagonistes du message, l'énonciateur est le plus souvent anonyme, parce qu'ambigu : il représente à la fois le producteur et le publiciste. Quant au destinataire, il n'incarne jamais un individu unique bien précis avec sa personnalité propre, mais il englobe toute une fraction de la population. On ne parle alors plus de destinataire individuel, mais de cible. Une cible peut, par exemple, regrouper tous les automobilistes ayant plus de 35 ans, ou toutes les ménagères suisses soucieuses de la propreté de leur linge.

2.1.3. Énonciateur et cible ont, en règle générale, la même compétence linguistique.

2.1.4. L'ensemble des propriétés sémantiques, rhétoriques, énonciatives et argumentatives du discours publicitaire se trouvent mises au service d'une visée pragmatique dominante : faire acheter un produit. En publicité, communiquer signifie essentiellement agir sur l'autre, l'amener à faire quelque chose (ou à ne pas le faire).

2.1.5. Si une annonce met en scène une conversation entre deux personnages, il ne s'agira toujours que d'une conversation jouée, et non réelle, puisque la publicité se range du côté de la narration et de l'art dramatique.

Ces cinq derniers points inhérents au genre même du discours publicitaire le prouvent : nous avons affaire à un discours très différent, à sa base tout au moins, du discours simplifié type, tel que le baby talk ou le foreigner talk qui eux, sont produits dans un contexte d'énonciation précis, et, de ce fait, ont une logique conversationnelle évidente. Mais ces différences suffisent-elles à exclure le discours publicitaire de l'ensemble des discours dits simplifiés ? Nous ne le pensons pas, dans la mesure où nous pouvons déceler, dans le discours publicitaire, des marques et des mécanismes de simplification qui ressemblent étonnamment à ceux mis en jeu dans les baby talk et foreigner talk.

2.2. Pour pouvoir qualifier un discours de simplifié, il a fallu préalablement le comparer à un autre discours, sorte de discours-étalon, si possible donné par le même énonciateur que celui du discours simplifié, et jugé plus complexe.

L'avantage du discours publicitaire est qu'il est fermé sur lui-même et ne déborde pas les limites spatiales qui lui sont réservées dans chaque magazine. La question est de savoir si nous pouvons retrouver, dans ce microcosme qu'est une page publicitaire, un discours standard qui représenterait le discours neutre par rapport auquel un autre discours pourrait être comparé et estimé plus simple.

Après avoir examiné chaque réclame, nous avons remarqué d'une part que le message publicitaire pouvait utiliser deux modes de présentation distincts, d'importance variable selon chaque annonce : l'image (dessin, photographie, etc.) et le texte, et d'autre

part que le texte pouvait se présenter sous deux formes nettement différenciées : un texte court, appelé slogan, que nous plaçons du même côté que la formule d'accrochage (écrit le plus souvent en caractères gras), et un texte plus long qui tient lieu de texte explicatif (écrit en petits caractères).

La publicité fait donc passer son message à l'aide de trois outils différents :

- A. Le slogan (ou la formule d'accrochage).
- B. Le texte explicatif.
- C. L'image.

Certaines publicités regroupent ces trois moyens d'action, d'autres peuvent ne pas avoir d'image ou de texte explicatif, mais toutes ont au moins un slogan (le plus court se réduisant au seul rappel du nom d'un produit ou d'un service).

Ainsi, nous pouvons supposer quatre types d'annonces publicitaires selon la matrice suivante :

| | A slogan | B explication | C image |
|----------------|-------------|------------------|------------|
| 1 | + | + | + |
| 2 | + | + | - |
| 3 | + | - | + |
| 4 ² | + | - | - |

Nous émettons l'hypothèse que les discours A sont des discours simplifiés par rapport à B et/ou à C, selon que l'annonce est de type 1, 2 ou 3.

2.3. Prenons l'exemple de la publicité Coop, de type 1, qui découpe la page en trois espaces précis (cf. annexes) :

- A. Tout en haut et au milieu de la page, nous lisons en caractères gras le slogan qui tient lieu en même temps de formule d'accrochage :

"Ça c'est Coop".

Sur la même ligne, mais à l'extrême droite de la page, figure le sigle orange de la Coop.

- C. Sous le slogan, la majeure partie de la page est réservée à une photo représentant deux lits à une place mis côte à côte et recouverts chacun d'un assortiment de drap-housse, taie d'oreiller et fourre de duvet différent. Dans le lit de droite, une petite fille est couchée et absorbée dans la lecture du "Petit Prince"; dans le lit de gauche se trouve un ours en peluche plongé lui aussi dans une lecture.

- B. En-dessous de cette photo, tout en bas de la page, nous tombons sur le texte explicatif qui décrit chaque article (drap, taie et fourre) selon sa matière, ses dimensions et son prix. Les prix minima de ces trois articles sont imprimés en caractères de même grosseur que ceux du slogan, alors que le reste du texte explicatif est écrit en caractères très fins.

Arrêtons-nous un instant sur le slogan de cette annonce. Ce qui frappe le plus est son dépouillement extrême, tant du point de vue du nombre de mots que de celui de sa construction syntaxique et du choix lexical. "Ça c'est X" : un tel énoncé, composé essentiellement d'un déictique, de la forme impersonnelle du verbe 'être', suivi d'un nom, rappelle les premiers dialogues mère-enfant, lorsque le jeune enfant, au stade où il cherche à étiqueter le monde qui l'entoure, pointe du doigt un insecte dessiné dans son livre d'images et demande à sa mère : "C'est quoi ça ?", et sa mère de répondre : "Ça, c'est une abeille".

Cet exemple, certainement dicté par la référence au monde de l'enfance faite à travers la petite fille, l'ours en peluche et "Le Petit Prince" de l'annonce, met en évidence une caractéristique importante du discours simplifié : il s'emploie dans une situation d'énonciation la plus marquée possible, afin que l'implicite, l'extralinguistique, puissent venir en aide à l'interlocuteur le moins compétent.

En publicité de type 1 ou 3, le slogan sans l'image serait incompréhensible, de même que l'image sans le slogan. Si les messages visuel et linguistique forment ainsi un tout indissociable, n'est-ce pas parce que la fonction principale de l'image publicitaire est justement de fournir au lecteur-cible un contexte d'énonciation qui va faciliter le décodage du message publicitaire ?

Pour donner du sens au "ça" du slogan de la Coop, le lecteur va s'appuyer sur l'ensemble [image + texte explicatif]. A travers cet éclairage, le "ça" prendra la valeur suivante : "des articles séduisants à des prix excessivement bas."

L'émetteur de tout discours simplifié cherche avant tout à se faire bien comprendre par son destinataire. Nous retrouvons ce besoin dans toutes les annonces publicitaires. Puisque le publiciste doit faire passer son message à travers un texte écrit, il va s'aider d'une image pour placer son discours dans un contexte bien précis. De son côté, le slogan guide la "lecture" de l'image, en indiquant quelle doit être son interprétation. Nous pouvons ainsi avancer une première affirmation : tout slogan est le discours simplifié de l'image qui l'accompagne, puisqu'il restreint le lieu polysémique de l'image à une seule interprétation sémantique, tant il est vrai que le propre du discours simplifié est de supprimer toute ambiguïté (polysémie, polyphonie, etc.). Le mot même "simplifié" n'est-il pas formé sur l'adjectif "simple" c'est-à-dire "unique" ?

2.4. L'implicite, l'affect, les gestes ne sont pas les seules données dont dispose l'émetteur pour se faire comprendre de son interlocuteur. La répétition constitue également une stratégie-clé à laquelle recourt l'émetteur d'un discours simplifié. Qu'en est-il en publicité ?

L'emploi de la répétition y est facilement repérable, et ceci sur plusieurs plans :

2.4.1. Au niveau du texte uniquement :

dans la même annonce, nous pouvons lire le plus souvent plus de deux fois le nom de la marque ou du service en question : une fois dans le slogan, une fois ou plus dans le texte explicatif, une fois ou plus dans l'image qui reproduit dans un coin l'article vanté avec le nom de la marque imprimé soit sur l'article même, soit sur l'emballage. (Une réclame pour les fromages KIRI a même réussi à "scotcher" le coin de la boîte de fromage où l'on peut lire : "KIRI à la crème" sur la robe de la petite fille photographiée en train de manger une tartine !)

Dans notre réclame Coop, nous lisons quatre fois le nom Coop et une fois son sigle.

2.4.2. Au niveau de l'image uniquement :

très souvent, une ou partie de l'image est répétée deux fois ou plus.

La réclame Coop montre deux lits tout à fait semblables (mis à part la couleur et les motifs de leur taie et fourre), deux personnages ayant exactement la même position et faisant exactement la même activité.

2.4.3. Entre le texte et l'image :

les messages transmis par l'image et par le texte sont le plus souvent redondants, en ce sens que le texte décrit l'image, ou plutôt traduit en une suite d'unités linguistiques

la multitude d'informations fournies par l'image. Le texte explicatif de la réclame Coop nomme simplement ce qui est photographié en ne citant seulement que les éléments qui doivent être retenus. (Il va de soi que la petite fille et l'ours en peluche, auxquels il n'est plus fait allusion dans le texte explicatif, ne sont pas à vendre, mais ont comme rôle de tendre la corde sensible du lecteur-cible).

2.4.4. Entre le slogan et le texte explicatif : que se passe-t-il lorsque nous sommes en présence d'une annonce de type 2, c'est-à-dire lorsque l'image est absente de la publicité ?

Prenons l'exemple d'une publicité du Crédit Suisse dont la formule d'accrochage, se détachant en très gros caractères du reste, énonce sur trois lignes :

"CINQ BILLETS DE
CENT, N'IMPORTE
QUAND."

et dont le texte explicatif, en petits caractères soulignés en rose, se place entre ces trois lignes et dit :

Bancomat: de l'argent liquide à disposition, même lorsque les banques sont fermées. Nuit et jour,

toute l'année, grâce à plus de 240 automates en Suisse: un des nombreux avantages offerts par

le CS-compte salaire "plus". Informez-vous aux guichets CS ou téléphonez à

La formule d'accrochage, qui juxtapose simplement une mention et un complément de temps (phrase nominale usant d'une syntaxe de parataxe), résume en quelque sorte le texte explicatif qui, lui, paraphrase et développe la formule simplifiée, en langage écrit standard.

Sous les points 2.4.3. et 2.4.4., nous dépassons le phénomène de la répétition simple (où un même X est reproduit tel quel à deux endroits différents d'une même page publicitaire), pour aborder un phénomène de transcodage (où un X est paraphrasé en Y). Ainsi, la publicité peut être le lieu de transcodage entre trois codes :

- le code linguistique simplifié,
- le code linguistique neutre, standard,
- le code de l'image.

Les énonciateurs de discours publicitaires partent du principe que ces trois codes sont connus du public-cible.

2.5. Si nous isolons tous les discours de type A (slogans et formules d'accrochage) pour observer leurs constructions syntaxiques et lexicales, nous constatons qu'ils exploitent les procédés simplificateurs que leur fournit la langue standard, afin de résoudre la contrainte majeure qui leur incombe (et que nous appelons la contrainte d'espace): donner le maximum d'informations en un minimum d'espace.

Outre le recours aux néologismes, mots-chocs, emprunts, etc., le langage publicitaire témoigne d'une nette préférence pour les constructions syntaxiques dites paratactiques et elliptiques.

Ex.: "Cinq billets de cent, n'importe quand."

LANVIN. foulards - sacs - bijoux - montres
Cacharel. Pour l'homme.

"Moi, mes gencives, c'est du béton."
etc.

Remarquons également l'utilisation massive des phrases nominales : sur 100 slogans, nous avons une moyenne de 200 substantifs pour 14 verbes conjugués (impératif ou indicatif présent uniquement). Partout où la langue permet des simplifications, le langage publicitaire en tire avantage et réduit ses énoncés au strict nécessaire.

En choisissant la simplification pour satisfaire les deux besoins contradictoires de la publicité, à savoir la nouveauté et la familiarité, le discours publicitaire en devient souvent un discours de transgression à la norme standard, bien que s'y référant, comme nous l'avons souligné plus haut. Il est alors tentant d'avancer une nouvelle définition de la simplification : une contestation linguistique contre la norme.

3. Conclusion

Malgré les différences profondes concernant la nature, les motivations et les buts du discours publicitaire par rapport à ceux des discours reconnus simplifiés comme le baby talk ou le foreigner talk, nous avons pu observer, à un niveau plus concret, dans la structure grammaticale des énoncés et dans les mécanismes mis en jeu, des analogies importantes entre ces deux sortes de discours.

Nous ne prétendons pas ranger le discours publicitaire dans la même classe que le baby talk ou le foreigner talk, mais plutôt dans une sous-classe de discours simplifiés que nous appellerons institutionnalisés.

Nous avons noté, au début de cet article (2.1.3.), qu'énonciateur et cible avaient, dans le discours publicitaire, la même compétence linguistique. En réalité, oui, mais dans les faits, non ! Car, si nous avons la possibilité de compléter notre

étude linguistique par une étude psychologique, il serait intéressant de vérifier jusqu'à quel point le consommateur-cible n'est pas traité comme un enfant qu'on cherche à séduire avec un langage se référant au désir, à l'amour, à l'émotivité, à la peur, etc.

C'est ce qui expliquerait pourquoi le discours publicitaire se rapproche si souvent du baby talk, discours de l'affectivité et de l'implicite par excellence.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Laurence Bellenot

Notes

1. Chiffres tirés du Journal suisse de l'année, CH 85, A. Eiselé, Suisse, 1986, p. 37.
2. Nous n'avons rencontré aucune annonce de ce type dans notre corpus, mais cela ne signifie pas qu'elle n'existe pas. Une telle publicité suppose que la marque dont il est question est bien connue, puisque son message n'est nullement informatif, mais uniquement phatique : "N'oubliez pas que la marque ... existe".

Bibliographie

- BARTHES, Roland (1964): Rhétorique de l'image, in: Communications 4, 40-51.
- BROWN, R. (1977): Introduction, in: C.E. SNOW and C.A. FERGUSON (Eds), Talking to Children, Cambridge, Cambridge University Press, 1-27.
- CORDER, S.P. (1980): 'Simple Codes' and the Source of the Second Language Learner's Initial Heuristic Hypothesis, Studies in Second Language Acquisition 1,1, 1-10.
- DEGRES (1983): "Lire l'image", Degrés 34, été 83.
- DUCROT, O. (1972): Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique, Hermann, Paris.
- DURAND, J. (1970): Rhétorique et image publicitaire, in: Communications 15, 70-95.
- ECO, U. (1970): Sémologie des messages visuels, in: Communications 15, 11-54.
- ECO, U. (1972): La structure absente, Paris, Mercure de France.
- FERGUSON, C.A. (1977): Baby Talk as a Simplified Register, in: C.E. SNOW and C.A. FERGUSON (Eds), 219-235.
- HELBO, A. (1983): Sémologie des messages sociaux, Paris, Collection Médiathèque.
- LINDEKENS, (1983): Texte, image et société, Paris, Klincksieck.
- PENINO, G. (1970): Physique et métaphysique de l'image publicitaire, in: Communications 15, 96-105.
- REBOUL, O. (1975): Le slogan, Bruxelles, Ed. Complexe.
- RICHELLE, M. et M.L. MOREAU (1981): L'acquisition du langage, Bruxelles, Mardaga.
- VICTOROFF, D. (1970): Psychosociologie de la publicité, Paris, P.U.F.
- WIDDOWSON, H.G. (1980): The Significance of Simplification, in: Studies in Second Language Acquisition 1,1, 11-20.

Ça c'est Coop.



20/120 - 100/200 cm 15.-
 140/190 - 180/220 cm 21.-
 180/190 - 200/230 cm 28.-

5.-
 60/80 cm 5.-
 60/90 cm 7.-

26.-
 110/150 cm 25.-
 160/210 cm 35.-
 200/210 cm 48.-

Disponibles dans les Centres Coop et les Grands Magasins Coop City



Cinq billets de

de l'argent liquide à disposition, même lorsque les banques sont fermées. Nuit et jour,

quand, n'importe

grâce à plus de 240 automates en Suisse: un des nombreux avantages offerts par

quand."

CS-compte salaire «plus». Informez-vous aux guichets CS ou téléphonez à Mlle Mireille Perret,

022 5424 ou Mme Hélène Gitta, tél. 022/22 27 17.

CS-compte salaire *plus*



De père en fils au Crédit Suisse

banque commune des banques suisses.

LE DISCOURS D'UN "POP SONG"

1. LE DISCOURS D'UN POP SONG

1.1. L'omniprésence des "pop songs" (PS) dans l'environnement sonore des jeunes (constatation de Blaukopf et Mark 1976 et 1981) et surtout le contact avec des chansons en anglais - estimé entre huit et douze heures par semaine en moyenne chez les adolescents suisses (Murphey 1984 et travail en cours) - ont servis de point de départ à cette étude. Le fait aussi que dans le monde entier les revenus de la musique ont surpassé ceux des films ou des sports dans les années septantes (de \$ 4,75 à \$ 7 billions entre 1973 et 1978) justifie l'urgence d'une étude dans ce domaine des communications de masse (Firth 1983, 5 et 12). Par des moyens plutôt ethnographiques (observations à l'intérieur d'un groupe de jeunes auditeurs), nous avons tiré quelques hypothèses de base sur le caractère des PS :

- A. Les textes des PS constituent des "discours simplifiés" (à définir plus loin).
- B. Les PS font appel à l'affectivité et impliquent directement l'émotivité de l'auditeur.

1.2. Le Séminaire de linguistique appliquée 1984/85 à l'Université de Neuchâtel sur les discours simplifiés nous a donné l'occasion d'approfondir et de multiplier nos hypothèses, d'abord par une analyse textuelle des paroles (en référence aux travaux de Bronckart et al. 1985) et ensuite par l'analyse comparative de chansons avec le "motherese", langage typique des adultes envers les petits enfants (Brown 1978). Ces hypothèses, bien qu'elles paraissent confirmées par cette première étude, devraient être confrontées avec des analyses plus nombreuses et plus détaillées.

- 1.3. Il faut d'emblée que le lecteur remarque que nous ne faisons qu'une analyse des paroles et que nous traitons à peine la qualité "psycho-associative/discursive" de la musique (voir Tagg 1979, pour une telle analyse de ce qu'il nomme les "musèmes"). De plus, nous n'analysons qu'une seule chanson et ne prétendons pas que toutes donneront les mêmes résultats. Nous postulons, néanmoins, qu'un grand nombre d'entre elles sont susceptibles de présenter les mêmes caractéristiques.
- 1.4. Une étude plus étendue suivra dans le cadre de "mass communication message systems analysis" (Gerbner 1985), mais les principes de travail d'une telle analyse méritent déjà d'être pris en considération. Ils tentent de cerner ce qu'une communauté, large et hétérogène (mais pas nécessairement les individus), absorbe par les médias et de déceler les messages et structures collectives du système (qui ne sont pas nécessairement inclus dans un message individuel). Pour ces raisons il serait imprudent de tirer des conclusions trop générales d'un corpus limité.
- 1.5. De plus, cette approche ne fait aucune supposition a priori concernant les fonctions des messages conventionnellement délimitées telles que "information" et "divertissement" ou "haute culture" et "basse culture". En plus, le style d'expression, la qualité de représentation, la valeur artistique, ou la nature de l'impact individuel ne sont pas pertinents pour les buts visés (Gerbner ibid.). Ceci dit, il faut quand même remarquer que, comme tous les "mass communication message systems" les PS sont plus que des miroirs de la société; en la reflétant et en la grossissant de façon sélective, les PS influencent sa formation (Davis 1985).
- 1.6. L'analyse qui suit s'applique à une chanson et il y aurait certes des différences pour les autres, qui finalement pourraient révéler l'existence de plusieurs registres de PS, comme l'a sug-

géré Roger Brown (correspondance personnelle). Pour cet article "PS" veut dire "chanson analysée ici", et les autres chansons qui pourraient être classées dans la même catégorie (ce qui serait le cas selon nous d'un grand nombre de chansons pop).

2. UNE CHANSON

- 2.1. Il ne s'agit pas de trouver une chanson "typique" (la plus proche d'un modèle conventionnel), mais plutôt la chanson la plus écoutée, la plus répandue dans l'environnement au moment de l'étude. En automne 1984, c'était "I just called to say I love you" (désormais : IJC) par Stevie Wonder. IJC était "numéro un à peu près partout" (Rock & Folk 10/85:62) ce qui signifie la plus grande vente et aussi la plus grande diffusion radiophonique. Le 4 novembre IJC était classée au premier rang en Suisse alémanique et au cinquième en Suisse romande. En Angleterre, elle occupait cette position le 26 septembre, mais, aux Etats-Unis, pas avant le 14 novembre.
- 2.2. IJC était le thème musical du film "The Woman in Red" ce qui peut avoir eu une influence sur sa popularité et vice versa la chanson sur la popularité du film. Billboard Magazine (1985) constate que le titre a fait passer la bande sonore du film au-dessus d'un million d'exemplaires vendus, ce 33 tours étant resté plus de 40 semaines au Hit-parade. La question de l'influence respective du film, du vidéo-clip ou du concert (ce qui fait certainement partie de la situation de communication) ne sera pas traitée ici mais mérite d'être bien étudiée. Quant au compositeur-chanteur-producteur, nous nous bornerons à indiquer que Stevie Wonder est Américain, noir, et aveugle, et qu'il a fait plusieurs "hits" depuis plus de vingt ans.
- 2.3. Quant à sa structure, IJC paraît simple: Le MLU (median length of utterance) est de 7.02 mots, ou de 8.28 syllabes;

phrases; 83% des 246 mots sont monosyllabiques, et 57% du nombre de mots-occurrences est construit par la répétition de 18 mots types différents. Par une mesure simple (Gunning 1962) basée uniquement sur la longueur des phrases et le nombre de syllabes par mot, IJC se situe au niveau de textes accessibles à un enfant "moyen" après quatre ans d'études.

2.4.

I JUST CALLED TO SAY I LOVE YOU

Music & Lyrics: Stevie Wonder

No New Year's Day to celebrate

No chocolate covered candy hearts to give away

No first of spring

No song to sing

In fact here's just another ordinary day

No April rain

No flowers bloom

No wedding Saturday within the month of June

But what it is, is something true

Made up of these three words that I must say to you

I just called to say I love you

I just called to say how much I care

I just called to say I love you

And I mean it from the bottom of my heart

No summer's high

No warm July

No harvest moon to light one tender August night

No autumn breeze

No falling leaves

Not even time for birds to fly to southern skies

No Libra sun

No Halloween

No giving thanks to all the Christmas joy you bring

But what it is, though old so new

To fill your heart like no three words could ever do

I just called to say I love you

I just called to say how much I care, I do

I just called to say I love you

And I mean it from the bottom of my heart

I just called to say I love you

I just called to say how much I care, I do

I just called to say I love you

And I mean it from the bottom of my heart, of my heart,

baby of my heart

© 1984 Jobete Music/Black Bull Music

Stevie Wonder: Synthesizers, Voco der, Drums, Yamaha FX20

Vocals: Stevie Wonder

3. QUEL TYPE DE TEXTE ?

3.1. Bain, Bronckart et Schneuwly (1985), dans leur typologie de textes en français, décrivent trois types de discours : discours en situation (DS), discours théoriques (DT) et narrations (N). Bien que cette étude soit faite pour une typologie de textes en français et que IJC soit en anglais, je postule qu'il y a des catégories de la grille communes aux deux langues (comme celles citées ici), mais certes des différences. De prime abord, les PS semblent à leur place dans cette troisième catégorie à cause de leurs conditions de production :

Condition de production des narrations. But : divertir un groupe socio-culturel. Destinataires : les membres de ce groupe, dans un rapport d'indépendance totale avec les paramètres de l'acte de production (Bain, Bronckart et Schneuwly, 1985:12).

3.2. Pourtant, du point de vue de la grille d'analyse proposée par les auteurs cités, IJC est un discours en situation, caractérisé par l'utilisation de pronoms des première et deuxième du singulier par le temps des verbes au présent et passé, et par une densité verbale élevée (20 verbes pour chaque 100 mots). La description qu'ils font des conditions de production des DS ne cadre pas avec la réalité de production des PS, mais nous paraît extrêmement pertinente pour notre propos :

But [des DS]: Agir sur et avec les coproducteurs de textes. Destinataires : ces mêmes coproducteurs, c'est-à-dire les interlocuteurs participant à l'acte même de fabrication du texte (acte de production). (Ibid.)

En réalité, le public ne participe pas à la production de PS. Il n'est pas question pour lui d'"agir sur et avec" les producteurs sinon par l'achat des disques, l'écoute d'une station, ou, de plus près, au concert. Ce comportement de la part du public est certes important, même à cette distance, et les artistes peuvent ajuster leurs productions pour mieux communiquer avec lui,

mais ces productions sont défavorisées par un écart spatio-temporel important et par les finalités. Néanmoins IJC (et d'autres chansons du même genre) met l'auditeur dans une position de pseudo-dialogue. Ou, comme Firth le décrit dans sa sociologie du rock, Sound Effects (1983) :

... songs are more like plays [theatre] than poems. Song-writers, therefore, draw on our conversational knowledge of how voices work, which is why they use common phrases (p.35) [Le but des chansons est] to transform our experience ... into a live immediate relationship - a relationship not only with the singer but also with other listeners (p.36). [Mais les auditeurs doivent y contribuer], applying the words to their own situations (p.37).

4. "JE D'ENONCIATION"

4.1. IJC crée une situation plutôt qu'elle ne raconte une histoire et elle intègre l'auditeur dans une sorte de conversation. Il y a surtout l'utilisation de pronoms (24 x "I", 8 x "you") et de référents non-spécifiques (ou partagés par un public peu défini) comme le temps, les fêtes culturelles, etc. qui permettent à l'auditeur de s'identifier à "toi" ou à "moi" ou "je d'énonciation" (Benveniste 1972, Rattunde 1974).

4.2. Une situation analogue tirée d'un autre domaine peut éclaircir ce phénomène. On remarque par exemple que les publicités peuvent être très explicites ou relativement vagues, permettant ou stimulant ainsi une interprétation personnelle.

Basically by allowing room for many interpretations, the advertiser increases the possibility of attracting a wide range of customers, each of whom could potentially find something in the message that could be patterned from their own experiences, etc. Also, to the extent that the effort of patterning is that of the individual, there is potentially a greater sense of achievement, "involvement" if you will, in having "closed" the message structure to some meaningful whole. (Rotzoll 1985:103)

Devant "l'Homme au casque d'or" de Rembrandt nous allons tous voir plus ou moins la même chose. Devant un tableau abstrait, nous pouvons chacun avoir des idées différentes pour une perspective personnelle. Le problème éventuel surgit quand l'effort pour donner un sens devient trop grand. A ce moment-là, on a tendance à abandonner, ou à afficher une attitude négative face à une chose incompréhensible.

4.3. La place de l'énonciateur dans les communications de masse (explicite ou non) est souvent floue, inconnue, ou mal perçue pour des raisons diverses. Par exemple, dans la presse, l'énonciateur n'est pas la personne du journaliste ou du speaker, ni la station comme locuteur collectif, mais plutôt le "je" de la bureaucratie culturelle imposante et rigide (Burns 1977).

On peut se demander si le "je" dans IJC est Stevie Wonder, la maison de disque, le disque-jockey, ou un je-culturel psychique anonyme, ou bien si le "je" désigne celui qui a choisi de mettre le message dans son environnement sonore. On peut se poser ces mêmes questions quant au "tu". A qui s'adresse le message ?

Ces questions paraissent un peu ridicules si on les pose aux auditeurs. Ils ne se les sont jamais posées. A mon avis, les PS appartiennent au groupe d'énoncés, et d'appels qu'on peut s'approprier à cause de notre besoin égocentrique de communiquer, c'est-à-dire un besoin de recevoir des messages d'autrui. Si quelqu'un crie "salut" derrière nous, notre réaction immédiate est de nous sentir interpellé. Le même phénomène se produit avec un coup de claxon ou un appel de phares, quand le téléphone sonne ou quand on aperçoit des lettres : on s'en croit le destinataire !

Une certaine réceptivité et le besoin de recevoir des messages sont certainement innés, mais d'autres ouvertures sont pro-

blement apprises culturellement en rapport (parmi d'autres critères) avec l'âge. C'est-à-dire qu'un certain type de musique interpelle, crée le désir du dialogue avec, si on veut, les membres d'un certain groupe socio-culturel. Selon Firth :

Black singers used [emotional] vocal techniques to develop a song form that combined individual and collective expression. In traditional pop songs, by contrast, crooners [e.g. Bing Crosby, Julio Iglesias, Barry Manilow] appeared to direct their messages to individual listeners only - the white pop ideal was to make mass communication feel like a private conversation rather than a public event. (1983:18)

5. UNE CARESSE AUDITIVE

5.1. Roger Brown (1977) définit l'enfant d'une façon quelque peu caricaturale dans le but d'éclaircir des hypothèses sur la communication :

[+ inspirant affectivité, intimité et tendresse
- production verbale, compréhension et compétence cognitive]

En changeant les "-" en "+" il définit l'amant adulte.

5.2. Si nous regardons IJC sous le même jour, il est évident qu'il ne correspond complètement ni à l'enfant ni à l'amant. On peut dire, par intuition et observation ethnologique, que IJC inspire effectivement affectivité, intimité et tendresse (pas envers la chanson, mais envers les autres et envers nous-mêmes par une sorte d'identification déjà mentionnée). La chanson est, en principe, une production verbale, mais en fait c'est un genre figé, incapable d'ajustement et de création spontanée. Mais la chanson n'implique pas de compréhension (sauf dans le cas où l'auteur a senti un besoin de messages affectifs de la part de ses auditeurs et certes pas de compétence cognitive en soi.

5.3. En regardant du côté de l'auditeur, on est conscient aussi du fait qu'il peut être plus ou moins attentif à la présence de IJC sans conséquence ou risque que le chanteur change son compor-

tement. Dans la plupart des cas, l'auditeur peut choisir le moment où il désire écouter ce message/massage auditif, et l'arrêter sans regret. Donc IJC, sans menace, sans demande, est une caresse auditive pleine de communication affective, un "teddy-bear-in-the ear".

5.4. Mais il existe un problème dans le fait de comparer une chanson avec des locuteurs (enfants ou amants). La chanson est communication et comme telle, quelque chose qui "passe" entre les gens; elle n'appartient pas à la classe des "êtres". Puisque cela est le cas, il reste à savoir, qui est le "je" dans la chanson, l'émetteur du message, et qui est le "tu", le récepteur (voir 4. ci-dessus), ce qui peut attirer inconsciemment des auditeurs voulant se mettre, par identification et imagination, dans une situation quelconque : l'absence de référents spécifiques leur facilite la tâche.

6. LE "MOTHERESE" DE L'ADOLESCENCE

6.1. Nous suggérons que les PS prennent la place, d'une certaine manière, du "motherese" ou "baby talk", le langage décrit par Brown et al. (1977) et qui est parlé par les adultes s'occupant de petits enfants, car les PS comme IJC

- font appel à l'affectivité,
- sont relativement simples linguistiquement
- et engagent l'auditeur dans une sorte de pseudo-dialogue, ceci étant des traits du canal, c'est-à-dire de la musique en général et de ses messages linguistiques.

On imagine à tort que les adolescents - à cause de leur maturité apparente - ne se voient plus adressés de "discours simplifiés" par leurs parents. Il y aurait une coupure de communication-ajustée affective avec les jeunes ayant atteint l'âge de la puberté. Néanmoins, n'ayant pas atteint le niveau

cognitif d'adulte, ils ont encore besoin des messages affectifs et simples. A vrai dire, nous en avons tous besoin toute la vie, mais on se contente de ce qu'autrui nous donne de moins ou d'une autre sorte. De plus, les adolescents traversent une période émotionnelle particulière, ce qui fait que les messages affectifs sont doublement importants et profonds pour eux.

6.2. Au parler non-ajusté d'un adulte, le bébé répond mal ou pas du tout et il se peut qu'à un autre niveau, les adolescents réagissent de la même façon aux discours non-ajustés, ce qui contribuerait au fameux "generation gap" (fossé des générations). Quatre autres traits des PS peuvent encore éclaircir ce phénomène : le "nursery pitch" (intonation aiguë propre aux nurses), les pauses, les suppressions d'éléments phrastiques non pertinents dans les "mentions" (voir définition plus loin) et le langage "égocentrique" de Piaget.

6.3. Le "nursery pitch" ou "Amenton" décrit le ton élevé (higher fundamental frequency) qu'utilisent les adultes, de manière plus ou moins intermittente, en s'adressant aux bébés. On remarque parfois ce même ton entre des amants ou chez les humains qui parlent aux animaux et aux plantes. C'est comme si on espérait qu'ils comprennent au moins la musique de nos paroles. Dans les PS on remarque (sans entrer dans les détails) une tendance (mais pas vraiment dans IJC) à une fréquence de voix beaucoup plus aiguë chez les chanteurs masculins (e.g. BeeGees, Micheal Jackson et Sting) et des répétitions de syllabes consonne-voyelle (du style CVCVCV - "Dobedobedo" Frank Sinatra) dénuées de sens.

6.4. Les pauses fréquentes donnent à l'auditeur le temps de décoder les symboles (les mots) et d'encoder les idées. Elles sont très importantes pour la mémorisation qui ne se fera pas s'il y a trop d'éléments se suivant très près les uns des autres (Stevick 1976; Reich 1980). Dans IJC, en mesurant les pauses

après les énoncés et par simple répétition de chaque énoncé approximativement à la même vitesse tout de suite après (ce qui est peu scientifique, mais suffira comme exemple), on constate que les pauses sont ou bien la moitié (17%), les trois quarts (20%) ou plus (63%) de la durée de l'énoncé qui précédait. Dans ce dernier cas, les pauses peuvent permettre à la mémoire échoïque de faire un encodage en les répétant ("shadowing") en temps réel.

Dans IJC, l'énoncé le plus long est le titre "I just called to say I love you". Mais, en fait, il est fragmenté en trois pauses importantes qui le rendent facile à décoder : I just called/
/to say/ /I love you.

6.5. Une "mention" (Py 1986) est un énoncé restreint qui est réduit par manque de compétence (par ex. un apprenant d'une L₂) ou par une telle richesse de contexte commun que peu de mots suffisent pour faire passer le message. Remarquons que dans les strophes de IJC, qui comptent une vingtaine d'énoncés, il n'y a que cinq phrases complètes. Toutes les autres peuvent être appelées des "mentions". Mais quelles sortes de "mention" ?

A première audition, l'énoncé "No New Year's Day to celebrate" agit sur l'auditeur comme un énoncé peu compréhensible, sans contexte de référence, et nous oblige donc à nous poser des questions à son propos. C'est efficace car cela nous engage par son incomplétude. Ensuite, cette "mention" est suivie par une autre du même type. L'auditeur peut être conforté par la répétition de la même sorte de "mention" structurale mais il ne sait toujours pas de quoi il s'agit. Lorsque deux autres "mentions" sont données, il comprend déjà la structure, sinon le sens, et celui-ci devient explicite à la cinquième ligne "In fact here's just another ordinary day". Mais le mystère reste entier car on n'a toujours pas le thème jusqu'au refrain : "I just called to say I love you".

Après plusieurs répétitions d'une même sorte de "mention", on comprend qu'il s'agit de l'absence de "it is" pour compléter le sens et qu'il n'y a pas de substantif en position de sujet, par exemple. L'absence de ces mots peut nous intriguer mais, après, elle nous paraît normale. "It is" n'est guère porteur de sens. En effet, les paroles sont une construction typique du "baby talk" : négation + quoi - "pas ça". Dans la perspective du "baby talk", ceci peut être vu comme l'absence de formes redondantes et inutiles. Ces "mentions" rendent les énoncés linguistiquement plus simples, mais, au départ, expriment un sens vague (pour les adultes du moins) ce qui sert à engager l'auditeur dans la recherche du sens (par exemple quand une étrangère utilise une "mention"). Pourtant, dès que les constructions se répètent, la bonne interprétation s'impose et celle des "mentions" suivantes est plus transparente. Finalement, de cette manière la compréhension est facilitée.

6.6. D'autre part, les titres des PS peuvent être considérés comme des "mentions" pour la chanson. Avant d'avoir écouté un PS, le titre ne peut être perçu que comme "mention" sans contexte précis, mais souvent l'imagination ne peut pas s'empêcher de faire des hypothèses sur le thème du PS. Après avoir écouté le PS, le titre sert de "mention" pour une émotion contextuelle associée avec la situation de l'écoute. Le titre n'est pas nécessairement la thèse du PS, mais il peut servir de rappel à cette thèse et au contexte propre au PS et aux écoutes antérieures. Intéressant aussi, mais un peu en dehors du cadre de cette étude, on remarquera que le PS fait sa propre publicité avec son titre répété dans la chanson et dans son refrain ("hook") : c'est-à-dire qu'il est publicité et but de sa publicité en même temps.

6.7. Piaget décrit dans le langage égocentrique une catégorie qu'il appelle les "répétitions écholaliques". L'enfant "répète pour le

plaisir de parler, sans aucun souci de s'adresser à quelqu'un ni même parfois de prononcer des mots qui aient un sens" (1923: 18). Cette catégorie se trouve dans les PS mais aussi parmi des auditeurs qui souvent chantent les mots approximativement, sans désir nécessairement de comprendre.

Piaget parle d'une autre catégorie de langage égocentrique qui est en rapport avec le "Je d'énonciation": les monologues collectifs. "Les enfants semblent se parler, mais en réalité, ils ne se soucient guère d'être entendu ou compris" (Bronckart 1977:45). De cette façon, chacun peut construire sa propre situation et imposer sa propre interprétation.

Ce qui est suggéré ici est que les catégories du langage égocentrique ne disparaissent pas avec l'enfance, mais qu'elles changent de forme. Dans une certaine mesure, la composition écrite est un monologue égocentrique que l'écrivain tient d'abord avec lui-même. Par certaines stratégies (notamment interactives), cette forme écrite se socialise ensuite (Piaget).

SCHEMA-INTERPRETATIFS

6.5. Nous avons dit en 6.5. qu'une "mention" peut être totalement compréhensible si le contexte est assez riche ou si les schémas interprétatifs des deux interlocuteurs sont assez proches. Une remarque théorique peut nous éclaircir un aspect de ce continuum simple/complexe :

"... meaning lies not in the text itself but rather in the interaction between the graphemes on the page [the sounds in the air] and the schema in the reader's mind" (Carrell 1982).
 "These schema are the structured totality of the past personal experiences, cultural assumptions, and background knowledge of the reader.... Beyond syntactic competence, important factors which appear to contribute to the comprehensibility of a text are shared-schema and . . . the reader's familiarity with the subject." (Leki 1984/729).

Donc, le niveau d'intelligibilité ne se trouve pas nécessairement dans un texte, ni seulement dans la capacité linguistique d'une personne, mais aussi dans le schéma-interprétatif qu'un interlocuteur amène dans la communication.

7.2. Avec un PS, tout individu qui écoute est capable de recevoir un message au moins musical avec plus ou moins de plaisir, et il va reconnaître qu'il y a une voix humaine qui tente une communication. Le thème de IJC va être compris par la plupart des auditeurs possédant même très peu de connaissances d'anglais : "I love you". Et tout le monde connaît des formes de l'amour dans un "schéma-interprétatif". La situation complète de cet énoncé (It's no special day, I just called to say I love you) exigera plus de connaissances de la langue, mais pas beaucoup.

7.3. Quant aux fêtes mentionnées dans les strophes, elles sont plutôt spécifiques à des cultures (chrétiennes ou américaines) et donc ne vont pas être comprises totalement, même si le langage lui-même est compris (par exemple, Christmas, Halloween, Thanksgiving, et "Wedding Saturday"). Il y a même une "mention" qui échappe à ma propre expérience : "No Libra sun". 'Libra' est, en anglais, le signe du zodiaque pour la balance, et n'étant pas moi-même un initié dans ce domaine, j'ai dû chercher pour savoir ce que voulait dire 'Libra' dans ce contexte, et je ne sais toujours pas quel rapport il a avec 'sun'. Donc, si on est anglophone, américain, chrétien, et qu'on connaît assez bien le zodiaque, IJC est parfaitement compréhensible.

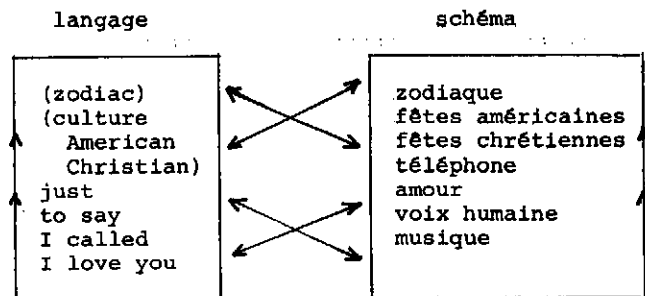
Mais comment ce fait-il que la chanson ait eu tant de succès parmi des auditeurs qui sont en dehors d'une ou plusieurs de ces catégories ? Bien sûr on peut apprécier la musique toute seule, mais aussi comme auditeurs de toutes sortes de communications nous avons l'habitude de ne comprendre qu'une partie de ce qui nous est transmis - cela arrive assez souvent dans la vie quoti-

dienne et ne nous dérange pas spécialement (notamment à l'école). En plus, nous avons tellement exercé notre capacité à créer du sens que notre imagination peut remplir facilement les lacunes. Et comme Foucault (1983), je proposerai l'aphorisme anonyme "la compréhension est un cas particulier du malentendu". C'est-à-dire que la compréhension n'arrive pas toute faite, elle est créée par un interlocuteur avec un "schéma-interprétatif" idiosyncrasique dans une situation multidimensionnelle. Le rapprochement des sens créés aboutit à ce qu'on appelle la compréhension, et cela par le moyen d'ajustements successifs.

Pourtant, les messages des PS sont très stéréotypés : un bon pourcentage des PS parle d'amour (trouvé, vécu ou perdu) et dès qu'un auditeur entend la musique il est déjà prêt à recevoir un tel message. Cette perception anticipatoire l'aide à construire un sens avec très peu. Cette caractéristique permet aux PS d'être simples linguistiquement.

Nous tentons de distinguer ces aspects 'linguistiques' et le 'schéma-interprétatif' dans la figure 1. Mais, en réalité, on ne peut pas dissocier langage et culture, au risque de perdre du sens. D'où l'interaction (les flèches) du langage sur le schéma-interprétatif et vice versa. Néanmoins il me semble clair qu'un Américain peut apprendre le mot 'pain' pour 'bread' sans attacher le même schéma-interprétatif qu'un français. Donc une connaissance plutôt linguistique (c'est-à-dire pauvre en schéma) peut être trompeuse dans la mesure où elle ignore le schéma-interprétatif (individuel ou de masse) attaché à des signifiants dans la culture d'origine.

Figure 1



Le niveau d'intelligibilité augmente grâce à la connaissance linguistique et au schéma-interprétatif partagés.

N.B.: Les mots entre parenthèses concernent les unités compréhensibles sans connaissance préalable des "schémas-interprétatifs".

8. SIMPLICITE

8.1. Une définition de simplification donnée par Bernard Py servira de point de départ pour cette discussion : "Un discours portant en lui des marques de sa propre simplification, c'est-à-dire renvoyant explicitement à un autre discours - effectif ou virtuel - jugé plus complexe par les partenaires (dans la mesure où ils sont capables de juger)".

8.2. J'aimerais suggérer d'emblée qu'il y a des différences entre les discours simples d'origine (par rapport aux discours plus complexes) et les discours simplifiés (qui impliquent un ajustement avec un interlocuteur possédant moins de compétence).

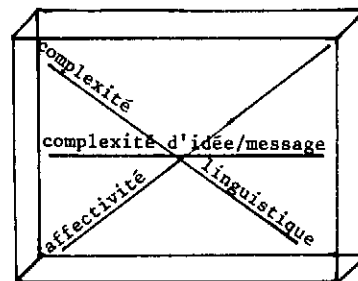
8.3. J'aimerais aussi élargir le modèle de référence en suggérant qu'il y a plusieurs critères selon lesquels quelque chose peut être appelé simple, simplifiée, ou non.

Premièrement, il y a un continuum simple/complexe d'idées ou de messages qui peut être indépendant du continuum linguistique simple/complexe. C'est-à-dire que :

- 1) la même idée peut être exprimée d'une façon linguistiquement plus ou moins complexe sans perdre de sens réel;
- 2) la complexité linguistique ne veut pas dire que le message soit nécessairement complexe (voir les formules stéréotypées des lettres d'affaires);
- 3) la simplicité du code linguistique n'exclut pas les messages très complexes (mais elle est alors complétée par d'autres éléments du contexte : le non-verbal, le langage du corps et la gestuelle, les schémas-interprétatifs partagés, les composants de la situation, ou d'autres systèmes symboliques tels que le dessin ou les mathématiques);
- 4) finalement, les continuums de complexité linguistique et idéal sont fort influencés par le continuum affectif (pertinence variable de l'affectivité)-

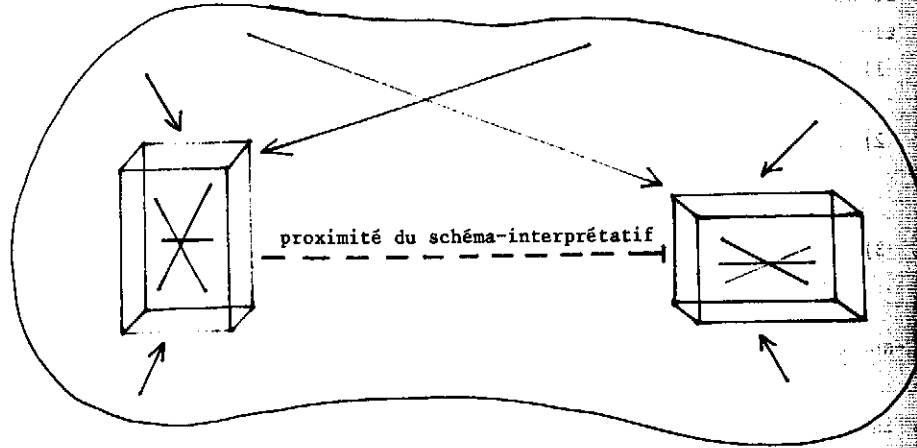
Tous ces continuums s'interpénètrent et s'ajustent réciproquement pour donner un message, dans une situation, à un (ou des) interlocuteur(s) précis. Ce modèle peut être visualisé (un processus de simplification) dans les figures 2 et 3 (schémas très simplificateurs bien entendu).

Figure 2



Ce schéma figure quelques continuums chez un interlocuteur qui peut s'ajuster pour communiquer plus ou moins bien une idée ou un message.

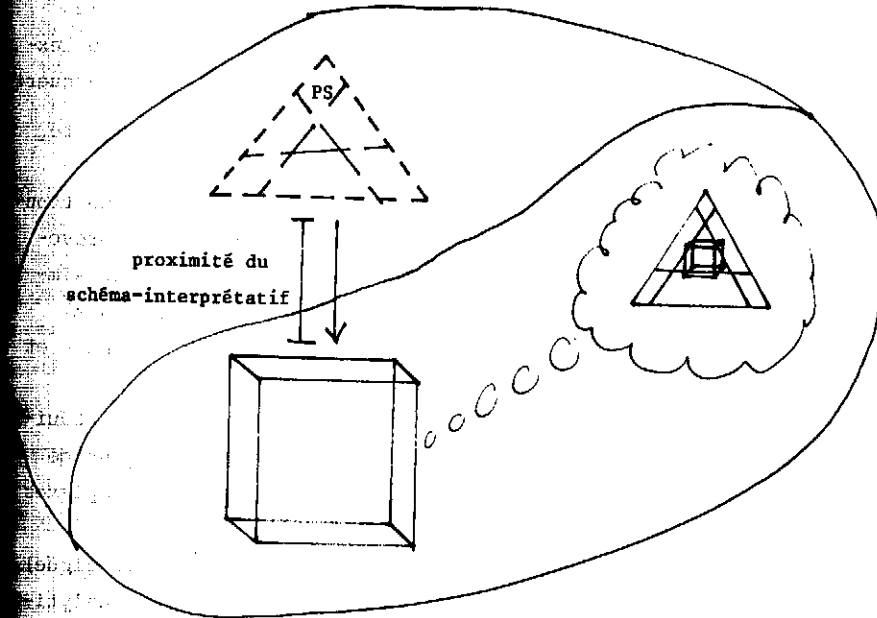
Figure 3



Ce schéma représente deux êtres dans une situation (le cercle) influencés par la situation (les flèches) et qui doivent ajuster leurs continums de communication (Fig. 2) en rapport avec la situation/contexte et leur proximité du schéma-interprétatif.

8.4. Pour les PS, nous estimons qu'il serait utile de définir, le plus simplement en disant qu'ils subordonnent entièrement la fonction référentielle aux fonctions émotives ou phatiques : ils ne nous transmettent pas des informations à proprement parler, mais créent une situation et nous invitent à partager l'émotion qu'elle suscite. La simplicité des PS est ainsi à la fois le résultat et la cause de sa fonction émotive. Dans le cadre de cette simplicité, il y aura trois constituants, implicites ou explicites, un 'moi', un 'toi', et l'amour dans une de ses phases, tous assez peu spécifiques pour que l'auditeur puisse y prendre part.

Figure 4



Ce schéma figure un PS figé en continums de communication en situation avec un récepteur qui subit l'influence du PS. L'auditeur, par un processus de "Je d'énonciation", se met dans le "discours en situation" du PS mais dans une interprétation personnelle qui complète l'image avec une spécificité personnelle.

9. CONCLUSION

J'aimerais énumérer quelques idées en forme d'hypothèses :

- 9.1. Une idée/message peut avoir théoriquement une valeur plus ou moins complexe en termes abstraits, en dehors de tout contexte. Mais mis en contexte, il y aura certaines choses à remarquer:
- plus le contexte non-verbal est riche, moins la complexité verbale est nécessaire;
 - la plus grande pauvreté de contexte pour communiquer se trouve probablement dans la communication écrite, ce qui provoquera le plus de complexité linguistique. Mais on peut simplifier la tâche en rendant plus concret (moins abstrait) un message, en faisant appel à des contextes d'expérience et à des canaux stéréotypés;
 - mais par contre, espérer simplifier les textes en les réduisant et en les changeant peut aussi avoir pour conséquence de les rendre plus vagues (Blau 1982) et donc plus complexes (par ex. une "mention" trop restreinte);
 - plus le contexte fait appel à des émotions (côté analogique) moins on a besoin de spécificité linguistique (côté analytique). Les mots sont même, parfois, des obstacles qui forcent une analyse plutôt qu'ils n'améliorent la compréhension;
 - l'interprétation créative individuelle est défavorisée par trop d'explicité, de complexité, et de spécificité linguistique, sauf dans le cas où les schémas-interprétatifs sont fortement partagés.
- 9.2. La simplicité d'un PS est le résultat
- a) de sa fonction émotive,
 - b) de son programme de non-spécificité qui favorise l'intégration personnelle des auditeurs dans son discours en situation
 - c) des messages stéréotypés.

9.3. Je ne crois pas que les PS soient simplifiés, mais, au départ, seulement simples linguistiquement. C'est un trait du registre. Par contre, il y aura d'autres traits qui peuvent être considérés comme complexes. (par ex., le fait qu'il y a, en IJC, exactement 40 syllabes dans chacune des quatre strophes, montre une organisation poétique élevée, et qu'il y a une suite traversant toute l'année, de Nouvel-An à Noël.)

9.4. L'aspect "non-spécifique" de IJC (et des PS en général) est bien illustré par son thème qui, réduit à l'essentiel, est "Je t'appelle seulement pour te dire que je t'aime". Tout le monde peut se mettre en situation, les grands-parents aussi bien que les amants. IJC est une carte de fête chantante pour tout le monde et n'a même pas besoin d'une fête.

9.5. Finalement 'simple' paraît être utilisé conventionnellement pour décrire le code linguistique et, par association, est souvent pris comme jugement sur les idées et les personnes qui, elles, ne le sont pas nécessairement. Dans ces cas la simplicité est dans la réception, pas dans l'émission.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Tim Murphey

N.B.: Les idées de cet article ont pu être développées en partie grâce à des discussions avec Jean-Luc Alber. Je suis aussi reconnaissant aux participants des séminaires du Centre de linguistique appliquée (1984-85) de leurs commentaires qui m'ont aidé, à plusieurs reprises, dans la rédaction et la clarification (simplification...) du texte.

Bibliographie

- BAIN, D., J.-P. BRONCKART et B. SCHNEUWLY (1985): Typologie du texte français contemporain, in: Bulletin CILA 41, Neuchâtel, Suisse, 7-43.
- BENVENISTE, E. (1972): Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard.
- BLAU, E.K. (1982): The effect of syntax on readability for ESL Students in Puerto Rico, TESOL QUARTERLY 16(4), 517-528.
- BLAUKOPF, K. et D. MARK (eds) (1976): The cultural behavior of youth, UNESCO.
- BRONCKART, J.-P. (1977): Théories du langage, Bruxelles, Mardaga.
- BROWN, R. (1977): Introduction, in: C. SNOW and Ch. FERGUSON (eds), Talking to Children, Cambridge, Cambridge University Press, 1-27.
- BURNS, T. (1977): The BBC: Public Institution and Private Work, London, MacMillan, cited in: Davis H.H. in van Dijk's, Discourse and Communication, p. 52.
- CARRELL, P.L. et J.C. EISTERHOLD (1982): Schema theory and ESL reading pedagogy, TESOL QUARTERLY 17(4), 553-573.
- DAVIS, S. (1985): Pop Lyrics : a mirror and a mold of society, in: Et Cetera 42.2., 167-169.
- FIRTH, S. (1983): Sound effects : youth, leisure and the politics of rock'n'roll, London, Constable.
- FOUCAULT, M. (1983): Les mots et les choses, Paris, Gallimard.
- GERBNER, G. (1985): Mass media discourse : message system analysis as a component of cultural indicators, in: T.A. van Dijk (ed), Discourse and Communication, new approaches to the analyses of mass media discourse and communication, Berlin, de Gruyter, 13-25.
- GUNNING, R. (1962): Take the Fog Out of Writing, Chicago, The Darnell Corp.
- LEKI, I. (1984): Reviews of two ESL readers, TESOL QUARTERLY 18(4), 729-736.
- MARK, D. (ed) (1981): Stock-Taking of Musical Life, Vienna, Döblinger.
- MURPHEY, T. (1984): English language music: the ESL of Swiss adolescents, in: English Teachers Association, Switzerland Newsletter 3(1), 18-19.
- PIAGET, J. (1923): Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PY, B. (1986): Making Sense : interlanguage's intertalk in exolingual conversation, à paraître in: Studies in Second Language Acquisition, Cambridge, Cambridge University Press.
- RATTUNDE, E. (1974): Der Prozess der Enonciation in Schlager und Chanson-texten, in: Den Neueren Sprachen 73(6), 477-494.
- REICH, S.S. (1980): Significance of pauses for speech perception, Journal of Psycholinguistic Research 9(4), 379-389.

- ROTZOLL, K.B. (1985): Advertisements, in: T.A. van Dijk (ed), Discourse and Communication, new approaches to the analyses of mass media discourse and communication, Berlin, de Gruyter, 94-105.
- STEVICK, E. (1976): Memory, meaning and method, Rowley (Mass.), Newbury House Publishers.
- TAGG, P. (1979): Kojak - 50 seconds of television music : towards an analysis of affect in music, Thesis, Univ. of Göteborg, Sweden.
- WONDER, S. (1984): I just called to say I love you, Hollywood, Jobete Music/Black Bull Music.

"A TOI LA VIE SAUVAGE, A MOI LES LIMBES"

ETUDE SUR LA SIMPLIFICATION DANS LA LITTÉRATURE POUR LES ENFANTS

Cet article traite d'un aspect un peu particulier de discours simplifié : la littérature destinée aux enfants et ceci à travers un roman de Michel Tournier : Vendredi ou la Vie sauvage¹.

Ce roman a été choisi pour deux raisons :

- A côté de La Vie sauvage Michel Tournier a écrit une version du roman à l'usage des adultes Vendredi ou les Limbes du Pacifique².
- La Vie sauvage est une adaptation faite par l'auteur lui-même à partir des Limbes du Pacifique.

Pour les besoins de cette étude, Les Limbes vont être considérées comme représentant le degré zéro de simplification. L'objet de cet article n'est donc pas de situer La Vie sauvage après un examen minutieux de ses formes linguistiques sur un axe général "discours simple/discours complexe", mais bien plutôt de mesurer l'écart entre la version simplifiée et la version non marquée quant à la simplification.

C'est dans ce sens restreint que l'on parlera de simplification et que l'on tentera ici d'en caractériser certains aspects.

Pourtant, bien que la version pour adultes soit antérieure à celle pour enfants on pourrait considérer Les Limbes comme une complexification³ d'un projet initial de l'auteur, projet qui aurait été repris quatre ans plus tard lors de la rédaction de La Vie sauvage. Cette déclaration de Michel Tournier nous y invite d'ailleurs. "Je soutiens que les formes littéraires les plus achevées sont celles qui sont directement accessibles aux enfants. Vendredi ou la Vie sauvage n'est pas à cet égard une version 'expurgée' des Limbes du Pacifique. C'est

plutôt cette dernière qui est additionnée d'explications à l'intention d'adultes 'mal-comprenants'".⁴

Ainsi, même si nous parlons de simplification, si nous considérons, pour les besoins de cet article, La Vie sauvage comme une version simplifiée, il n'en reste pas moins que nous nous trouvons devant un texte à part entière, achevé, dont par ailleurs la simplicité semble être pour Michel Tournier le résultat d'un aboutissement.

Notre hypothèse de départ sera de considérer qu'un certain nombre de qualités constitutives de l'identité "enfantine" des destinataires ont influencé dans le sens d'une simplification l'organisation de l'histoire et de ses thèmes. Nous parlerons pour l'instant de contraintes communicatives au sens large et intuitif du terme.

A la lecture des Limbes puis de La Vie sauvage il apparaît très vite que l'histoire et ses thèmes principaux se déroulent parallèlement dans les deux versions : le naufrage, puis la vie de Robinson sur l'île Speranza, les différentes étapes de la perte du sentiment d'appartenance à l'humanité de Robinson, ses tentatives pour reproduire le modèle d'organisation sociale qu'il connaît, l'arrivée de Vendredi, le conflit latent entre morale sociale et nature, l'intrusion de la civilisation, le refus du retour parmi les hommes, la disparition de Vendredi et enfin l'arrivée sur l'île de Dimanche (Jeudi dans Les Limbes) se succèdent de façon comparable dans La Vie Sauvage et dans Les Limbes.

Pourtant un certain nombre de thèmes des Limbes sont abandonnés dans La Vie sauvage : les thèmes de la sexualité, du désir notamment. Cet abandon peut s'expliquer en faisant référence à la représentation que les enfants se font d'une vie de naufragé sur une île déserte, représentation dans laquelle l'absence de l'autre est source de souffrance en tant qu'elle

signifie solitude mais non en tant qu'elle signifie chasteté. Ce qui est pertinent pour un adulte ne l'est pas toujours pour un enfant : la simplification de l'histoire par l'abandon d'un certain nombre de thèmes notamment, résulte d'un ajustement à l'image que l'auteur se fait de l'enfant-destinataire. Au-delà de l'aspect littéraire de notre corpus, nous considérerons ainsi que ce que l'on pourrait appeler intuitivement des "simplifications de contenu" répondent de fait à des contraintes communicatives relevant d'une condition de pertinence, elle-même constitutive de l'acceptabilité interactionnelle du récit.⁵ Un élément est commun aux Limbes et à La Vie sauvage mais est traité par l'auteur d'une manière différente dans les deux versions, la tenue par Robinson d'un journal (log-book) : évoqué dans La Vie sauvage, le journal de Robinson est reproduit dans Les Limbes. Au-delà des simplifications par réductions thématiques cette différence de traitement d'un même thème dans les deux versions va nous permettre de nous intéresser aux dispositifs d'énonciation des deux oeuvres et de tenter de caractériser des simplifications plus proprement linguistiques.

Dans Les Limbes comme dans La Vie sauvage le récit est assuré par un narrateur. Mais dans Les Limbes - à travers notamment le journal que tient Robinson - le discours du narrateur est doublé par un discours du 'je'. Ce paradigme énonciatif à deux termes fonctionne de manière explicite quand - à la suite de la narration d'une aventure de Robinson - celui-ci prend lui-même la parole pour commenter. Ces prises de parole du 'je' sont marquées (texte en retrait et titres "log-book" ou "scolie" pour les commentaires sur les articles de la charte et du code pénal de l'île).

ARTICLE II. — *Les habitants de l'île sont tenus, pour autant qu'ils pensent, de le faire à haute et intelligible voix.*

Scolie. — *Perdre la faculté de la parole par défaut d'usage est l'une des plus humiliantes calamités qui me menacent. Déjà j'éprouve, quand je tente de discourir à haute voix, un certain embarras de langue, comme après un excès de vin. Il importe donc désormais que le discours intérieur que nous nous tenons aussi longtemps que nous demeurons conscients parvienne jusqu'à mes lèvres pour les modérer sans cesse. C'est d'ailleurs sa pente naturelle, et il faut une particulière vigilance de l'attention pour le retenir avant qu'il ne s'exprime, comme le montre l'exemple des enfants, et des vieillards qui parlent seuls par faiblesse d'esprit.*

Le dispositif d'énonciation des Limbes est donc relativement complexe : nous considérerons en suivant Ducrot⁶ qu'il est polyphonique. Le narrateur⁷ tient un discours dont il est le responsable prétendu c'est-à-dire désigné par la représentation que le roman donne de son énonciation. Mais cette énonciation est le support d'actes que le narrateur peut ne pas prendre sous sa responsabilité. Il peut signaler dans son énonciation la superposition de plusieurs voix, de plusieurs énonciateurs.

Dans Les Limbes, la superposition des voix s'organise au niveau macropropositionnel en tant qu'elle est établie dans le texte : le narrateur met en scène un deuxième énonciateur, 'je', en matérialisant son statut narratif et lui ménage ainsi un espace de discours autonome.

La tenue d'un journal permet à Robinson de s'instituer comme première personne malgré l'absence d'interlocuteur. Elle est symbole de son appartenance au monde des humains, capables de structurer leur pensée à travers le langage. Le journal prend ainsi en charge la conservation de l'expression de la réflexion et le dialogue de Robinson avec son passé. Ainsi le discours du 'je' ouvre cet espace de représentation subjective dont 'je' est l'ancrage.⁸

Article 2 : Les habitants de l'île sont tenus de parler à haute voix.

(En effet, parce qu'il n'avait personne à qui parler, Robinson craignait de perdre l'usage de la parole. Déjà il éprouvait quand il voulait parler un embarras de la langue, comme s'il avait bu un peu trop de vin. Désormais il avait l'obligation de parler sans arrêt, aux arbres, aux pierres, aux nuages, mais bien entendu aussi aux chèvres et à Tenn.)

Dans La Vie sauvage le journal de Robinson s'il est évoqué n'est jamais représenté.

Il se hâta alors de tailler convenablement une plume de vautour, et il pensa pleurer de joie en traçant ses premiers mots sur une feuille de papier. Il lui semblait soudain s'être à demi arraché à l'abîme de bestialité où il avait sombré et faire sa rentrée dans le monde de l'esprit en accomplissant cet acte sacré : écrire. Dès lors il ouvrit presque chaque jour son log-book pour y consigner, non les événements petits et grands de sa vie matérielle — il n'en avait cure —, mais ses méditations, l'évolution de sa vie intérieure, ou encore les souvenirs qui lui revenaient de son passé et les réflexions qu'ils lui inspiraient.

Log-book. — La solitude n'est pas une situation immuable où je me trouverais plongé depuis le naufrage de la Virginie. C'est un milieu corrosif qui agit sur moi lentement, mais sans relâche et dans un sens purement destructif. p. 52

Il se hâta de tailler une plume de vautour, et il put sans attendre tracer ses premiers mots sur une feuille de papier. Il décida alors d'écrire chaque jour dans le livre le plus gros les faits principaux qui lui seraient arrivés. Sur la première page du livre, il dressa la carte géographique de l'île et il inscrivit au-dessous le nom qu'il venait de lui donner : Spe-ranza, ce qui veut dire l'espérance, car il était décidé à ne plus jamais se laisser aller au désespoir.

Parmi les animaux de l'île, les plus utiles seraient à coup sûr les chèvres et les chevreux qui s'y trouvaient en grand nombre, pourvu qu'il parvienne à les domestiquer.

Le dispositif énonciatif de La Vie sauvage n'est pas polyphonique : si le narrateur y donne la parole à une première personne, celle-ci est confinée au dialogue avec une deuxième personne. Alors que dans Les Limbes il y a doublage du discours du narrateur par celui du 'je', dans La Vie sauvage Robinson est cité et prend ainsi la place du narrateur le temps de cette citation directe.

Cette suppression de la polyphonie dans La Vie sauvage est une simplification de l'appareil énonciatif qui nous apparaît comme centrale. Elle soustend un grand nombre d'autres simplifications dont la réduction de toute la réflexion qui constitue le contenu du journal dans Les Limbes. Mais au-delà, elle restreint l'espace de représentation subjective ouvert par le discours du 'je' dans son journal. Il serait exagéré de prétendre que l'histoire nous est présentée, dans La Vie sauvage, du point de vue unique du narrateur puisque le style indirect libre nous ouvre des fenêtres sur la vision qu'a Robinson

des évènements mais il n'en reste pas moins que l'alternance des points de vue n'est qu'occasionnelle : une certaine "objectivité" préside au récit de La Vie sauvage. Robinson y agit plus qu'il n'y pense.⁹

Ce centrage de La Vie sauvage sur l'action soustend une simplification en tant qu'il permet de supprimer un relais dans la vision en intégrant le propre point de vue de Robinson dans celui du narrateur.

Une étude du passage suivant devrait nous permettre de mentionner sans entrer dans les détails quelques conséquences lexicales et syntaxiques de cette simplification.

Les Limbes, p. 16-17

Peu à peu la forêt s'épaissit. Aux épineux succèdent des lauriers odoriférants, des cèdres rouges, des pins. Les troncs des arbres morts et pourrissants forment un tel amoncellement que Robinson tantôt rampait dans des tunnels végétaux, tantôt marchait à plusieurs mètres du sol, comme sur des passerelles naturelles. L'enchevêtrement des lianes et des rameaux l'entourait comme d'un filet gigantesque. Dans le silence écrasant de la forêt, le bruit qu'il faisait en progressant éclatait avec des échos effrayants. Non seulement il n'y avait pas la moindre trace humaine, mais les animaux eux-mêmes semblaient absents de ces cathédrales de verdure qui se succédaient devant ses pas. Aussi songea-t-il à une souche à poine plus bizarre que d'autres lorsqu'il distingua, à une centaine de pas, une silhouette immobile qui ressemblait à celle d'un mouton ou d'un gros chevreuil. Mais peu à peu l'objet se transforma dans la pénombre verte en une sorte de bouc sauvage, au poil très long. La tête haute, les oreilles dardées en avant, il le regardait approcher, figé dans une immobilité minérale. Robinson eut un frisson de peur superstitieuse en songeant qu'il allait falloir côtoyer cette bête insolite, à moins de faire demi-tour. Lâchant sa canne trop légère, il ramassa une souche noire et noueuse, assez lourde pour briser l'élan du bouc s'il venait à charger.

Il s'arrêta à deux pas de l'animal. Dans la masse du poil, un grand œil vert fixait sur lui une pupille ovale et sombre. Robinson se rappela que la plupart des quadrupèdes, par la position de leurs yeux, ne peuvent fixer un objet que de façon en quelque sorte borgne, et qu'un taureau qui charge ne voit rien de l'adversaire sur lequel il fonce. De la grosse statue de poil qui obstruait le sentier sortit un ricanement de ventriloque. Sa peur s'ajoutant à son extrême fatigue, une colère soudaine envahit Robinson. Il leva son gourdin et l'abattit de toutes ses forces entre les cornes du bouc. Il y eut un craquement sourd, la bête tomba sur les genoux, puis bascula sur le flanc. C'était le premier être vivant que Robinson avait

La Vie sauvage, p. 13-14

Les troncs des arbres abattus formaient avec les taillis et les lianes qui pendaient des hautes branches un enchevêtrement difficile à percer, et souvent Robinson devait ramper à quatre pattes pour pouvoir avancer. Il n'y avait pas un bruit, et aucun animal ne se montrait. Aussi Robinson fut-il bien étonné en apercevant à une centaine de pas la silhouette d'un bouc sauvage au poil très long qui se dressait immobile, et qui paraissait l'observer. Lâchant sa canne trop légère, Robinson ramassa une grosse souche qui pourrait lui servir de massue. Quand il arriva à proximité du bouc, l'animal baissa la tête et grogna sourdement. Robinson crut qu'il allait foncer sur lui. Il leva sa massue et l'abattit de toutes ses forces entre les cornes du bouc. La bête tomba sur les genoux, puis bascula sur le flanc.

En comparant les informations données par les deux versions, il apparaît que sont supprimées ou réduites dans La Vie sauvage d'une part les descriptions de la forêt, de la progression difficile de Robinson, de l'animal, de l'état d'esprit de Robinson (colère, peur), de la mort du bouc; d'autre part, les suppositions sur l'identification de ce qui est vu (par comparaison: "cathédrale de verdure") ou sur les comportements envisageables (faire demi-tour).

Or, raccourcir les descriptions permet de supprimer des phrases (telles par ex.: la deuxième de notre extrait) dont la complexité réside dans le lexique. Et supprimer des suppositions soustend des simplifications syntaxiques telles que le remplacement de "... il ramassa une souche noire et noueuse, assez lourde pour briser l'élan du bouc s'il venait à charger." par "Robinson ramassa une grosse souche qui pourrait lui servir de massue".

Sur le plan du rythme du récit, l'action devient ainsi centrale dans La Vie sauvage : la suppression des suppositions la privilégie et la réduction des descriptions l'accélère. Une simplification énonciative telle que la suppression de la polyphonie, par la réduction des points de vue qu'elle implique, soustend donc les simplifications lexicales et syntaxiques. A ce titre elle est une archi-simplification en ce sens qu'elle constitue un fondement commun à tous les autres types de simplification décrits ici : en supprimant la polyphonie, on réduit l'espace de représentation subjective de Robinson, on en fait une troisième personne, on le réduit à la série de ses actes; ces opérations constituent l'ensemble des simplifications décrites ici.

D'autre part, la suppression de la polyphonie semble relever d'un ajustement aux compétences linguistiques présumées des enfants.

Il semble effectivement que les enfants ne parviennent que tardivement à décoder les énoncés polyphoniques.

Leur compétence ne leur permettrait pas d'interpréter correctement des énoncés qui, imputés à un locuteur, feraient entendre une autre voix exprimant un autre point de vue. On pourrait expliquer par ce "défaut de compétence" l'aversion des enfants pour l'ironie : en effet on est ironique en faisant entendre dans son énoncé une voix dont on ne peut pas être jugé l'auteur. Cette dissociation entre le locuteur à qui l'énoncé est imputé et l'énonciateur à qui sont imputés les actes de langage accomplis à l'intérieur de l'énoncé ne serait pas perceptible à un enfant.

Un enfant postulerait toujours une sorte d'unicité du sujet parlant. Or les langues naturelles de la reproduction du discours d'autrui (discours direct, indirect, style indirect libre) jusqu'à l'intégration d'unités pourvues d'un énonciateur distinct de soi-même dans son propre discours, offrent au locuteur une multitude de possibilités, dont toutes ne remettent pas en cause le postulat d'unicité du sujet parlant, pour mettre en scène un énonciateur.

La maîtrise de ces possibilités dépend de celle de la déixis. Or on a abondamment montré dans les études sur l'acquisition que la maîtrise de la déixis était difficile et n'intervenait que tardivement.¹⁰ Corollairement les études menées sur la manière dont les adultes s'adressent aux enfants ont montré que les pronoms de première et de deuxième personnes sont souvent neutralisés au profit de la troisième.¹¹

La maîtrise de ces différentes possibilités passe aussi par l'acquisition de la dichotomie entre emploi et mention d'une expression en premier lieu puis à celle des formes intermédiaires entre ces deux termes.¹² En effet le discours rapporté en style direct est une mention; cette dernière intervient ainsi dans le phénomène de la polyphonie.

A notre sens, nous aurions-là des pré-requis à la maîtrise de la polyphonie et il serait intéressant d'étudier cette hypothèse.

La simplification énonciative que Michel Tournier a opérée dans La Vie sauvage semble aller dans ce sens.

Par ailleurs, on trouve dans La Vie sauvage deux épisodes qui comportent une réflexion sur l'ancrage des pronoms de première et deuxième personnes.

Le premier est celui de l'échange de personnalité entre Robinson et Vendredi : Robinson devenant Vendredi en lui empruntant son pagne et sa langue araucan et Vendredi Robinson grâce à la culotte de ce dernier et à ses longues phrases en anglais. Ainsi déguisés ils rejouent des scènes de leur passé commun.

Cet épisode existe dans Les Limbes et a été repris presque mot pour mot par Tournier dans La Vie sauvage.

Le deuxième fragment, celui des perroquets, suit le premier. L'île de Speranza est envahie par des perroquets qui, en répétant tout ce qu'ils entendent, rendent la communication entre les deux héros impossible de par le bruit et ridicule de par la caricature de communication que représente cette répétition mécanique des signifiants. Vendredi et Robinson mettent alors au point un langage signé¹³ qui est expliqué par deux pages d'illustrations.

Ainsi, dans la première aventure, le locuteur de 'je' peut énoncer ses propres paroles ou celles de son compagnon par le jeu du déguisement. Le déguisement est une marque simple; elle manifeste un mécanisme qui annonce la polyphonie. Dans la seconde aventure il y a reprise in extenso du discours par un locuteur-perroquet s'énonçant comme 'je' à la place de 'je' sans pour autant assumer la responsabilité de l'acte de langage effectué. Nous touchons ici à une sorte de mise en scène des conditions d'énonciation de l'ironie.

Ce deuxième épisode ne figure pas dans Les Limbes. Il est en effet le seul que Michel Tournier ait, non pas adapté, mais créé pour La Vie sauvage. Que cet épisode soit justement celui qui comporte une réflexion sur la différence entre locuteur et énonciateur a, à nos yeux, une valeur particulière : nous considérerons que Michel Tournier entraîne ses lecteurs sur la route de la polyphonie ... dans la direction des Limbes.

Université de Neuchâtel
 Institut de linguistique
 CH 2000 Neuchâtel

Thérèse Béguin

Notes

1. Michel Tournier, 1971, Vendredi ou la Vie sauvage, Gallimard, 151 p.
2. Michel Tournier, 1967, Vendredi ou les Limbes du Pacifique, Gallimard, 254 p.
3. S.P. Corder (1980) propose de renoncer à caractériser les propriétés des langages simplifiés avec un vocabulaire comparatif qui impliquerait explicitement ou implicitement que ce qui est naturel est un système complexe, et qui réduirait les langages simplifiés à des simplifications d'un système complexe. Son idée de voir dans les systèmes qui soutiennent les discours simples des systèmes susceptibles d'être complexifiés sera particulièrement pertinente ici : nous maintiendrons le terme de simplification puisque nous tentons de caractériser une version pour enfants par rapport à une version pour adultes. Il reste bien entendu que le terme de simplification n'est connoté d'aucun jugement de valeur négatif.
4. Cité d'après Francis Yaiche (1981) Vendredi ou la Vie sauvage de Michel Tournier, Lectoguide 1, Editions pédagogie moderne.
5. J.-M. Adam (1984) range sous l'acceptabilité interactionnelle la valeur, l'intérêt, l'à-propos et la pertinence.
6. Cf. O. Ducrot (1982).
7. Nous admettons que l'on peut confondre ici en une même notion narrateur et locuteur. Le narrateur, comme le locuteur est source de l'énoncé. Au contraire de l'auteur, il n'existe pas empiriquement.

8. Les espaces de représentation subjective sont également aménagés par l'emploi du style indirect libre qui est employé aussi dans La Vie sauvage.
9. Il serait faux néanmoins de considérer que la réflexion est absente de La Vie sauvage. Elle s'exprime à travers le style indirect libre ou est le fait du narrateur :
Les Limbes, p. 60-61

La Vie sauvage, p. 34

C'est alors qu'il

Log-book. — Je me faisais une fête de ce premier pain qui sortirait de la terre de Speranza, de mon four, de mes mains. Ce sera pour plus tard. Plus tard... Que de promesses dans ces deux simples mots!.....

J'obéirai désormais à la règle suivante : toute production est création, et donc bonne. Toute consommation est destruction, et donc mauvaise. En vérité ma situation ici est assez semblable à celle de mes compatriotes qui débarquent chaque jour par navires entiers sur les côtes du Nouveau Monde. Eux aussi doivent se plier à une morale de l'accumulation. Pour eux ~~ce~~ perdre son temps est un crime, thésauriser du temps est la vertu cardinale. Thésauriser!

prit soudain la décision de ne pas faire encore de pain et de consacrer toute sa récolte au prochain ensemencement de ses terres. En se privant ainsi de pain, il croyait accomplir un acte méritoire et raisonnable. En réalité, il obéissait à un nouveau penchant, l'avarice, qui allait lui faire beaucoup de mal.

10. Cf. E.V. Clark (1979)
11. Cf. D.D. Willis (1977)
12. Nous devons à D. Sperber et D. Wilson (1978) l'idée que l'étude de l'acquisition de la dichotomie entre mention et emploi d'une expression serait un point de départ intéressant à l'étude de l'acquisition de la polyphonie. L'acquisition de cette dichotomie paraît être effectivement un problème difficile pour l'enfant : à preuve l'exemple suivant (dialogue entre un adulte et un enfant de 5 ans diffusé par RSR I le 9 septembre 1985):
 A: Tu peux me le dire en allemand ?
 E: Wie geht's
 A: Bien merci, mais je ne sais pas le dire en allemand
 E: Gut
 A: Seulement gut, et si je veux te demander comment tu vas ?
 E: Ça va, merci.
13. Cet épisode est illustré dans La Vie sauvage de deux dessins qui montrent deux bouches - une blanche et une noire - face à face prononçant un seul "je suis Robinson" pour le premier et "je suis Vendredi" pour le second.

Bibliographie

ADAM, J.M. (1984): Le Récit, Paris, PUF.

BANFIELD, A. (1973): "Narrative Style and the Grammar of Direct and Indirect Speech", Foundations of Language 10, 1-39.

CLARK, E.V., C.J. SENGUL (1979): "Strategies in the Acquisition of Deixis", in: CLARK, E.V. The ontogenesis of meaning, Wiesbaden, Athenaiion, 184-205.

CORDER, S.P. (1980): "'Simple Codes' and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis", Studies in second language acquisition 1, 1-10.

DUCROT, O. (1982): "La notion de sujet parlant", Recherches sur la philosophie et le langage 2, 65-93.

SPERBER, D., D. WILSON (1978): "Les ironies comme mentions", Poétique 36, 399-412.

WILLS, D.D. (1977): "Participant deixis in English and baby talk", in: SNOW, C.E., C.A. FERGUSON, Talking to Children, Cambridge, Cambridge University Press, 271-295.

Index des articles parus dans les Nos 1-10 des TRANEL (1980-1986)

| | | |
|---|----|---------|
| ALBER, J.-L.: Bonjour de Neuchâtel où il fait beau et chaud. Essai d'interprétation d'un corpus de cartes postales de vacances..... | 8 | 69-94 |
| POTHELOZ, D. et L. BYSAETH : Attitudes linguistiques : Résultats d'une enquête..... | 2 | 69-90 |
| POTHELOZ, D.: Attitudes linguistiques : Esquisse d'une typologie..... | 4 | 87-92 |
| ACHLI-AVERY, H.: Les offres d'emploi - discours simplifiés ? Compte-rendu d'une étude ponctuelle..... | 10 | 87-100 |
| AUM, R.: Défense et illustration de la grammaire traditionnelle..... | 6 | 177-195 |
| AGUIN, T.: A toi la Vie sauvage, à moi les Limbes. Etude sur la simplification dans la littérature pour les enfants | 10 | 141-152 |
| MENOT, L.: "Ça c'est Coop". Le langage publicitaire est-il un discours simplifié ?..... | 10 | 101-115 |
| BRUTO, G.: Langues et dialectes en contact dans les villes industrielles de l'Italie du Nord : bilinguisme et migrations italiennes..... | 4 | 111-146 |
| ETHOUD, A.-C.: Comportement et conscience du comportement.... | 4 | 47-56 |
| SSE, H.: Sur quelques aspects interculturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue..... | 6 | 135-156 |
| FE, W.: Video et apprentissage des langues : l'interview sur le terrain..... | 6 | 95-130 |
| LLAMAND, M.: La méthode, l'attente des élèves et l'aptitude du professeur. Réflexions sur une expérience d'enseignement à l'Université de New York..... | 6 | 159-170 |
| DA, R.: Apprendre à apprendre les langues : "Mais je veux être un handicapé linguistique !"..... | 8 | 7-16 |
| OSJEAN, F.: Le bilinguisme : Vivre avec deux langues..... | 7 | 15-42 |
| ITY, G.: Sémantique et formation des mots..... | 5 | 85-104 |
| NNERET, R.: Unités multimédia destinées à l'apprentissage de l'interrogation en français, langue seconde..... | 1 | 69-76 |
| NNERET, R. et J.-F. de PIETRO : Evolution de la notion d'acceptabilité à travers les niveaux de langue chez les enfants de 6 à 11 ans..... | 2 | 7-68 |

| | | |
|--|----|---------|
| LÜDI, G.: Métaphore et néologisme..... | 1 | 9-30 |
| LÜDI, G.: <u>Comment on dit ça ?</u> Prolégomènes à une étude du bilinguisme..... | 4 | 21-46 |
| LÜDI, G.: Aspects énonciatifs et fonctionnels de la néologie lexicale..... | 5 | 105-130 |
| di LUZIO, A.: Für eine Untersuchung der Muttersprache italienischer Gastarbeiterkinder in Kontakt mit Deutsch..... | 4 | 93-110 |
| MAHMOUDIAN, M.: Dynamique, fonctionnement et évolution dans la formation des mots..... | 5 | 41-52 |
| MATTHEY, M. et M. de TORRENTE : "Alors t'es prêt ? Alors je vais t'expliquer...": Remarques sur le discours explicatif..... | 10 | 59-86 |
| MEIER, M.: Lexikalische Neologismen und Wortbildung in Vergils Aeneis..... | 5 | 29-32 |
| MERKT, G.: Pédagogie intégrée des langues maternelle et seconde. La conscience des problèmes chez les enseignants et chez les enseignés..... | 8 | 17-28 |
| MOESCHLER, J.: Dialogisme et dialogue : pragmatique de l'énoncé vs pragmatique du discours..... | 9 | 7-44 |
| MOULDEN, H.: Apprentissage autodirigé : compte-rendu d'expérience 1978-1983..... | 6 | 29-70 |
| MURPHEY, T.: Le discours d'un "pop song"..... | 10 | 117-139 |
| MURTEZ, M.: Les noms de bergers de la classe Cn de Pylos. Orientation de recherches..... | 3 | 41-58 |
| NELDE, P.H.: Migration interne et changement de langue à Bruxelles..... | 4 | 147-166 |
| OESCH-SERRA, C., A. MAPELLI et I. MONTAVON : Enquête préalable à l'étude de l'intégration linguistique dans le canton de Neuchâtel..... | 2 | 91-110 |
| PEDOYA, E.: La pédagogie de la prononciation et l'approche communicative : où en sommes-nous ?..... | 6 | 201-214 |
| PERDUE, C.: L'acquisition d'une deuxième langue par des adultes immigrés..... | 4 | 57-86 |
| de PIETRO, J.-F. et F. del COSO-CALAME : La "néologie" dans son contexte social : identité et langage dans une bande de jeunes..... | 5 | 137-152 |
| de PIETRO, J.-F.: Quand l'enfant parle du langage. Etude sur ses représentations de la variation lectale..... | 8 | 41-68 |

| | | |
|--|----|---------|
| PY, B.: Quelques réflexions sur la notion d'interlangue..... | 1 | 31-54 |
| PY, B.: Propositions épistémologiques pour une étude du bilinguisme..... | 4 | 9-20 |
| QUELLET, H.: L'apologue de Ménénus Agrippa, la doctrine des souffles vitaux (skr. <u>prana</u> -) et les origines du stoïcisme..... | 3 | 59-167 |
| REBOUL, A.: Dialogisme, style indirect libre et fiction..... | 9 | 45-82 |
| REDARD, F.: Comparaison des systèmes phonologiques du vietnamien et du français en vue de l'enseignement du français à des réfugiés..... | 1 | 55-68 |
| REDARD, F.: Pour une correction phonétique adéquate avec des apprenants italophones et hispanophones..... | 8 | 29-40 |
| REICHLER-BEGUELIN, M.-J.: L'expression du féminin dans l'adjectif latin : genèse et extension de *-ih ₂ comme morphème de féminin grammatical en indo-européen..... | 5 | 7-28 |
| REY-von ALLMEN, M.: Etude du processus d'apprentissage de l'orthographe française par des adolescents migrants..... | 4 | 197-214 |
| RUBATTEL, C.: Polyphonie, syntaxe et délimitation des énoncés.. | 9 | 83-103 |
| RUBY, S.: "Baby Talk" dans un jardin d'enfants..... | 10 | 13-58 |
| SANDOZ, Cl.: Exégèse ombrienne : un commentaire linguistique de la Table Ia d'Iguvium (avec référence à VI a-b et VII a).. | 3 | 5-40 |
| SANDOZ, Cl.: Créativité lexicale et tabou linguistique (présentation de faits indo-européens)..... | 5 | 33-40 |
| SANDOZ, Cl.: Homonymie ou polysémie ? Contribution à l'histoire de verbes signifiant "suivre", "voir" et "dire" dans les langues indo-européennes..... | 7 | 7-14 |
| SCHÜLE, E.: Néologismes dans le français de la Suisse romande. (résumé)..... | 5 | 131-136 |
| SORACE, A.: Connaissance et usage dans l'apprentissage d'une langue seconde : une interprétation de la validité..... | 7 | 43-92 |
| VERDOODT, A.: L'enseignement en langue maternelle aux enfants des travailleurs migrants : une étude de cas à la lumière d'arguments théoriques..... | 4 | 167-196 |
| WEBER, H.: Un enseignant de langues à la recherche de la pierre philosophale..... | 6 | 9-22 |
| WERLEN, I.: Zur Konzeption der Wortbildung in einer lexikalischen Syntax..... | 5 | 53-84 |
| WILKINS, D.A.: Teaching Without a Language Syllabus But With a Linguistic Focus..... | 6 | 73-90 |