

UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI
FACULTATEA DE LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE

B. C. U.

11
24270

OLGA GALATANU

**actes de langage
et didactique
des langues
étrangères**

LA

BUCUREȘTI, 1984



BIBLIOTECA FACULTĂȚII
de
Limba și literatura română

Cota 127270

Inventar 26401

UNIVERSITATEA DIN BUCURESTI

FACULTATEA DE LIMBI SI LITERATURI STRAINE

Secția Franceză

OLGA GALATANU

ACTES DE LANGAGE ET DIDACTIQUE

DES LANGUES ÉTRANGÈRES



BUCURESTI

1984

BIBLIOTECA INSTITUTULUI DE LINGVISTICĂ
INVENTAR CĂRȚI NR. 26401

Prezentul curs se adresează studenților din anii III și IV de la Facultatea de limbi și literaturi străine, secția Franceză, specialitățile A și B, precum și profesorii de limba franceză din învățământul liceal și gimnazial care urmează cursurile de perfecționare.

Cursul a fost discutat în colectivul de catedră care s-a declarat de acord cu multiplicarea lui în actuala redactare.

SOMMAIRE

	Page
0. AVANT-PROPOS	5
Première partie	
1. INTRODUCTION: L'APPROCHE PRAGMATIQUE EN PÉDAGOGIE DES LANGUES VIVANTES	
1.0. De la compétence linguistique à la compétence de communication	9
1.1. L'analyse sociolinguistique de la compétence de communication	12
1.2. La situation de communication	16
2. LA THÉORIE DES ACTES DE LANGAGE	
2.0. L'acte de langage	26
2.1. Locution/illocution/perlocution	34
2.2. Les classes d'actes illocutionnaires	54
2.3. Les modalités illocutionnaires	61
2.4. L'analyse conversationnelle et la théorie des actes de langage	81
2.5. La réalisation linguistique des actes illocu- tionnaires	101
2.6. Acte illocutionnaire et pragmatique intégrée . . .	134
Deuxième partie	
3. ACTES DE LANGAGE/ ACTES DE PAROLE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	
3.0. Acte de langage/acte de parole	141
3.1. Les actes de parole dans la programmation didac- tique	146

3.2. Les actes de parole et la programmation méthodologique	167
4. CONCLUSIONS	181
BIBLIOGRAPHIE	184
TEXTES DE RÉFÉRENCE	196

AVANT-PROPOS

Linguistes et pédagogues parlent souvent, de nos jours, d'un rapport nécessaire entre la didactique des langues vivantes et la linguistique. Il s'agit d'un rapport complexe qui se manifeste à tous les niveaux de l'enseignement: formation des enseignants, élaboration des méthodes, réalisation des programmes, des manuels et des auxiliaires didactiques et activité concrète en classe de langue. Ce rapport est confirmé par la pratique pédagogique qui en est d'ailleurs la source, le point de départ. En effet, ce sont les déficiences de la méthode dite traditionnelle qui se trouvent à la base des recherches entreprises par les pédagogues et les linguistes dans le domaine de la didactique des langues, de même que ce sont les échecs de certaines méthodes structurales, audio-orales et audio-visuelles, qui ont stimulé les recherches, en incitant les chercheurs à trouver les points faibles de leurs fondements théoriques.

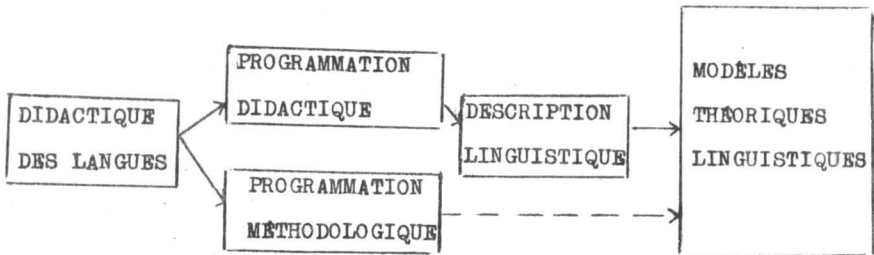
In n'y a plus de nos jours de véritable activité didactique dans le domaine des langues étrangères sans une base théorique linguistique, implicite ou explicitée. Le modèle linguistique, obligatoire au niveau de la programmation didactique, c'est-à-dire au niveau de l'établissement du syllabus, de l'élaboration d'une progression (P.CORDER, 1973), justifie aussi, dans la plupart des cas la programmation méthodologique (TEODORA CRISTEA, 1979).

Ce rapprochement entre la didactique et la linguistique a été entrepris, théoriquement et en pratique, dès l'apparition du structuralisme linguistique. Depuis, il n'y a pas d'innovation pédagogique qui ne fût fondée sur une découverte de la linguistique théorique, qui ne fût le reflet des transformations survenues dans la linguistique théorique et appliquée. Par contre, toutes les découvertes de la linguistique

théorique n'ont pas trouvé d'application directe dans la didactique des langues. Le rapport qui existe entre la linguistique théorique et la didactique des langues étrangères est à double sens, mais l'implication n'est pas biunivoque :

- toute nouvelle théorie linguistique n'entraîne pas une application immédiate dans le domaine de la didactique ;

- l'application d'une théorie linguistique ne recouvre pas la sphère tout entière de la pratique pédagogique.



où : " → " = implique

D'ailleurs, l'analyse des méthodes d'enseignement des dernières décennies et des résultats auxquels ces méthodes ont abouti nous oblige à reconnaître qu'un certain éclectisme s'est toujours avéré nécessaire dans l'adoption des modèles linguistiques et que les méthodes efficaces "à long terme" ont été celles qui ont trouvé des appuis dans plusieurs théories linguistiques, selon les exigences de la pratique pédagogique (public, niveau d'enseignement, besoins langagiers, objectifs etc.). Il va de soi que ces méthodes ne sont pas pour autant incohérentes, mais leur cohérence est due moins à l'adoption exclusive d'une théorie linguistique qu'au respect de la logique interne de la didactique des langues vivantes.

C'est pourquoi toute réflexion théorique sur les principes d'une programmation didactique et méthodologique doit être basée, en tout premier lieu, sur l'analyse du public à qui s'adresse notre enseignement, de ses besoins langagiers, des objectifs généraux et particuliers de cet enseignement. Cette analyse représente la source même

du renouveau actuel en didactique des langues étrangères, renouveau qui ressortit à une approche essentiellement pragmatique.

Le présent ouvrage a pour objet l'étude de la théorie des actes de langage, théorie qui s'inscrit dans le cadre plus général de la pragmatique linguistique (tout comme la théorie de l'énonciation, l'analyse du discours etc.) et de ses incidences pédagogiques. Malgré certaines difficultés et confusions d'ordre théorique, dues surtout au double statut de cette théorie - philosophique et linguistique -, l'étude des actes de langage est extrêmement importante pour la didactique des langues étrangères, telle que les spécialistes la conçoivent à l'heure actuelle, didactique centrée sur la formation de la compétence de communication. C'est pourquoi nous nous proposons, tout en essayant de donner une vue d'ensemble de la théorie des actes de langage, d'aborder surtout les aspects qui intéressent l'étude linguistique et ses incidences sur le renouvellement du syllabus et des techniques de présentation.

Comme nous allons le montrer, les théories du langage performatif (J.L.AUSTIN) et de la structure des actes de langage (J.SEARLE), élaborées par la philosophie analytique anglaise, s'avèrent insuffisantes pour la description de l'activité discursive. L'analyse des actes de langage doit dépasser le niveau de l'acte, en tant qu'unité minimale de la communication, et s'inscrire dans l'étude plus large de la situation de communication et de la séquence d'actes de parole, prendre en considération les conditions les plus générales de l'interaction. Autrement dit, il faut lier la force illocutionnaire de chaque acte à son insertion discursive, en la définissant de manière à la fois contextuelle et séquentielle (F.JACQUES, 1983:68).

D'où la nécessité de consacrer plusieurs chapitres à l'analyse conversationnelle et à l'analyse des actes de langage dans la perspective d'une pragmatique intégrée qui met à profit, à l'heure actuelle, les acquis de la philosophie analytique.

Par ailleurs, les besoins de la description des réalisateurs linguistiques des actes de langage dans le cadre de l'activité discursive ont déterminé notre choix d'une interprétation modale des actes illocutionnaires, qui permette leur analyse en termes de prédicats modaux.

La deuxième partie de l'ouvrage, entièrement consacrée aux incidences pédagogiques des hypothèses théoriques que nous avons adoptées et du modèle que nous avons proposé, soulève quelques problèmes ardues: le problème de la progression didactique, celui des techniques communicatives, celui des sous-compétences de la compétence de communication.

Sans nier l'importance des autres orientations pragmatiques, nous avons voulu montrer et démontrer dans cet ouvrage toute la portée d'une théorie qui a été, depuis son apparition, l'objet d'études enthousiastes et de critiques violentes.

PREMIÈRE PARTIE
=====

1. INTRODUCTION: L'APPROCHE PRAGMATIQUE EN PÉDAGOGIE DES
LANGUES VIVANTES

1.0. De la compétence linguistique à la compétence de communication

L'étude du renouveau actuel en didactique des langues étrangères, entreprise par R.Galissou dans un ouvrage de synthèse (D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme (R.GALISSON,1980)) révèle la continuité des objectifs des méthodologies directe, audio-visuelle et fonctionnelle ou communicative, continuité qui se situe au niveau le plus général, celui de la valeur utilitaire des langues étrangères. Les méthodes directe, audio-visuelle et même la méthode audio-orale, avaient déjà opéré une véritable rupture dans les objectifs pédagogiques, en remplaçant la valeur formative que la méthode traditionnelle, dans la tradition de Humboldt, attribuait aux langues étrangères, par une valeur utilitaire, de préparation à la vie active, à l'insertion et à une réussite plus complète dans la vie professionnelle, sans nier pour autant la valeur formative de l'enseignement des langues. "La méthodologie actuelle continue à enseigner "la langue" et non "à propos de la langue", mais on fait mieux la différence entre le système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication). Ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est pleinement reconnue comme pratique sociale" (R.GALISSON,1980:14).

L'objectif général visé par l'enseignement d'une langue étrangère à l'heure actuelle est donc la formation de la compétence de communication dans la langue visée, c'est-à-dire d'un savoir-faire à la fois verbal et non-verbal, "d'une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles qui permettent son emploi approprié en situation"(R.GALISSON,

1980:14). "La compétence de communication" remplace la notion très vague de "capacité de communiquer" qui était supposée apparaître spontanément, après l'acquisition de la compétence linguistique, par le simple passage de la manipulation des structures à l'expression libre ou libérée. Notion fondamentale de la méthodologie actuelle, la compétence de communication s'acquiert en même temps que la compétence linguistique, par l'emploi de la langue dans des situations, authentiques ou simulées. Dans l'activité langagière courante, la performance linguistique combine la manifestation simultanée du système de la langue (l'usage) et son actualisation (l'emploi). "Bien qu'il y ait coïncidence naturelle entre usage et emploi en discours normal, ces deux aspects de la performance sont en général examinés séparément par les gens qui se préoccupent de la description et de l'enseignement des langues ... L'enseignant de langue a eu généralement tendance jusqu'ici à fabriquer son matériel pédagogique en se concentrant sur l'usage: la pratique habituelle consiste à sélectionner et organiser des items de la langue afin de pouvoir démontrer comment les règles du système peuvent se manifester dans les phrases. On s'est moins préoccupé de démontrer comment ces règles peuvent être actualisées en emploi à des fins de communication"(H-G.WIDDOWSON, 1981: 14).

Autrement dit, si la compétence linguistique se réfère à la connaissance de l'usage du système de la langue, le terme de compétence de communication se réfère à la connaissance de la façon dont le système de la langue est actualisé en emploi dans les contextes sociaux et il inclut la notion de compétence, telle qu'elle est définie par Chomsky (H.G.WIDDOWSON, 1981: 183).

La deuxième rupture, opérée par la démarche pédagogique actuelle, fonctionnelle ou communicative, se rapporte donc à la manière de concevoir la compétence de communication, la capacité de communiquer, comme l'objectif principal de l'enseignement, qui doit être envisagé dès le début et enseigné comme tel. Cette démarche place la compétence de communication au coeur même de ses préoccupations: "celle-ci ne doit

pas être prise en compte, mais enseignée en tant que telle et non escamotée à terme comme effet résultant de la maîtrise par l'apprenant des régularités formelles (la "grammaire" de la langue cible). Il s'agit de passer d'une manipulation somme toute abstraite, même quand elle s'effectue en situation, des données linguistiques à une authentique pratique langagière et de subordonner l'acquisition du système linguistique aux besoins communicatifs" (J.Cl.BEACCO, 1980: 35).

Cet objectif général pourrait être détaillé en différents objectifs fonctionnels, définis comme " la mise à disposition du demandeur des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers" (R.GALISSON, 1980: 20).

Ainsi, les besoins langagiers interviennent de façon constituante dans l'élaboration des finalités et des contenus. Après avoir été traduits en objectifs, les besoins langagiers seront transformés en actes de parole et en notions, convertis à leur tour en formes linguistiques. La démarche des pédagogues, dans leurs études prémethodologiques sera donc une démarche onomasiologique, qui traduit les actes de parole et les notions en formes linguistiques, s'opposant à la démarche sémasiologique qui traduisait les formes linguistiques, choisies en fonction de leur fréquence, etc., en notions, en unités de sens.

En conclusion, le renouveau actuel en didactique des langues étrangères révèle l'irruption de la pragmatique linguistique dans ce domaine, irruption qui affecte tous les éléments de la dimension pédagogique de l'enseignement: définition du public, par les besoins langagiers, définition des objectifs, programmation didactique par une démarche onomasiologique et programmation méthodologique centrée sur les techniques communicatives,

Nous nous proposons de montrer dans ce qui suit que la théorie des actes de langage fournit l'appareil conceptuel nécessaire à l'élaboration d'un syllabus adéquat à ces objectifs et des techniques de communication adéquates à ce syllabus.

1.1. L'analyse sociolinguistique de la compétence de communication

La place que la compétence de communication occupe à l'heure actuelle dans la didactique des langues étrangères, la définition de cette notion et de toutes les incidences didactiques et méthodologiques, sont dues, évidemment à l'évolution des sciences du langage, mais aussi à l'interprétation des résultats des méthodes qui ont précédé la démarche communicative, de même qu'au développement de la théorie de l'information qui a fourni, la première, des modèles, élaborés par les spécialistes des télécommunications, du système de communication.

Les modèles engendrés par la cybernétique, le schéma du système de communication de Shannon, basé sur cinq éléments fondamentaux (transmetteur-récepteur-canal-message-code (C.F. SHANNON, 1952))¹⁾ et les modèles engendrés par la linguistique formelle²⁾ proposent une conception réductrice du processus communicatif qui tend à l'effacement du sujet parlant par la définition de la langue-code à fonction informative et par la négation du sujet en tant qu'être spécifique (GISELE GSCHWIND-HOLTZER, 1981: 10-11), de même que par l'ignorance totale de l'interlocution.

1) Les recherches en cybernétique conçoivent la communication comme le transfert de l'information d'un point à un autre et l'information comme un concept mathématique, comme une donnée objective et quantifiable: la quantité d'information apportée par une unité est fonction de sa probabilité; plus une unité est probable moins elle est informative. La communication des informations entre les deux pôles est un système symétrique et réversible (G. GSCHWIND-HOLTZER, 1981).

2) Les analyses linguistiques qui s'inscrivent dans l'orientation structuraliste et générative-transformationnelle n'ont pas la rigidité du modèle proposé par la cybernétique. R. Jakobson, par exemple, introduit la notion de "contexte" ou "réfèrent" et définit le "canal" comme "contact", à la fois canal physique et connexion psychologique des participants à la communication. Pourtant, là aussi l'information est privilégiée, même lorsqu'il s'agit d'une information qui porte sur l'utilisation de la langue, dans le cadre de la fonction métalinguistique, par exemple.

Même le terme "information" est utilisé dans une autre acception; l'identité psychologique et sociale du sujet parlant ne marque pas le message, de même que dans le cas idéal du locuteur idéal défini par N. Chomsky. Un message contient de l'information "s'il supprime ou réduit l'incertitude chez le récepteur" (H. HÖRMANN, 1972: 52).

C'est pourquoi ces modèles qui ont sans doute une pertinence dans le champ strictement délimité de leurs disciplines, ne sont pas opérants lorsqu'il s'agit de décrire l'acte de communication, surtout si l'acte de langage est envisagé d'un point de vue contextuel et séquentiel à la fois. C'est la pragmatique linguistique, l'analyse du discours en occurrence, qui réalise la première, la réinsertion du sujet.

"La réinsertion du sujet va être réalisée dans un premier temps par la linguistique du discours qui considère le message comme produit d'une pratique discursive indissociable de la subjectivité du locuteur, puis par la sociolinguistique qui s'intéresse à l'analyse du langage dans son contexte social" (GISELE GSCHWIND-HOLTZER, 1981: 11).

Ainsi, l'analyse du processus communicatif entreprise par la théorie de l'énonciation prend en considération les rapports qui s'établissent entre le sujet énonciateur et son énoncé, entre le sujet énonciateur et son destinataire, et permet de rapporter le message au sujet qui s'approprie la langue pour exprimer son intention, et non au code.

La philosophie analytique, comme nous allons le montrer (voir infra 2.) lie l'acte de langage à l'intention de communication du sujet parlant. La question n'apparaît plus comme prioritairement une demande d'information, correspondant à un état d'ignorance ou d'incertitude du sujet parlant, mais comme un acte par lequel, en vertu des lois du discours, celui-ci oblige son destinataire à répondre (O. DUCROT, 1972: 3-4).

Quant à la sociolinguistique, elle étudie la langue dans son usage réel à l'intérieur d'une communauté donnée, en s'efforçant de découvrir les rapports qui existent entre les variations sociales et les variations linguistiques. C'est l'une des branches de cette discipline, l'ethnographie de la communication (qui s'occupe de la description de la langue en emploi) qui introduit la notion de compétence de communication.

Pour Hymes, la compétence de communication est un savoir-faire, qui implique des règles grammaticales et des règles sociologiques, intériorisées et inconscientes.

Le principe de la grammaticalité est remplacé de la sorte par le principe de l'appropriation des messages verbaux au contexte socio-culturel, le principe d'acceptabilité ou référence à une situation sociale donnée.

L'analyse sociolinguistique de la compétence de communication objectif fondamental de l'enseignement, définie comme la capacité de comprendre et de produire des énoncés conformes au protocole de la langue seconde et appropriés à la situation de communication (G. HEDDESHEIMER et H. HOLEC, 1973: 80-81), nous permet de distinguer plusieurs composantes, sous-compétences, de la compétence de communication, y compris la compétence linguistique:

- La compétence discursive implique la connaissance des conditions sociales de production qui agissent comme des circonstances qui engendrent un certain type de discours (cadre institutionnel, rôles, statut social). Il s'agit d'un savoir sociolinguistique formé de règles implicites qui organisent l'activité discursive. Les genres discursifs (la conversation de salon, le discours politique, la plaidoirie, la conférence etc.) sont régis par des schémas préfixés qui en règlent le style et la forme (GISLE, GSCHWIND-HOLTZER, 1981: 19). Du point de vue social le sujet apparaît comme dissocié, différent selon les situations sociales. La dispersion du sujet, sa discontinuité avec lui-même "renvoie aux divers statuts, positions, environnements sociaux où il se situe" (H. FOUCAULT, 1969: 74).

- La composante culturelle se rapporte à la connaissance du cadre culturel global de la communauté linguistique, c'est-à-dire du groupe organisé de modèles de comportements (R. LINTON, 1968: 19). Cette connaissance permet d'éviter certains blocages interactifs concernant un certain jeu de pratiques, de rites qui régissent l'activité communicative

(les salutations, les excuses, etc, sont régies par des systèmes de conduites conventionnelles).

- La composante idéologique se rapporte au cadre social structuré (appartenance aux classes et groupes sociaux, le système de croyances et représentations, la situation dans une culture donnée). L'idéologique en tant que savoir préalable du sujet parlant, représente "une sorte de contexte personnel qui se manifeste dans des jugements, opinions, stéréotypes formant écran entre le monde et le sujet. Dans la relation communicative, l'idéologie constitue un obstacle à la saisie objective des rapports interindividuels et des discours de l'autre, fonctionne comme un filtre établissant des distorsions sémantiques" (GISELE GSCHWIND-HOLTZER, 1981: 20).

À ces composantes découvertes par l'analyse sociolinguistique, il faut ajouter les composantes que la pragmatique linguistique nous permet de distinguer:

- La compétence linguistique, telle qu'elle a été définie par H.G.Widdowson (connaissance des règles du système de la langue);
- La compétence illocutionnaire, qui représente la capacité d'effectuer certains actes de langage, avec certaines intentions de communication: affirmer, promettre, etc., etc.;
- La compétence situationnelle qui se rapporte à l'adéquation de la réalisation de ces actes de langage =à la dimension matérielle (espace-temps) de la communication et à la situation physique (univers référentiel du discours);
- La compétence co-textuelle ou séquentielle qui se rapporte à la capacité d'insérer un acte de langage adéquat dans une séquence cohérente.

"Malheureusement, la linguistique n'offre pas à l'heure actuelle une théorie cohérente de la compétence communicative, mais le grand progrès réalisé ces derniers temps est d'avoir reconnu la nécessité d'introduire les relations extralinguistiques (y compris les relations

interpersonnelles) dans l'activité enseignante, afin de faire acquérir aux enseignés la maîtrise sociale de la langue seconde"(TEODORA CRISTEA, 1979: 31).

Comme nous l'avons montré, l'analyse sociolinguistique et la pragmatique linguistique nous fournissent certaines données sur les composantes de la compétence de communication et sur les rapports qui existent entre des composantes.

Sans prétendre offrir une solution définitive dans ce domaine, nous allons mentionner les rapports qui semblent s'établir entre ces composantes:

- entre la compétence linguistique, dans l'acception de Widdowson, et la compétence illocutionnaire il y a un rapport de double implication, car, dans une situation normale, de communication, tout acte de langage implique à la fois l'émission d'une phrase avec une certaine intention de communication;

- cette double compétence (dont les composantes sont inséparables dans la compétence de communication), est dominée par la compétence situationnelle, la compétence interpersonnelle et la compétence séquentielle, source de l'activité discursive;

- la compétence situationnelle, la compétence interpersonnelle et la compétence séquentielle sont subordonnées par la compétence discursive, qui implique la composante culturelle et la composante idéologique, telles qu'elles ont été définies par la sociolinguistique.

1.2. La situation de communication

L'approche fonctionnelle ou communicative en didactique des langues (la renouvellement du syllabus aussi bien que l'élaboration des techniques communicatives) exige une définition correcte et complète de la situation de communication, puisque cette approche est centrée sur la formation de la compétence de communication, en tant qu'adéquation "des formes de la langue aux situations de discours, adé- quation qui résulte d'une juste modulation de l'expression selon les

variables des composantes de toute situation de communication" (JANINE COURTILLON LECLERCQ et ELIANE PAPO, 1977: 59).

C'est la méthode structure-globale audio-visuelle qui introduit la situation de communication comme élément fondamental dans l'élaboration des instruments didactiques. "La mise en situation" comme reflet d'une nouvelle conception - qui fait de la langue un instrument de communication - représente une première étape dans l'histoire de la "situation de communication" en didactique. Il s'agit du cadre naturel de la parole, défini par la dimension spatio-temporelle (ici-maintenant) et par l'univers référentiel du discours qui fournit le thème de l'activité langagière, et visualisé par l'image comme un décor de théâtre.

Une deuxième étape¹⁾ est marquée par une structuration de cette notion, devenue notion centrale de la didactique, structuration qui s'appuie sur les fondements théoriques de la pragmatique linguistique. On distingue une composante externe (cadre spatio-temporel de la communication) et une composante interne (état affectif et intention communicative du locuteur) (voir GISELE GSCHWIND-HOLTZER, 1981).

L'enrichissement de "la situation de communication" va de pair, à l'heure actuelle, avec un changement de l'angle de l'analyse. La situation est conçue comme condition de production et génératrice d'un certain discours et, partant opératoire au plan de l'interprétation de l'énoncé, aussi bien qu'au plan des choix effectués par l'énonciateur. Elle a une fonction essentielle dans l'activité communicative et s'enrichit aussi d'une dimension sociale.

L'approche pragmatique en didactique des langues étrangères et notamment celle qui se réclame de la théorie des actes de langage, se propose de mettre en rapport les actes de parole et les énoncés par

1) voir l'ouvrage de R. Renard, La méthodologie SGAV des langues: une problématique de l'apprentissage. Didier, Paris, 1976, qui marque un progrès évident dans l'analyse de la situation, par rapport à l'ouvrage du même auteur, La méthode audio-visuelle et structure-globale, Paris, Didier, 1965.

lesquels ces actes se réalisent, d'un côté et les situations de communication qui déterminent leur réalisation, d'un autre côté.

Ainsi, certains énoncés-type, certains "mots de discours" apparaissent comme les indicateurs de certaines classes de situations qui les ont engendrés. La clarification de la notion de situation de communication s'avère nécessaire d'autant plus que le terme est marqué par une fâcheuse polysémie, dans les ouvrages de spécialité, due au pluralisme des options théoriques.

Dans son ouvrage sur la sociolinguistique de la communication et la didactique, Gisèle Gschwind-Holtzer regroupe les définitions proposées pour la situation de communication, notion qui a été longtemps rejetée dans l'extra-linguistique donc exclue du cadre d'analyse délimité par la linguistique, "comme un objet non théorisable et qui n'échappe aux zones obscures de l'empirisme pour acquérir un statut qu'au moment de l'ouverture de la linguistique à la pragmatique" (GISÈLE GSCHWIND-HOLTZER, 1981: 27):

- les définitions globales qui présentent la situation comme un ensemble et qui, par leur généralité, ne permettent pas de circonscrire cette notion rigoureusement;

- les définitions inventaires qui proposent une liste non ordonnée de composantes.

Dans la première catégorie s'inscrivent, par exemple, la définition de Bloomfield, centrée sur le locuteur:

"La situation inclut tout ce qu'il y a dans le monde du locuteur, y compris sa disposition externe au moment où il émet son message" (L.BLOOMFIELD, 1977: 139), et la définition de Prieto, centrée sur le récepteur:

La situation représente "l'ensemble des faits connus par le récepteur où l'acte a lieu" (L.J.PRIETO, 1964: 36).

Les définitions de Lyons, de Eco, de Ducrot, de Pottier, de Hymes s'inscrivent dans la deuxième catégorie et représentent des

listes de composantes, listes qui s'enrichissent suivant de près le développement de la pragmatique linguistique et de l'ethnographie de la communication.

Quant aux définitions des didacticiens qui fondent leurs travaux sur la pragmatique (Hardveldt, J.Courtyllon-Leclercq, F.Papo), elles mettent à profit les composantes distinguées par les linguistes et les sociologues, dans le cadre de l'activité communicative.

Pour Lyons la situation est tridimensionnelle:

o la situation spatio-temporelle (participants, actions, objets, événements);

o le contexte discursif global (contexte immédiat et discours antérieur);

o l'univers du discours (conventions et croyances s'appliquant implicitement à la situation).

O.Ducrot énumère des composantes qui ressortissent tantôt à l'univers objectif, dans lequel la communication a lieu, tantôt à l'image que les interlocuteurs se font de cet univers:

o l'entourage physique et social;

o l'image qu'en ont les interlocuteurs;

o l'idée que chacun des interlocuteurs se fait de l'autre (les formations imaginaires);

o les événements précédant l'acte d'énonciation.

Pour B.Pottier, les circonstances sont marginales, ce qui compte tout d'abord étant les personnes (caractérisées par des facteurs sociaux: âge, sexe, rang) qui tiennent des propos (concernant les thèmes abordés) dans ces circonstances.

Si le sujet énonciateur apparaît comme objet physique chez Lyons, il acquiert chez les deux autres auteurs cités une dimension sociale. La sociolinguistique développe surtout cette composante sociale et culturelle que les pédagogues mentionnés ci-dessus prennent aussi en considération, sans la détailler pourtant et sans en saisir toujours toute la portée.

La définition de Hymes et l'analyse des composantes de la situation réalisée par Gisèle Gschwind-Holtzer nous semblent former le cadre adéquat aux applications pédagogiques du modèle pragmatique que nous allons proposer, modèle qui met à profit la théorie des actes de langage, mais aussi les acquis de l'analyse conversationnelle et de l'analyse des modalités. Cette analyse de la situation présente aussi l'avantage de pouvoir être rapportée à la compétence de communication et à ses composantes, telles que nous les avons décrites dans le chapitre précédent.

Les activités communicatives sont analysées par Hymes, dans le cadre d'une communauté donnée, à trois niveaux: la situation de communication, l'événement de communication et l'acte de communication (D.HYMES, 1972 (a): 35-71).

La situation de communication, le niveau supérieur, est constituée d'unités classificatoires des activités sociales (cérémonies, repas, manifestations sportives; par exemple une soirée). L'événement de communication se rapporte aux activités discursives gouvernées par des règles et des normes langagières (conférence, discours officiel, etc. une conversation, durant une soirée, par exemple). L'acte de communication ressemble à l'acte de langage (par exemple une plaisanterie durant la conversation dans une soirée).

Nous allons illustrer l'analyse de Hymes, par ^(un) exemple d'activité langagière, tiré d'un roman de Françoise Sagan, "Dans un mois, dans un an". La soirée donnée par les Maligrasse, qui réunit, des acteurs, des metteurs en scène, des écrivains et des personnages étranges, comme la jeune Josée, représente une situation de communication; la conversation qui a lieu entre la jeune actrice, Béatrice, l'écrivain Bernard, et sa femme, Nicole, conversation gouvernée par des règles et normes socio-culturelles, idéologiques, etc., représente un événement de communication. À l'intérieur de cet événement de communication le reproche-plaisanterie de Béatrice, adressé à Bernard, représente ce que Hymes appelle un acte de communication:

"..... Bernard était assis sur un canapé près de sa femme et d'un jeune homme inconnu. Malgré sa hâte, Béatrice reconnut Nicole et fut saisie de pitié; elle se tenait droite, les mains sur les genoux, un sourire timide sur les lèvres. "Il faut que je lui apprenne à vivre", pensa Béatrice, avec ce qu'elle sentait en elle comme de la bonté.

- Bernard, dit-elle, tu es un infect personnage. Pourquoi ne m'as-tu pas téléphoné à cinq heures? Je t'ai rappelé dix fois au bureau. Bonjour, Nicole.

- J'étais allé voir X..., dit Bernard, triomphant. On prend un verre tous les trois à six heures demain.

.....
(Françoise Sagan, Dans un mois, dans un an)

Il y a 16 à 18 composantes de l'activité langagière, mais il y a encore beaucoup d'incertitude quant aux rapports qui s'établissent entre ces composantes et une possible hiérarchie.

Gisèle Gschwind-Holtzer définit, à son tour, la situation par ses composantes majeures : les participants et le monde extérieur. "Elle est formée de tout ce qui, dans l'univers des interactants et dans la réalité tant physique que sociale et culturelle, a des implications sur les conduites comportementales et verbales des sujets. Chaque paramètre situationnel pertinent est en effet repérable à travers le discours et les comportements non verbaux du sujet" (GISÈLE GSCHWIND-HOLTZER, 1981: 32).

Les quatre sous-ensembles qui forment la situation globale sont:

- (1) la situation socio-culturelle;
- (2) la situation psychologique;
- (3) la situation physique;
- (4) la situation matérielle.

La situation socio-culturelle comprend la situation sociolinguistique, se rapportant aux domaines¹⁾ (les situations et les sphères d'activité d'une société) qui commandent les rapports interindividuels, et aux lieux, impliqués par chaque domaine et dominés par des règles de conduite identiques, et la situation sociale, déterminée par la conjonction de trois facteurs: relations de rôles, lieu, moment.

C'est la situation sociolinguistique qui engendre un type de discours donné et la situation dite sociale qui engendre un certain type de comportement interactionnel, de même que ce sont les statuts et les rôles qui organisent des modèles de conduite, des systèmes de valeurs, décrivent un univers normatif global où se cristallisent des mondes de représentation, base de l'idéologie. Le sujet social est sujet idéologique (G.GSCHWIND-HOLTZER, 1981: 38).

Autrement dit, on peut rapporter la compétence discursive, la compétence culturelle et la compétence idéologique à l'appropriation de l'activité discursive à la situation socio-culturelle.

La situation psychologique est composée par l'ensemble des comportements affectifs des participants à la communication. Ils fournissent des informations sur les sentiments et émotions des interlocuteurs en réaction à une situation donnée, mais aussi sur les rapports sociaux entre les interlocuteurs. C'est pourquoi la situation psychologique doit être prise en compte par le pédagogue qui veut former une compétence culturelle et une compétence idéologique chez les apprenants. À l'intérieur de chaque groupe se développe une tension à orientation positive, négative ou neutre qui constitue la zone socio-affective du groupe. On distingue deux aires socio-affectives: positive et négative, à l'intérieur desquelles se développent certaines zones socio-émotionnelles, en fonction des types de groupes interactionnels (groupes de base, comme le groupe familial, ou groupes de travail, professionnels).

1) Le domaine est défini comme "le groupe de situations sociales typiquement dominées par une série commune de règles de conduite." (J.FISHMAN, 1971: 70).

AIRE	1. Montre de la solidarité, de l'estime Aide, gratifie les autres.	pro- blème de déci- sion	pro- blème de ten- sion	pro- blème d'in- té- gra- tion
SOCIO -	2. Soulage les tensions, crée la détente. Plaisante, montre de la satisfaction			
AFFECTIVE POSITIVE	3. Se montre d'accord, accepte facilement, comprend, abonde dans le sens d'autrui			
AIRE	10. Montre du désaccord, rejette, met en doute, ne comprend pas, retire tout soutient			
SOCIO -				
AFFECTIVE	11. Montre de la tension, accroît la tension, se place en dehors du groupe.			
NÉGATIVE	12. Montre de l'antagonisme, rabaisse le statut des autres, se défend, assaille, s'affirme contre.			

La situation physique est "l'ensemble des faits provenant de la réalité physique extérieure, qui sont connus par le locuteur et par l'auditeur au moment de l'acte de parole" (C. GERMAIN, 1973: 35). Elle correspond à ce que Hardveldt nomme le setting physique (le lieu-cadre, les objets, les personnes qui s'y trouvent). Mais le rapport situation physique/discours, sur le plan référentiel est filtré par la subjectivité du locuteur. "Pour être pleinement signifiante, la référence à l'environnement (présent ou contextualisé) doit être sous-tendue par une intentionnalité particulière du sujet c'est-à-dire s'inscrire dans un acte de langage déterminé" (GISELE GSCHWIND-HOLTZER, 1981: 43).

Là aussi, la compétence situationnelle du sujet énonciateur semble être subordonnée à la compétence idéologique et culturelle.

La situation matérielle se rapporte aux conditions de production et de transmission des messages, et exerce une influence plus ou moins prononcée en fonction du type discursif, sur la forme et le contenu du message.

La communication orale, par exemple, peut être analysée d'après quelques critères oppositionnels:

- communication directe (face à face)/ indirecte (au téléphone);
- communication unilatérale: (conférence) / réciproque (dialogue);
- communication publique / privée;
- contact immédiat/ différé.

C'est la compétence situationnelle¹⁾ qui permet l'adéquation du discours à la situation matérielle, mais la dimension sociale reste déterminante dans la hiérarchie des composantes de la situation de communication, tout comme dans la compétence de communication, la compétence situationnelle et la compétence séquentielle impliquent une compétence discursive, une compétence idéologique et une compétence socio-culturelle.

La définition de la situation de communication présente un intérêt particulier pour la théorie des actes de langage, mais surtout pour l'analyse conversationnelle: l'interprétation des énoncés du point de vue de leur valeur discursive implique des inférences à partir des données fournies par la situation de communication. En outre, dans la pédagogie des langues vivantes, d'orientation pragmatique, la programmation didactique et la programmation méthodologique doivent recourir à des inventaires d'actes de langage et d'énoncés rapportés à des classes de situations. Autrement dit, la sélection des actes de langage, de même que la sélection des réalisateurs linguistiques de ces actes dépendent de la situation de communication. En dernière analyse la compétence de communication se définit comme la modulation de l'expression à la situation de communication.

Pour illustrer cette affirmation, nous allons reproduire une grille proposée par Janine Courtillon-Leclercq et Eliane Pape, à des

1) La compétence situationnelle se rapporte à la connaissance des règles qui régissent l'emploi de la langue en fonction de l'espace et du temps de l'énonciation, ou, plutôt, de l'interlocuteur, et du canal de la communication.

fins pédagogiques, grille qui met en parallèle, d'une part des rôles sociaux, des situations spatio-temporelles, des situations physiques et, d'autre part, un certain nombre d'énoncés ayant une probabilité de correspondre à ces conditions de production.

DIRE DE FAIRE

Le socio-psychologique		Valeur pragmatique du discours		Énoncé
Cadre de la communication	Statut ou rôle social	Attitude ou rôle psychologique	Caractérisation de l'acte	Énoncés possibles
8 h du soir Dans une famille	Parents enfants	Neutralité	Valeur d'ordre (implicite)	- <u>Il est 9 h</u>
		Bienveillance	Conseil (+ explication)	- <u>Tu devrais aller te coucher, sinon tu seras fatigué.</u>
		Agressivité	Menace	- <u>Si tu ne vas pas coucher tu vas recevoir une gifle!</u> - <u>Va te coucher, sinon tu vas recevoir une gifle!</u> - <u>Va te coucher immédiatement!</u>
Voiture mal garée dans la rue	Étranger étranger	Bienveillance	Demande	- <u>Vous seriez aimable de déplacer votre voiture.</u>
		Neutralité	Demande	- <u>Pouvez-vous déplacer votre voiture, SVP ?</u>
		Agressivité	Demande	- <u>Dites donc, ça vous dérangerait beaucoup de déplacer votre...</u>
A la maison Chaussures mal rangées.	Mari- femme	Bienveillance	Prière (de faire)	- <u>Sois gentil, range tes chaussures.</u>
		Neutralité	Constatation	- <u>Tu as oublié de ranger tes chaussures.</u>
		Agressivité	Reproche	- <u>Tu ne ranges jamais tes chaussures!</u>
			Menace	- <u>Je te préviens, tu as intérêt à ranger tes chaussures</u> - <u>J'en ai marre</u>
				Révolte

(JANINE COURTILLON-LECLERCQ, ELIANE PAPO, 1977:66)

2. LA THÉORIE DES ACTES DE LANGAGE

2.0. L'acte de langage

=====

D'origine philosophique, la théorie pragmalinguistique des actes de langage a suscité et suscite encore des débats théoriques fervents autour des thèmes majeurs, qui intéressent également la philosophie et la linguistique théorique: la performativité, le renvoi au sujet ou à la production d'effets de subjectivité, le couple convention et/ou intention, ou, autrement dit, le conventionalisme et l'intentionnalité, la place de l'emploi dans le sens, etc.

Les objectifs linguistiques et pédagogiques de cet ouvrage ne nous permettent pas de présenter, historiquement, les développements de la théorie des actes de langage et la portée théorique, philosophique et linguistique, des hypothèses qui se sont confrontées dans l'histoire, très agitée, de cette orientation pragmatique.

Nous avons préféré insister davantage sur certains éléments de l'appareil de la théorie des actes de langage qui intéressent directement l'analyse linguistique et, partant, la programmation didactique et l'élaboration des techniques communicatives. La plupart de ces éléments ont été définis différemment d'un auteur à l'autre et même d'un ouvrage à l'autre appartenant au même auteur et l'option pour telle ou telle définition, pour telle ou telle hypothèse, nos préférences en ce qui concerne certaines interprétations, sont justifiées, en tout premier lieu, par nos objectifs pédagogiques.

Le dénominateur commun de toutes ces orientations, qu'il s'agisse de la théorie du langage performatif (J.L.AUSTIN), ou de l'analyse de la structure des actes illocutionnaires (J.SEARLE), ou encore de l'analyse conversationnelle (GRICE, STRAWSON, etc.), ou des analyses, à grande portée linguistique de Fr.Récanati, de Ducrot, ou, enfin, d'une

analyse des actes de langage en termes énonciatifs, est le postulat selon lequel le langage est action, ou, plutôt interaction. Le concept d'acte (de langage ou de parole) devient ainsi la notion fondamentale de ces théories qui se réclament d'une théorie plus générale de l'action. La théorie des actes de langage, telle qu'elle a été conçue par J.Searle, dans la tradition de la philosophie analytique anglaise (J.L. AUSTIN, STRAWSON, etc.), se situe au point d'insertion d'une théorie du langage et d'une théorie de l'action. L'hypothèse de départ (en fait, c'est plutôt un postulat) est que parler une langue signifie réaliser des actes de langage, qui représentent les unités minimales de la communication verbale: poser des affirmations, donner des ordres, poser des questions, faire des promesses, etc., etc., et, à un niveau plus abstrait, des actes comme: référer, prédiquer. Ces actes sont rendus possibles par certaines règles régissant l'emploi des éléments linguistiques:

"... une théorie du langage fait partie d'une théorie de l'action, tout simplement parce que parler est une forme de comportement régi par des règles"(J.SEARLE, 1972: 53).

J.Searle précise qu'il s'agit là d'un comportement intentionnel. Pourtant ce que J.Searle décrit ce sont les différents aspects de cette unité minimale de la communication (l'aspect illocutionnaire, les actes de prédiquer et de référer) et non pas l'acte de langage saisi dans son ensemble. D'ailleurs, J.L.Austin décrivait, lui aussi les aspects partiels de l'acte de discours "total", dans la situation de communication totale, acte qui représente le véritable objet de cette théorie. Bien que saisi globalement par le récepteur, l'acte de discours ou de langage, chez J.Searle, n'est pas décrit, ni défini autrement qu'en tant qu'unité de communication, dans son ensemble.

Essayer de définir l'acte de langage implique le recours à la définition philosophique de l'acte, en général. Marina Sbisa, dans un article récent sur les actes de langage et l'énonciation, mentionne l'existence de deux théories susceptibles d'offrir aux recherches prag-

matiques des définitions de l'acte (MARINA SBISA, 1983: 99-106):

o La théorie causale de l'action (D.DAVIDSON, 1980) définit l'action comme un événement qui est produit par une cause particulière relevant de la subjectivité de l'agent (intention et/ou autre attitude de ce dernier). Il s'agit donc d'une relation de transformation qui s'établit entre l'agent (sujet de l'action) et l'objet de l'action. Selon M.Sbisá, c'est une interprétation psychologiste subjectiviste, voire mentaliste. Le discours sur l'acte y devient un discours sur le sujet. Si l'on analyse, par exemple, les règles qui régissent la réalisation des actes de langage, règles décrites par J.Searle, dans son ouvrage fondamental, Les actes de langage. Essai de philosophie du langage, on constate qu'elles se rapportent, d'une manière ou d'une autre, au faisceau d'attitudes cognitives, téléologiques, affectives, du sujet parlant. La description est centrée sur le sujet énonciateur, négligeant les aspects de la réception de l'acte, et même de la reconnaissance par le récepteur des intentions de communication du sujet énonciateur, l'effet épistémique de l'opération-acte de langage.

o Dans le "Dictionnaire raisonné de la théorie du langage", l'acte est défini, conformément à la tradition philosophique" qui remonte à la scolastique" comme "ce qui fait être": "l'agir est alors identifié au "faire-être", et correspond au "passage de la potentialité à l'existence" (A.J.GREIMAS, J.CORTÈS, 1979).

La représentation canonique de l'acte, proposée par les deux auteurs, met en évidence le sujet "s'identifiant avec la modalité du "faire" produisant un état ou un changement d'état, formulé comme la jonction d'un objet avec le sujet. C'est une définition sémiotique qui insiste sur l'idée de transformation d'état, sur l'opération. Le sujet n'y est plus à proprement parler l'objet de l'étude pragmatique, mais sa limite plutôt, son horizon (voir aussi MARINA SBISA, 1983:101). Ce qu'on décrit c'est la manière dont il parvient à se montrer dans son acte. Il y a, dans ce cas, le risque d'absolutiser le

niveau de la réception, ce qui arrive souvent. Pour éviter "qu'une métaphysique du récepteur "ne remplace la "métaphysique du sujet", il faut multiplier les points de vue, ce qui est possible si l'on élargit le champ d'investigation en passant de l'analyse de l'acte à l'analyse de la suite d'actes, dans une perspective conversationnelle, caractérisée par la réversibilité des rôles de sujet et de destinataire, ou de récepteur.

Les deux aspects impliqués dans l'acte: - le sujet, avec ses croyances et ses intentions, sur lequel les philosophes du langage et les pragmaticiens ont centré leurs recherches, et l'opération énonciative, - sont pourtant présents dans des théories qui précèdent la théorie pragmatique des actes de langage, telle qu'elle a été élaborée par J.Searle.

Il nous semble utile de mentionner, dans notre étude portant sur les définitions et les interprétations des actes de langage, la théorie pragmatique de l'énonciation, formulée par E.Benveniste, mais aussi la théorie guillaumienne, qui, avant la pragmatique avait réintroduit "le sujet", "l'homme" dans la langue, et avait défini "l'acte de langage" et étudié l'étape pré-énonciative de cet acte.

E.Benveniste définit l'énonciation comme l'acte individuel d'utilisation de la langue et étudie certains éléments de langue dont la valeur ne peut se saisir que dans et par l'activité langagière (E.BENVENISTE, 1966). L'utilisation de la langue, par l'acte d'énonciation, représente un mécanisme total et constant qui, d'une manière ou d'une autre, marque la langue tout entière. (E.BENVENISTE, 1970). Selon E.Benveniste, les caractéristiques linguistiques de l'énonciation sont déterminées par les rapports qui s'établissent entre le sujet parlant et la langue qu'il utilise. Donc, bien qu'il existe dans l'énonciation, une partie irréductible, il y a aussi des éléments qui peuvent être conçus comme récurrents, des conventions qui peuvent être synthétisées dans une série de règles de l'énonciation. Les trois aspects de l'énonciation, définis par Benveniste, sont:

1. L'énonciation proprement dite, directement perceptible, se rapportant à la réalisation vocale de la langue.

2. "La sémantisation de la langue", c'est-à-dire la conversion individuelle de la langue en discours.

3. La définition de l'énonciation par ses caractéristiques linguistiques, dans le cadre formel de sa réalisation (E. BENVENISTE, 1970). Benveniste propose une théorie générale des signes linguistiques dont la valeur sémantique ne peut être saisie que dans l'activité énonciative, les signes indiciels (T. TODOROV, 1970). Ces signes se rapportent aux interlocuteurs, au temps de l'allocution, à l'espace de l'allocution et aux modalités de l'allocution (les rapports entre les interlocuteurs et l'énoncé, en tant que résultat de l'énonciation (voir aussi T. TODOROV, 1970).

L'un des aspects les plus intéressants de la théorie de Benveniste est la "délocutivité", c'est-à-dire la dérivation sémantique d'un verbe du sens d'une locution. Ainsi, le verbe français saluer est délocutif, dans ce sens que sa valeur sémantique est dérivée du sens de la locution dire "salut!", tout comme la valeur sémantique de remercier dérive du sens de la locution dire "merci!". Bien que sujette à des critiques pertinentes (voir B. de CORNULIER, 1975, 1976, et J. CL. ANSCOMBRE, 1979), la délocutivité benvenistienne reste extrêmement intéressante par l'intervention même de l'activité discursive dans la définition des valeurs sémantiques.

La théorie psychosystématique de G. Guillaume, reprise et développée à l'heure actuelle par les orientations psychomécaniques¹⁾, a comme point de départ l'hypothèse fondamentale suivante: "l'acte de langage ne commence pas avec l'émission de paroles destinées à exprimer

1) voir l'article de Maurice Toussaint, Du temps de l'énonciation (M. TOUSSAINT, 1983: 107-126), qui fait une analyse des aspects énonciatifs de ces théories et qui propose, à son tour, un modèle physico-mathématique de l'énonciation, qui s'inscrit dans la tradition guillaumienne.

la pensée, mais avec une opération sous-jacente, ou, si l'on veut, subsidente, qui est l'appel que la pensée en instance d'expression adresse à la langue, dont l'esprit a la possession permanente" (G. GUILLAUME, 1973: 137).

Malheureusement, nous ne sommes "habiles" à observer que les tout derniers instants de l'acte de langage, les premiers, ceux pendant lesquels s'établit le contact entre la pensée en instance d'expression et la langue, ne sont observables que par l'interprétation de leur suite, de ce qui a lieu dans le discours et de ce qui s'est fixé dans la langue sous forme de sémantèmes. Le sujet énonciateur est présent dans la théorie psychomécanique avec sa dimension volitive (vouloir agir) et cognitive, puisque "le discours répond à une visée d'effet: engager une opération de discours c'est de toute évidence vouloir agir, produire un effet sur quelqu'un. En l'absence d'une telle visée, pas de discours: la pensée reste, si l'on peut s'exprimer ainsi, silencieuse" (G. GUILLAUME, 1973: 157).

Mais la manière de concevoir l'opération mentale qui fait partie de l'acte de langage et précède "l'émission de paroles", met en lumière justement le mécanisme de l'activité langagière, ou, tout au moins, une partie de cette activité. "L'acte de langage, dit G. Guillaume, est en soi, essentiellement, de bout en bout, une activité de l'esprit - et c'est sous cet angle de vue qu'il y a lieu de se le représenter. Or un principe - qui est le principe fondamental de la psycho-systématique du langage - c'est que la pensée n'a d'autre moyen de se saisir elle-même en son activité que de porter par le travers de cette activité des coupes interceptives" (G. GUILLAUME, 1971: 96). C'est pourquoi "le temps opératif" joue un rôle essentiel dans l'interprétation de l'acte de langage. Même le choix parmi "les valeurs préexistantes" à l'emploi, dans le système de la langue, valeurs "totalement acquises dans la langue" - sous forme de sémantèmes¹⁾ - mais permissives

1) Le sémantème est un signe exprimant une idée (J. DUBOIS, 1973).

à l'endroit de leurs valeurs d'emploi dans le discours, est une opération qui exige un temps "opératif". Saisir un signifié, le comprendre et l'utiliser dans le discours, implique la reconstruction, en quelque sorte, de la représentation mentale. C'est le temps qu'exige cette opération mentale qui nous donne une image de l'état de définition d'un signifié. Les différents signifiés d'un paradigme apparaissent ainsi comme les différents états/moments/d'une construction sémantique (voir, par exemple, la génération, la chronogénèse des modes: le quasi nominal, le subjonctif, l'indicatif). La structure acquiert chez G. Guillaume le statut de "procès", de "système".

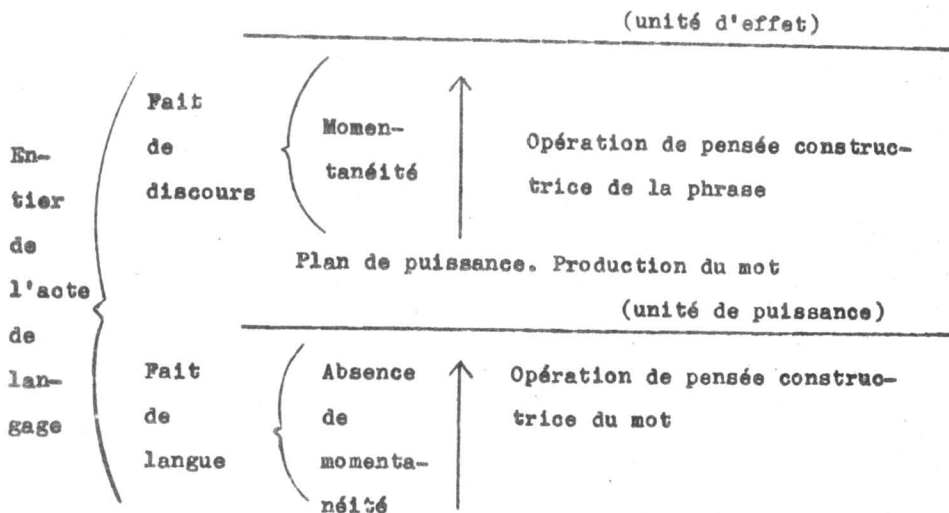
"Le choix d'une forme parmi celles que le système présente toutes ensemble, ce qui permet d'en prendre d'un seul regard une vue totale, synoptique, est une opération qui, de même que toutes les opérations de langage, demande du temps, du temps concret, vécu, très court, mais réel, et ce temps est grandement diminué par la qualité du système dont ces formes font partie" (G.GUILLAUME, 1971: 145). C'est l'aspect temporel qui donne une image des opérations mentales incluses dans l'acte de langage. Guillaume appelle cet aspect "la chronologie opérative de l'acte de langage". Elle se divise en 2 temps:

- un temps initial de puissance, allant des éléments de formation du mot au mot construit;

- un temps final, d'effet, allant du mot à la phrase, c'est-à-dire de l'unité de puissance à l'unité d'effet (pratiquement, en français, des mots à la pensée rendue).

Ces deux moments sont représentés dans le schéma suivant :

Plan d'effet. Production de la phrase



(Leçon du 21 nov.1947, série C, in G.GUILLAUME,1971: 145)

L'activité de discours, celle qui permet l'émission de la pensée rendue (nous pouvons l'appeler l'activité d'énonciation), l'activité d'expression ne peut pas avoir lieu, par conséquent, sans une activité "de représentation" (inconsciente), opération de pensée "constructrice du mot". Mais cette dernière n'a pas lieu, non plus, si le sujet énonciateur n'est pas en "instance de discours" (d'expression). On peut en conclure, avec M.Toussaint, que les actes de représentation de G.Guillaume sont les premiers instants d'un acte d'expression, que l'objet de la théorie guillaumienne est un continuum opératif complexe qui forme l'acte de langage envisagé dans ses mécanismes psychomécaniques (M.TOUSSAINT, 1983: 108-109).

L'analyse de G.Guillaume s'arrête au niveau de l'acte de langage qui précède l'émission proprement dite de "paroles", d'énoncés. Les conditions de la contextualité actionnelle au niveau de l'émission n'intéressent pas le linguiste, bien qu'il ait déjà devancé, là aussi les philosophes du langage, les pragmaticiens, en postulant un "vouloir

agir" obligatoire du sujet parlant, l'intention de produire un effet sur quelqu'un. C'est cette intention, l'intention illocutionnaire, qui fera l'objet préférentiel des recherches de J.L.Austin, de J.Searle, de B.Fraser, de Wunderlich, de Récanati, etc.(voir infra 2.1.), tandis que G.Guillaume, théoricien du locutionnaire avant la lettre, délimite ses études à ce que nous appelons actes locutionnaires/phatiques et rhétiques/¹), actes qui précèdent en réalité l'acte phonétique.

2.1. Locution/ illocution/ perlocution

=====

2.1.0. Énoncés constatifs/ énoncés performatifs

La philosophie analytique anglaise avait entrepris l'étude du sens basé sur les règles d'emploi pratique de la langue, règles que tout sujet parlant une langue naturelle doit connaître et qui expliquent d'ailleurs la capacité de communiquer. Savoir utiliser un mot, dit W.P.Alston, signifie savoir l'utiliser dans des phrases à potentialités illocutionnaires différentes : affirmation, conseil, requête, etc., etc. (W.P.ALSTON, 1964).

À une époque où les logiciens, préoccupés surtout par la formalisation des théories scientifiques, par les langages artificiels, accordaient au statut descriptif des énoncés une attention toute particulière et caractérisaient ces derniers par l'opposition VRAI/FAUX, la philosophie analytique réagissait (à partir des années trente) par la critique de "l'illusion descriptive" .

Les arguments contre "l'illusion descriptive" étaient fournis par l'analyse des énoncés non-déclaratifs, appelés performatifs qui ne sont ni vrais ni faux et dont l'emploi exige la connaissance de certaines règles (notamment les conventions). qui régissent l'interaction sociale. C'est J.L.Austin qui fait, le premier, la distinction per-

1) L'acte phatique résulte de la combinaison des mots en phrases, tandis que l'acte rhétique consiste à employer les phrases dans un sens et avec une référence. (J.L.AUSTIN, 1970).

matif/constatif, distinction qu'il critique et abandonne plus tard, mais dont les conséquences sur l'interprétation du sens des énoncés restent appréciables.

S'il semble légitime à J.L.Austin et à E.Benveniste (qui ne rejette pas d'ailleurs la distinction constatif/performatif) de s'interroger sur la valeur de vérité d'une assertion comme (1), pour un énoncé comme (2) cette question est sans objet:

(1) Au tribunal, il a juré de dire la vérité.

(2) Je jure de dire la vérité, toute la vérité.

De même, en disant (3) et (4), le sujet parlant ne décrit pas un état de choses et ses énoncés ne peuvent pas être interprétés comme vrais ou faux:

(3) Sors tout de suite!

(4) Comment t'appelles-tu?

Le locuteur, en énonçant cet ordre ou cette question, fait une action. L'énonciation s'identifie avec l'acte même (E.BENVENISTE, 1966) ou l'exécution de la phrase est l'exécution d'une action (J.L. AUSTIN, 1970). Tout énoncé qui n'est pas une description, vraie ou fausse, de la réalité, mais qui sert, au contraire, à instaurer une réalité nouvelle, un état de faits nouveau, est appelé, par les auteurs cités, performatif.

Même parmi les énoncés déclaratifs il y en a qui ne sont pas constatifs, mais performatifs. Par exemple, l'énoncé (5) peut représenter un ordre, et l'énoncé (6) peut être interprété comme une offre:

(5) Tu feras ce que je te dis de faire

(6) Tous mes biens sont à toi.

Austin remarque l'existence d'une catégorie intéressante d'énoncés déclaratifs ayant la propriété de performativité, qui nomment l'acte qu'ils servent à accomplir:

(7) Je te licencie.

(8) Je te promets de venir.

Ces énoncés sont explicitement performatifs, à la différence d'un énoncé comme (9) qui peut être interprété comme constatif (simple énonciation d'un fait), ou comme performatif (une promesse ou une menace) si le locuteur s'engage, par sa parole, de faire l'acte prédiqué :

(9) Je viendrai ce soir.

Les énoncés comme (7) et (8) sont utilisés par Austin pour tester la performativité des énoncés ambigus comme (9).

Une première conclusion qui est présentée dans le célèbre ouvrage de J.L.Austin (J.L.AUSTIN, 1962), traduit en français sous le titre Quand dire c'est faire (J.L.AUSTIN, 1970), est que parler signifie parfois DIRE VRAI/FAUX, et, parfois FAIRE QUELQUE CHOSE.

Et pourtant, tous les "énoncés" constatifs se laissent paraphraser par des performatifs explicites. Tous sont donc performatifs. Un énoncé comme (10) est performatif puisqu'en l'énonçant le locuteur ne décrit pas le fait qu'il affirme quelque chose, mais accomplit l'acte même d'affirmer. Il décrit une réalité, mais, en même temps, il constitue lui-même une réalité qui, à son tour, peut être décrite: "Il a affirmé que...":

(10) J'affirme qu'il a neigé cette nuit.

La différence entre (10) et (11) ne tient pas à ce que (10) sert à accomplir une affirmation et que (11) décrit la réalité:

(11) Il a neigé cette nuit.

Les deux énoncés décrivent la réalité et servent à accomplir une affirmation. Ils sont tous les deux performatifs, dans ce sens qu'en les énonçant le locuteur accomplit un acte AFFIRMER. La seule différence est que la performativité de (10) est explicite, tandis que celle de (11) est implicite. Les énoncés appelés au début constatifs sont en réalité des performatifs primaires, ayant la force d'une affirmation. Ils s'opposent aux performatifs explicites, comme (10), mais aussi à des énoncés comme (3) et (4), qui sont des performatifs primaires ayant la force d'un ordre ou d'une question. Toute phrase est

done potentiellement performative et le rôle des verbes comme affirmer, demander, ordonner, etc., utilisés à la première personne de l'indicatif présent est de rendre explicite la force performative de la phrase (voir aussi 2.5.0., le chapitre consacré aux marqueurs de force illocutionnaire).

J.L. Austin en conclut que la notion pertinente pour l'étude de l'activité langagière est celle d'acte illocutionnaire. Par les actes illocutionnaires, le locuteur renseigne le destinataire sur certains états de faits, sur des événements, ou bien il s'engage à effectuer un acte, etc., La notion essentielle d'une pareille théorie des actes de parole est cette "potentialité illocutionnaire" des phrases, potentialité qui représente le nombre d'actes qu'un locuteur peut effectuer, par une émission verbale, et qui est actualisée dans la force illocutionnaire de l'énoncé.

Dans un ouvrage récent sur les énoncés performatifs, Fr. Récanati montre que le rejet de la distinction constatif/performatif est dû aussi à un glissement du sens de la notion de performativité. Le sens originel de "l'énoncé performatif" se rapportait au fait qu'en l'énonçant, le locuteur accomplit un acte et que, par conséquent, il "transforme" la réalité, tandis que l'énoncé constatif la décrit. La critique de cette notion a permis à Austin de montrer que même les énoncés constatifs, tout en décrivant la réalité, servent aussi à accomplir un acte de discours, une affirmation, et instaurent eux aussi, dans ce sens, la réalité de l'acte de parole accompli. Dans ce sens, la notion de performativité renvoie à un acte spécifique de l'activité discursive: performer un acte de parole, caractérisé par une force illocutionnaire. La théorie des actes de discours d'Austin n'est pas incompatible avec la distinction performatif/constatif si l'on admet que cette distinction se rapporte à "la direction d'ajustement", de correspondance qui s'établit entre la réalité et la parole. Dans cette acception, cette distinction représente un critère de classification

important (voir FR.RECANATI, 1981: 81-110 et voir aussi infra 2.2.). Il y a une classe d'actes illocutionnaires accomplis avec une "force constative" et pour lesquels "la direction d'ajustement" va de la réalité à la parole, cette dernière se conformant à la réalité, et une classe d'actes illocutionnaires accomplis avec une "force performative" et pour lesquels "la direction d'ajustement" va de la parole à la réalité, cette dernière étant censée se conformer à la parole. "Pour qu'un énoncé soit performatif, dans cette interprétation, il ne suffit pas qu'il constitue une réalité nouvelle, à savoir la réalité de l'acte de parole accompli par son énonciation, il faut que l'énonciation soit (ou plutôt se présente comme) constitutive de la réalité à laquelle l'énoncé fait référence"(FR.RECANATI, 1981: 85).

Autrement dit, Austin a fait, à un moment donné, dans son analyse une confusion entre deux types de réalités instaurées par l'acte de parole: la réalité de l'acte de parole, de l'énonciation, que tout énoncé (affirmation, aussi bien que promesse ou ordre) instaure, et la réalité à laquelle l'énoncé fait référence qui, dans le cas d'une affirmation est indépendante de l'acte de parole, tandis que, dans le cas de l'ordre elle est instaurée par l'acte de parole. C'est l'ordre de se taire qui est censé être la cause du silence du destinataire, silence qui s'installe à la suite de cet ordre même.

En tant que critère de classification, cette distinction doit être maintenue, quels que soient les termes choisis pour la désigner; constatif/performatif, ou constatif/causatif, par exemple, pour éviter la polysémie du mot "performatif".

2.1.1. Actes locutionnaires/actes illocutionnaires/actes perlocutionnaires

J.L.Austin construit sa théorie des actes de discours (parole) après avoir critiqué et rejeté la distinction constatif/performatif, sur la triade: acte locutionnaire/acte illocutionnaire / acte perlocutionnaire, donc sur la décomposition de l'acte de parole global, comme

nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédent (voir supra 2.0.) Les notions de locutionnaire, illocutionnaire et perlocutionnaire seront reprises par J.Searle et analysées (J.SEARLE, 1972), mais le statut de l'acte illocutionnaire changera. C'est pourquoi, avant de montrer quels ont été les développements de la théorie des actes de langage, et ses incidences pédagogiques, il nous faut préciser ces notions fondamentales, leur statut et la place qu'elles occupent dans la théorie mentionnée.

o L'acte locutionnaire se rapporte à l'activité proprement linguistique du locuteur, le DIRE, il ne dépend pas de l'instance de discours et comporte trois temps (trois composantes):

- l'acte phonétique, c'est-à-dire la production des sons;
- l'acte phatique qui résulte de la combinaison des mots en phrases (se rapportant donc au vocabulaire et à la syntaxe);
- l'acte rhétorique qui consiste à employer les vocables dans un sens et avec une référence plus ou moins bien déterminée (J.L.AUSTIN, 1970).

Le résultat de l'acte locutionnaire est un produit linguistique, une phrase abstraite. J.L.Austin articule la dimension locutoire à la dimension illocutoire, puisque, pour lui, l'objet à étudier n'est pas la phrase, mais la production d'une énonciation dans une situation de discours.

o L'acte illocutionnaire constitue donc l'objet principal de cette recherche. L'illocution représente la force illocutionnaire d'une émission verbale grâce à laquelle cette émission est reçue par le destinataire comme un acte de promesse, d'affirmation, de conseil, de requête, etc., etc.

Pour Austin, qui propose une théorie des forces illocutionnaires, celles-ci ne dépendent pas de la théorie linguistique: l'illocutionnaire n'est pas une conséquence du locutionnaire. La force illocutionnaire d'un énoncé est donnée par les systèmes de conventions (par

les "institutions") qui régissent une société. L'acte illocutionnaire est conventionnel. C'est justement sur ce point que la théorie des actes de langage de J.Searle diffère. D'ailleurs, le conventionalisme radical de J.L.Austin constitue l'objet d'une critique sévère, celle de Warnock (G.C.WARNOCK, 1973). J.L.Austin fait une distinction entre les actions naturelles, qui peuvent être décomposées en un ensemble de gestes, tels que s'ils ont lieu, les actions respectives ont lieu, et les actions conventionnelles qui ont lieu, qui existent grâce à un système de conventions. C'est l'analyse des énoncés performatifs, au premier sens, qui conduit Austin à affirmer que les actes accomplis au moyen des énoncés performatifs sont des actes conventionnels". Or, il s'agit pour Austin, tout d'abord d'actes comme BAPTISER, JURER (au tribunal). PASSER (dans un jeu de cartes), etc.: des actes qui s'inscrivent dans des institutions extralinguistiques, par des rituels précis. Les phrases citées par Austin, sont des phrases correctes, mais abstraites: pour qu'elles deviennent opératoires, pour que les actes de parole aient vraiment lieu, il faut qu'il existe certaines conventions, des "procédures conventionnelles" reconnues et admises. Il s'agit, en occurrence, d'institutions comme la religion chrétienne, le tribunal, le jeu de cartes, etc.

La relation convention-institution reste pourtant implicite chez Austin qui parle de conventions. Les actes performatifs cités par Austin existent seulement relativement à ces conventions (à ces institutions) et ils sont réglés par des institutions. Ce sont elles qui déterminent ce qu'il faut faire, qui a le droit de la faire et dans quelles circonstances. Si le rituel n'est pas respecté, l'acte institutionnel (conventionnel) n'est pas "heureux". Austin parle, dans ce cas de "l'infélicité" de l'acte. À chaque condition d'accomplissement du rituel correspond une infraction ou un échec de l'acte conventionnel illocutionnaire. Pourtant, J.L.Austin ajoute aux conditions ressortissant aux conventions, deux conditions supplémentaires:

- Lorsque la procédure - comme il arrive souvent - suppose chez ceux qui recourent à elle certains sentiments, pensées, intentions, lorsqu'elle doit provoquer par la suite un certain comportement de la part des participants, il faut que la personne qui prend part à la procédure ait, en fait, ces pensées, sentiments, ou intentions, et que les participants aient l'intention d'adopter le comportement impliqué:

- De plus, les participants doivent se comporter ainsi par la suite.

Pour Austin, l'institution est la première; l'engagement du sujet, ses intentions, si le rituel l'exige, jouent un certain rôle, mais les infractions de ces conditions internes entraînent des sanctions sans entraîner l'annulation de l'acte, tandis que les infractions concernant les conditions externes, institutionnelles, conventionnelles, annulent l'acte illocutionnaire.

Warnock reproche à Austin de ne pas distinguer les actes extralinguistiques, accomplis au moyen de performatifs explicites (le baptême, l'ouverture d'une séance, etc.) et les actes de parole accomplis au moyen de performatifs explicites (AFFIRMER, par exemple). Tous ces actes, nommés indifféremment illocutionnaires sont conventionnels pour Austin. Warnock considère absurde le conventionalisme d'Austin, selon lequel une question serait un acte illocutionnaire INTERROGER en vertu d'une convention et non simplement en vertu de ce que signifie la phrase. Le sens de la phrase est, évidemment, déterminé par des conventions, les règles sémantiques du langage, mais, selon Warnock, il n'y a pas de "conventions de force illocutionnaire" qui s'ajoutent aux conventions linguistiques déterminant le sens de la phrase, dans le cas des actes de parole qui ne font pas partie du rituel des actes institutionnels extralinguistiques. D'ailleurs la confusion que fait Austin entre les actes extralinguistiques et les actes de parole a des conséquences fâcheuses sur la classification des actes illocutionnaires, proposée (voir infra 2.2.).

Cda. 5/1984 Fasc. 3

Fr. Récanati, dans son ouvrage sur les énoncés performatifs, interprète pourtant cette confusion comme étant un rapprochement délibéré et justifié entre ces deux catégories d'actes. Dans le cas du baptême, par exemple, l'institution relativement à laquelle l'acte est défini est une institution extralinguistique, dans le cas de l'affirmation, l'institution est une institution linguistique, mais dans les deux cas, les actes sont institutionnels, dans ce sens qu'il s'agit d'une conduite sociale. Dans une certaine mesure même, on doit les regrouper: on ne peut, en effet, séparer de façon rigide les activités sociales conventionnelles. L'acte social consistant à saluer quelqu'un ou à le remercier est un acte "linguistique" en un sens: Je ne maîtrise pas le langage de la communauté si je ne sais pas, dans ce langage, saluer (en disant "Bonjour") et remercier (en disant "Merci"); d'un autre côté, je peux saluer quelqu'un ^{en} levant mon chapeau sans rien dire et puis le remercier en lui envoyant un cadeau symbolique. Autrement dit, l'institution du salut ou du remerciement est inscrite dans le langage, et en ce sens elle est une institution linguistique, mais elle transcende le langage. Il n'y a pas, en général, de solution de continuité entre les activités linguistiques et extralinguistiques: bien des actes (par exemple, l'ordre, la promesse, les excuses) peuvent être accomplis soit de façon formelle, à l'intérieur d'un rituel manifestement extralinguistique, soit de façon informelle, à titre de simple "acte de parole" (FR. RÉCANATI, 1981: 94).

Mais les actes linguistiques, même les actes par l'intermédiaire desquels on accomplit des actes institutionnels extralinguistiques, n'ont pas à proprement parler des "conditions de félicité", dans le sens d'Austin. On peut "déclarer la séance ouverte" (acte linguistique) sans être habilité pour le faire. Même si la déclaration reste sans effet, l'acte de parole a eu lieu. C'est l'acte extralinguistique "d'ouvrir la séance" qui n'a pas lieu, si l'on n'est pas habilité de le faire. Autrement dit, il semble que la seule "condition de félicité"

de l'acte linguistique est "l'uptake" de l'auditeur, c'est-à-dire la reconnaissance de l'intention du locuteur d'effectuer cet acte (B.de CORNULIER, 1975: 78).

La thèse du conventionalisme radical, rejeté par Warnock, selon laquelle les actes de parole sont conventionnels à la fois au sens où ils n'existent que relativement à l'institution linguistique et au sens où cette institution régit "leur accomplissement en associant à un certain type d'acte un certain type de phrase" est injustifiable dans sa variante forte. Il y a des conventions (pragmatiques) qui associent les phrases à de grands types d'actes (par exemple, l'impératif, ou la modalité impérative, est associé aux actes de requête: DEMANDER DE FAIRE) mais l'acte spécifique est interprété dans le contexte, il n'est pas associé conventionnellement à une phrase donnée. L'interprétation d'une phrase impérative comme une prière, ou comme un ordre, est liée à la situation des interlocuteurs, à l'attitude du locuteur, à son intention aussi (P.F.STRAWSON, 1964: 153-154). Le conventionalisme radical pourrait pourtant être acceptable sous une forme affaiblie. Le contexte a alors une fonction de suppléance: il compense l'imprécision des indicateurs génériques, imprécision qui n'existe que relativement à une plus grande précision possible. La thèse formulée par Récanati pose qu'un acte illocutionnaire n'existe que s'il y a un moyen conventionnel de l'accomplir (une formule ou un "indicateur" ayant pour seule fonction de signaler son accomplissement), même si l'emploi de ce procédé n'est pas requis pour accomplir l'acte. Chaque acte illocutionnaire doit être socialement reconnu et linguistiquement codé, même si l'indicateur de l'acte n'est pas toujours employé par le sujet parlant. Mais cette thèse aussi est discutable, car les actes illocutionnaires spécifiques, dans leur grande majorité, n'ont pas dans la langue d'autre moyen explicite que le performatif explicite (je te conseille de, je t'avertis que, etc., etc.). Or, ces "marqueurs illocutionnaires" permettent l'accomplissement des actes illocutionnaires

dénotés par le fait même qu'ils dénotent ces actes, par leur sens même et non par une convention associant la phrase à l'acte. En énonçant "je te promets de venir", le locuteur dit qu'il fait une promesse et faisant ainsi reconnaître à l'auditeur l'acte qu'il entreprend d'accomplir, il l'accomplit effectivement.

La démarche anticonventionaliste de Fr. Récanati est basée sur une manière différente d'envisager le rapport convention-intention dans l'activité langagière. Mais c'est J. Searle qui, le premier, définit et analyse l'acte illocutionnaire à partir des intentions du locuteur.

La théorie des actes de langage de J. Searle (J. SEARLE, 1969) diffère de la théorie d'Austin au niveau même du statut de l'acte illocutionnaire, qui se trouve au cœur de ses recherches.

o L'acte perlocutionnaire se rapporte à l'effet produit par l'acte illocutionnaire sur son destinataire. Une menace peut effrayer, irriter, impressionner, persuader, tout comme une promesse peut encourager, ou simplement amuser, ou encore, laisser froid. Ils ne sont pas régis par l'institution, tout comme ils ne sont pas liés directement au contenu propre de l'énoncé, ni à sa forme linguistique. Ces actes relèvent plutôt du domaine de la psychologie, pouvant être intégrés à la pragmatique linguistique dans la mesure où ils sont liés aux conditions de communication linguistique. Cet acte garde son statut non-conventionnel dans la théorie des actes de langage élaborée par J. Searle et que nous nous proposons d'analyser dans le chapitre suivant.

2.1.2. Actes d'énonciation, actes propositionnels, actes illocutionnaires et actes perlocutionnaires

La théorie des actes de langage élaborée par J. Searle prend en compte les intentions du sujet parlant, en corrigeant et en reformulant l'hypothèse de Grice (H.P. GRICE 1957: 377-388) sur le procès de "signification non naturelle":

"Dire qu'un locuteur L a voulu signifier quelque chose par X, c'est dire que L a eu l'intention, en énonçant X, de produire un effet sur l'auditeur A, grâce à la reconnaissance par A de cette intention". On pourrait dire, remarque J.Searle, que, selon le point de vue de Grice, toute phrase peut être utilisée pour renvoyer à n'importe quelle signification pourvu que les circonstances rendent possibles l'existence des intentions appropriées et la reconnaissance de ces intentions par l'auditeur. Donc, l'hypothèse de Grice n'est pas suffisante pour expliquer l'activité "langagière" car pour faire reconnaître ses intentions, le locuteur doit utiliser certaines conventions. Il y a entre ce que l'on veut signifier en prononçant une phrase et ce que cette phrase signifie dans la langue qu'on utilise une relation qui n'est pas quelconque. Searle corrige le point de vue de Grice en ajoutant à l'hypothèse citée une proposition sur le rôle des conventions. "Dans notre analyse des actes illocutionnaires, nous avons retenu à la fois l'aspect intentionnel et l'aspect conventionnel, et spécialement la relation qui existe entre ces deux aspects. En accomplissant un acte illocutionnaire, le locuteur entend produire un certain effet sur son interlocuteur en l'amenant à reconnaître l'intention qu'il a de produire cet effet; et de plus, s'il utilise des mots de façon littérale, il compte obtenir cette reconnaissance en vertu du fait que les règles d'emploi des expressions qu'il utilise associent ces expressions à la production de l'effet recherché. Et c'est cette combinaison des éléments entre eux dont il faudra rendre compte dans notre analyse des actes illocutionnaires" (J.SEARLE, 1972: 86).

Pour J.Searle, la force illocutionnaire n'est plus une caractérisation de l'énoncé dans une situation complète de discours, mais se définit en fonction de la signification de la phrase. L'objet de la théorie est l'acte de langage et non l'acte de parole/discours comme chez J.L.Austin. La distinction locutionnaire/illocutionnaire n'est plus possible et J.Searle propose une autre analyse de l'acte de langage.

Lorsqu'un locuteur énonce une phrase comme (1), (2), (3), (4):

- (1) André lit beaucoup de romans.
- (2) André lit-il beaucoup de romans?
- (3) Lis beaucoup de romans, André !
- (4) Plût au ciel du'André lût beaucoup de romans!

il accomplit trois types d'actes:

- (a) énoncer des mots (morphèmes, phrases) = effectuer des actes d'énonciation;
- (b) référer et prédiquer = effectuer des actes propositionnels;
- (c) affirmer, interroger, ordonner, souhaiter = effectuer des actes illocutionnaires.

Ces trois types d'actes ne sont pas indépendants, des actes effectués simultanément. L'acte illocutionnaire implique l'accomplissement de certains actes d'énonciation et propositionnels. En échange on peut effectuer un acte d'énonciation sans qu'il y ait pour cela l'accomplissement d'un acte propositionnel ou illocutionnaire. D'autre part, tout en effectuant des actes d'énonciation différents, on peut effectuer le même acte propositionnel et le même acte illocutionnaire. L'exemple (5) peut représenter le même acte propositionnel que (1), si André et le frère de Marie ont le même référent, et représente le même acte illocutionnaire (une affirmation)

(5) Le frère de Marie est un grandlecteur de romans.

Par contre, la même phrase peut être utilisée pour poser des actes illocutionnaires différents. (5) peut représenter une affirmation, mais aussi un avertissement adressé à une personne qui n'aime pas beaucoup prêter ses romans.

Les actes d'énonciation pourraient être scindés en actes phonétiques, actes morphémiques, etc., mais, dans ce cas, dit J.Searle, le linguiste qui s'en occupe peut se contenter de parler de phonèmes, de morphèmes, de phrases, etc., en renonçant à la dimension actionnelle.

L'acte propositionnel implique, lui-aussi, l'accomplissement d'un acte d'énonciation et n'apparaît jamais seul. On ne peut pas uni-

quement référer ou prédiquer sans accomplir un acte illocutionnaire. Tout acte illocutionnaire aura, par conséquent, la forme $F(R/P)$, où R/P constitue le contenu propositionnel (R =la référence, l'expression référentielle, P = la prédication, l'expression prédicative) et F = l'indicateur (le marqueur) de force illocutionnaire. C'est une distinction d'ordre sémantique que Searle établit entre l'acte illocutionnaire et son contenu propositionnel, distinction qui permet d'établir une distinction entre "deux éléments de la structure sémantique de la phrase: le marqueur propositionnel et le marqueur de force illocutionnaire".

Pourtant, dans les situations concrètes de discours, c'est souvent le contexte qui permet de fixer la force illocutionnaire d'un énoncé, sans qu'on fasse nécessairement appel au marqueur illocutionnaire approprié. Autrement dit, Searle réduit en quelque sorte la dimension pragmatique, en l'intégrant à la sémantique.

Quant à l'effet perlocutionnaire de l'acte illocutionnaire, J.Searle remarque une certaine confusion qui se dégage de l'hypothèse de Grice. Dans les exemples de Grice, le locuteur a l'intention de produire chez l'auditeur invariablement certains effets perlocutionnaires par la reconnaissance de cette intention. Il est pourtant impossible que l'effet recherché dans l'emploi littéral d'une expression soit, de façon générale un effet perlocutionnaire car il y a beaucoup de phrases utilisés pour accomplir certains actes illocutionnaires qui n'ont aucun effet perlocutionnaire attaché à une signification. Par exemple, SALUER et PROMETTRE, peuvent avoir des effets perlocutionnaires différents, selon les circonstances, selon l'état psychique des participants à la communication: RASSURER, LAISSER FROID, AMUSER, etc., etc., Par ailleurs, même s'il y avait en général un effet perlocutionnaire associé à des phrases utilisées pour effectuer certains types d'actes illocutionnaires, le locuteur pourrait quand même effectuer ces actes sans avoir l'intention de produire cet effet, et l'auditeur pourrait

très bien, si les conditions requises sont satisfaites, reconnaître l'intention du locuteur d'effectuer ces actes illocutionnaires. L'exemple donné par Searle est l'accomplissement d'une affirmation par un locuteur qui ne se soucie pas de CONVAINCRE l'auditeur et qui accomplit cet acte parce qu'il est de son devoir de le faire.

La reconnaissance par l'auditeur de l'intention du locuteur d'effectuer un certain acte illocutionnaire représente l'effet illocutionnaire, effet qui assure "la félicité" de l'acte. La version "corrigée" de l'analyse de la signification de Searle met en évidence le statut nouveau de l'acte illocutionnaire dans sa théorie, centré sur l'intention de produire un effet illocutionnaire, grâce à certaines règles qui régissent justement la signification des phrases énoncées (des règles spécifiant à la fois les conditions d'utilisation des phrases et à quoi revient leur emploi):

"Dire que L énonce la phrase T avec l'intention de signifier T (c'est-à-dire qu'il signifie littéralement ce qu'il dit) c'est dire que:

L énonce T et que (a) L, par l'énoncé E de T a l'intention i-I de faire connaître (reconnaître, prendre conscience) à A que la situation spécifiée par les règles de T (ou certaines d'entre elles) est réalisée (Appelons cet effet, l'effet illocutionnaire); (b) L a l'intention, par E, de produire EI par la reconnaissance de i-I; (c) L'intention de L est que i-I soit reconnue en vertu (ou au moyen) de la connaissance qu'a A des règles (certaines d'entre elles) gouvernant (les éléments) T". (J.SEARLE, 1972: 90-91).

Pour expliquer la nature de ces règles, J.Searle opère deux distinctions: l'une concernant la nature des institutions et l'autre concernant les conditions nécessaires pour l'accomplissement d'un acte illocutionnaire.

o La première distinction, entre les faits bruts et les faits institutionnels sert à définir le deuxième terme mentionné, dont l'existence, à la différence des faits bruts, suppose l'existence de certaines

institutions humaines. Ces "institutions" sont des systèmes de règles constitutives. Tout fait institutionnel repose sur une règle (un système de règles) de la forme "X revient à Y dans la situation S" (J. SEARLE, 1972: 93). Conformément à l'hypothèse fondamentale de la théorie des actes de langage, l'acte de langage est un fait institutionnel.

o La deuxième distinction concerne les règles qui régissent les faits institutionnels, les règles constitutives, qui sont définies par opposition aux règles normatives. Si les règles normatives gouvernent des formes de conduite existantes (l'étiquette, par exemple) et ont la forme canonique d'un impératif ("Si Y, alors faites X"), les règles constitutives "créent et définissent de nouvelles formes de conduites et ont la forme "X compte pour Y dans le contexte C". L'hypothèse sur laquelle est fondée la théorie des actes de langage de J.Searle prend la forme suivante: "d'une part la structure sémantique d'une langue¹⁾ peut être considérée comme l'actualisation, suivant des conventions, d'une série d'ensembles de règles constitutives sous-jacentes et d'autre part, les actes de langage ont pour caractéristique d'être accomplis par l'énoncé d'expressions qui obéissent à ces ensembles de règles constitutives" (J.SEARLE, 1972: 76).

En analysant l'acte illocutionnaire PROMETTRE, J.Searle établit 9 conditions qui doivent être remplies pour qu'une promesse "sincère et sans défaut" soit effectuée. Parmi ces conditions, les conditions 1,8 et 9 s'appliquent de façon générale à tous les types d'actes illocutionnaires normaux:

1. Les conditions normales de départ et d'arrivée, c'est-à-dire les conditions présidant à la compréhension du message, sont remplies. Cette condition exclut à la fois les obstacles à la communication (le locuteur et l'auditeur ou le lecteur connaissent tous les deux la

1) Pour l'étude des "données pragmatiques du sens voir MARIANA TUTESCU, Précis de sémantique française, le chapitre XII, pp. 178-210.

langue utilisée par le locuteur et rien ne les empêche physiquement de communiquer) et les formes "parasites" de communication, comme les plaisanteries ou le théâtre.

8. La condition 8 reprend la version révisée de l'analyse de Grice: L entend effectuer un certain effet illocutionnaire en amenant l'auditeur à reconnaître son intention de produire cet effet.

9. Les règles sémantiques de la langue parlée par L et A sont telles que T est employée correctement et sincèrement si, et seulement si les conditions 1-8 sont réalisées. Autrement dit, la phrase utilisée doit faire partie, "de par les règles sémantiques de la langue", de celles dont on se sert pour faire une promesse (J.SEARLE, 1972 : 103)¹⁾.

Aux conditions 2-7, spécifiques de chaque type d'acte de langage, correspondent les règles sémantiques gouvernant les marqueurs de force illocutionnaire des actes respectifs.

Il y a 4 types de règles: la règle de contenu propositionnel, les règles préliminaires, la règle de sincérité et la règle essentielle, qui est formulée, de manière obligatoire sous la forme canonique d'une règle constitutive: "l'emploi de Pr. revient à Y" , où Pr = le marqueur de force illocutionnaire de l'acte PROMETTRE.

Les règles d'emploi du marqueur de force illocutionnaire pour la promesse sont:

Règle de contenu propositionnel	1. Pr. s'emploie uniquement dans le contexte d'une phrase (ou un segment de discours plus vaste) T, dont l'énoncé permet de prédiquer un acte futur C à propos d'un locuteur L.
---------------------------------	---

1) Par cette démarche, la dimension pragmatique est complètement intégrée dans la dimension sémantique, ce qui a des conséquences importantes sur l'interprétation des actes de parole dits "indirects". Fr. Récanati remet en question ce point de vue et propose une analyse conversationnelle qui ne réduit pas l'étude de l'activité langagière à l'étude sémantique (voir infra 2.4. et 2.5.0.).

- Règles préliminaires
2. Pr. s'emploie uniquement si l'auditeur A préfère l'accomplissement de C par L à son non-accomplissement, et si L pense que c'est le cas.
3. Pr. s'emploie uniquement s'il n'est évident ni pour L ni pour A, que L serait conduit de toute façon à effectuer C.
- Règle de sincérité
4. Pr. s'emploie uniquement si L à l'intention d'effectuer C.
- Règle essentielle
5. Employer Pr. revient à contracter l'obligation d'effectuer C.

Ces règles sont ordonnées dans ce sens que les règles 2-5 ne s'appliquent que si la règle 1 a pu jouer, et la règle 5 ne s'applique que si les règles 2 et 3 ont pu jouer.

J.Searle étend cette analyse à plusieurs types d'actes illocutionnaires fondamentaux: ● DEMANDER (de faire quelque chose); ● ASSERTER, DÉCLARER, AFFIRMER; ● POSER UNE QUESTION; ● REMERCIER; ● CONSEILLER; ● AVERTIR; ● SALUER; ● FÉLICITER.

L'analyse du tableau de J.Searle, qui regroupe les règles d'emploi des marqueurs de force illocutionnaire des actes mentionnés et les critères de distinction des forces, et, par conséquent, des actes illocutionnaires (l'objet, le but de l'acte, les rapports entre le locuteur et l'auditeur, le degré d'engagement contracté par le locuteur, le rapport entre les intérêts de l'un des partenaires à la communication et le contenu propositionnel le contenu propositionnel, l'état psychique des interlocuteurs et le rapport entre l'acte et le reste de la communication) nous permet de tirer quelques conclusions sur la pertinence de ce modèle:

o L'analyse proposée et les critères de distinction des forces illocutionnaires, tels qu'ils sont présentés par J.Searle, ne sont pas suffisants pour établir des types bien délimités d'actes illocutionnaires

et pour analyser les marqueurs de chaque type d'actes. En réalité, il y a plusieurs continuum de "force illocutionnaire", dit J.Searle, et un acte appartient à un continuum selon un critère et à un autre continuum, selon un autre critère: d'où le chevauchement des conditions de l'accomplissement des actes. Ainsi, si l'on peut facilement distinguer entre les actes de type ORDONNER, CONSEILLER, d'un côté, actes qui établissent une contrainte institutionnalisée, ou intellectuelle sur l'auditeur, en vertu de l'autorité ou de la supériorité du locuteur, et les actes de type PRIER, qui impliquent le trait [+ Autorité de l'auditeur], le même critère (les rapports entre le locuteur et l'auditeur) n'est plus suffisant pour expliquer les différences entre CONSEILLER et ORDONNER. Ces différences, dit J.Searle, ne peuvent être mises en évidence que si l'on tient compte des conditions préliminaires de la réalisation de ces actes, conditions qui expriment ce que le locuteur sous-entend quand il effectue l'acte. Ainsi, quand le locuteur effectue l'acte de CONSEILLER, il sous-entend que l'acte futur de l'auditeur, prédiqué dans le contenu propositionnel, est profitable à l'auditeur, tandis que, le même locuteur, en effectuant l'acte ORDONNER, sous-entend qu'il est en mesure d'exercer son autorité sur l'auditeur, que l'auditeur est capable d'effectuer cet acte et qu'il n'est pas sûr, ni pour le locuteur, ni pour l'auditeur, que l'auditeur effectue l'acte prédiqué, sans cet ordre.

o Il est évident que Searle introduit dans ces conditions préliminaires, des faits se rapportant tantôt aux rapports entre les interlocuteurs, à leurs rôles et positions sociales, tantôt à l'attitude du locuteur à l'égard du contenu propositionnel de l'acte. D'ailleurs, les conditions préliminaires interfèrent parfois avec la condition essentielle (SALUER, REMERCIER), ou bien ce sont les conditions de sincérité et la condition essentielle qui se chevauchent (FÉLICITER), ou encore, une condition préliminaire "corrupt" la condition essentielle (la relation d'autorité, dans le cas des actes ORDONNER et COMMANDER).

Ce qu'il faut retenir de cette analyse c'est surtout le fait que toute condition préliminaire doit exprimer l'opinion du locuteur sur la valeur du contenu propositionnel de son acte, ce qui nous amène à affirmer la possibilité d'introduire dans l'étude des actes de langage, la théorie des modalités, plus adéquate à nos objectifs linguistiques et pédagogiques (voir H.PARRET, 1976, OLGA GALATANU, 1982 et voir aussi infra 2.3.).

2.1.3. Conclusion

Le processus de signification apparaît, dans la théorie des actes de langage, théorie centrée sur l'acte illocutionnaire, comme le processus d'un VOULOIR DIRE, qui associe la production d'une intention chez le locuteur à sa reconnaissance par l'auditeur. Dans cette perspective, l'acte de langage représente une activité du seul locuteur. La liste des conditions de l'accomplissement de l'acte ne mentionne pas l'exécution de l'acte de langage de l'allocutaire. J.Searle ne parle que d'auditeur ou de lecteur, ce qui est assez significatif pour le rôle que ce "participant à la communication" a dans la théorie des actes de langage. Si le choix de l'acte de langage (du locuteur) comme unité d'analyse nous semble inévitable et nécessaire, la théorie des actes de langage se trouvant ainsi justifiée, l'analyse de la communication verbale (réalisée par ces actes de langage) doit être continuée au niveau de l'interlocution. Tout acte de langage, par sa force illocutionnaire même, confère à l'énoncé qui lui correspond une valeur interactionnelle. La description de la force illocutionnaire des énoncés doit être liée à leur insertion discursive. La force illocutionnaire doit être définie de manière contextuelle et séquentielle et les règles constitutives de l'acte de langage ne doivent pas mettre en jeu seulement les facteurs intentionnels et subjectifs. Elles doivent stipuler les conditions les plus générales dans lesquelles s'exerce l'interaction des interlocuteurs, en renvoyant à la forme des engagements res-

pectifs que prennent les interlocuteurs par la parole, non sans mentionner les conséquences pratiques pour les participants, qu'entraînent les actes de langage au sein de la stratégie discursive, les changements survenus à la suite de l'accomplissement d'un acte dans la situation respective des interlocuteurs, de leurs possibilités de parole (F.JACQUES, 1983: 68).

C'est au niveau de l'interlocution (action linguistique conjointe) que doit se situer l'analyse des actes illocutionnaires, en termes énonciatifs.

2.2. Les classes d'actes illocutionnaires

=====

2.2.0. La classification de J.L. Austin

Les philosophes "de la langue commune" et les linguistes ont essayé de trouver des critères cohérents pour classer soit les actes illocutionnaires, soit les verbes performatifs, et ont suggéré parfois une hiérarchisation de ces critères, hiérarchisation qui permettrait une représentation arborescente des classes d'actes illocutionnaires.

L'étude des "valeurs illocutionnaires des énonciations conduit J.L. Austin à établir cinq classes "d'actes illocutionnaires":

1. Actes verdictifs, caractérisés par le fait qu'un verdict est rendu par un jury, un arbitre ou un juge, actes qu'on pourrait regrouper sous le nom général de "porter un jugement". Il n'est pas nécessaire que le verdict soit catégorique; il peut être tout simplement une estimation, une évaluation, ou une appréciation: "Les actes" cités par J.L. Austin sont: acquitter, soutenir, (en vertu de la loi), supporter, placer, évaluer, classer, établir, caractériser, etc., etc.

2. Actes exercitifs: désigner, renvoyer, ordonner, sommer, choisir, prier, promulguer, démissionner, déclarer ouvert, etc., etc. Cette classe renvoie à l'exercice de pouvoir, de droits ou d'influences.

3. Actes promissifs: promettre, jurer de, etc., etc., qui engagent l'énonciateur à une action, mais qui comportent aussi des déclarations ou manifestations d'intentions qui ne sont pas proprement des promesses (épouser la cause, se dire d'accord, etc.).

4. Actes comportatifs qui incluent l'idée d'une réaction à la conduite et au sort d'autrui, l'idée d'attitude à l'égard de la conduite antérieure ou imminente de quelqu'un: s'excuser, remercier, déplorer, compatir, complimenter, congratuler, présenter des condoléances, sympathiser, critiquer, grogner, se plaindre de, fermer les yeux sur, bénir, maudire, mettre au défi, braver, etc. etc.. C'est une classe très disparate qui a trait au comportement social.

5. Actes expositifs, actes réalisés dans l'explication d'une façon de voir les choses, dans une conduite d'argumentation, dans une clarification de l'emploi et de la référence des mots: affirmer, nier, noter, décrire, classer, identifier, remarquer, conjecturer, déduire, interposer, douter, etc., de même que savoir, croire, insister, qui sont accompagnés dans la liste de J.L. Austin d'un point d'interrogation.

L'analyse "des actes de langage" mentionnés révèle une certaine confusion entre le plan linguistique, concernant l'étude des marqueurs illocutionnaires, plus ou moins explicites, et le plan pragmatique, concernant l'étude des actes illocutionnaires. Il est évident, par exemple, que les verbes utilisés par Austin pour désigner les actes illocutionnaires ont comme référents, d'une part, des actes de langage (blâmer, critiquer, remercier, etc.) et d'autre part, des processus épistémiques judicatifs ou autres (apprécier, estimer, analyser, savoir, etc.), ou des états affectifs (sympathiser) et même des actes extralinguistiques comme donner, accorder, voter pour, etc.. Ces derniers représentent des actes extralinguistiques qui sont accomplis conventionnellement, à l'aide d'une formule linguistique utilisant les verbes mentionnés.

Comme nous l'avons montré, G.L.Warnock reproche à Austin justement le fait de ne pas distinguer les actes extralinguistiques accomplis au moyen de certaines formules comme Je te baptise au nom du Père, du Fils et du Saint Esprit, Je donne et lègue ma montre à mon frère, etc., des actes de langage accomplis au moyen de performatifs explicites, comme J'affirme que la terre est ronde. (G.L.WARNOCK,1973). Tous ces actes sont appelés indifféremment "actes illocutionnaires" et ont, selon J.L.Austin, un caractère conventionnel. Si le regroupement de ces actes, régis par des conventions linguistiques (AFFIRMER, PROMETTRE), ou extralinguistiques (LÉGUER, BAPTISER) est justifié par l'analogie qui existe entre les deux types de conventions et par l'impossibilité où l'on se trouve d'établir entre eux une ligne de démarcation très stricte, l'analyse pragmatolinguistique doit tenir compte des différences qui existent entre les actes de langage proprement dits, utilisés ou non dans le cadre des institutions extralinguistiques, et les actes conventionnels extralinguistiques. Dans ce sens, notre étude sera centrée sur les actes de langage et c'est la classification des actes illocutionnaires qui doit se trouver à la base des inventaires pédagogiques d'énoncés qui servent à réaliser ces actes. C'est pourquoi, le verbe donner pourrait figurer, de notre point de vue, dans une éventuelle liste de réalisateurs d'un acte de langage DÉCLARER, et non dans la liste des actes de langage (ou de parole, selon Austin).

2.2.1. La classification de B.Fraser

La typologie des actes de langage proposée par Bruce Fraser semble offrir au linguiste et au pédagogue une base théorique plus sûre (B.FRASER, 1975). Pourtant, les processus épistémiques qui se trouvent à la base de certains actes illocutionnaires y sont présentés séparément, comme une classe spéciale "d'actes illocutionnaires d'évaluation" (ESTIMER, ÉVALUER, JUGER etc.). Les actes de langage évaluatifs, par lesquels le sujet énonciateur communique ces processus

épistémiques font partie de deux autres classes: les actes qui reflètent l'attitude du sujet parlant (PLÂNER) et les actes d'assertion (ACCUSER, DÉNONCER). Là aussi, la distinction n'est pas faite d'une manière très claire entre les actes de jugement et les actes locutionnaires [+ Illocutionnaire], entre les verbes qui désignent des actes de jugement (juger, estimer) et les verbes qui désignent des actes de langage (accuser).

2.2.2. La classification de J.Searle

Les critères de classification des actes illocutionnaires proposés par J.Searle (J.SEARLE, 1975 (b)) sont très nombreux et la hiérarchisation de ces critères semble être difficile, sinon impossible: (1) l'intention illocutionnaire, dont nous avons déjà parlé dans les chapitres précédents; (2) "la direction d'ajustement" (the direction of fit between words and world), qui est, selon J.Searle, une conséquence de l'intention illocutionnaire; (3) l'état psychique de l'énonciateur; (4) le degré d'engagement contracté par l'énonciateur; (5) les rapports entre les interlocuteurs; (6) les rapports entre les intérêts des deux participants à la communication; (7) les relations qui existent entre l'acte et le discours dans lequel il s'insère; (8) le contenu propositionnel, etc.. J.Searle mentionne aussi trois critères qui sont dus à la même analogie entre les actes conventionnels extralinguistiques et les actes de langage:

- le critère se rapportant à la différence entre les actes qui doivent toujours être des actes de langage et ceux qui peuvent être des actes de langage, mais pas obligatoirement (DIAGNOSTIQUER, par exemple);

- le critère se rapportant à la différence entre les actes qui exigent pour leur accomplissement l'existence d'une institution extralinguistique (DÉCLARER LA GUERRE, BÉNIR, etc.) et ceux qui peuvent être réalisés, dans la cadre des relations interpersonnelles, en dehors d'une institution extralinguistique (DEMANDER QUELQUE CHOSE);

- le critère se rapportant à la différence entre les actes illocutionnaires qui sont désignés dans la langue par des verbes performatifs (ORDONNER-ordonner; PROMETTRE-promettre) et les actes qui ne sont pas désignés par des verbes performatifs (MENACER - le verbe menacer, n'étant pas considéré comme performatif).

Même si l'on élimine les critères considérés par les spécialistes comme "illégitimes" lorsqu'il s'agit d'établir les grands types d'actes illocutionnaires devant servir de base à la classification, les critères qui prennent en considération la structure des "modalités" d'une langue donnée (modalité impérative, déclarative ou interrogative), ou le système lexical d'une langue, les critères de J.Searle sont encore trop nombreux. Ceci implique que diverses classifications sont possibles selon que l'on décide d'utiliser en priorité tel ou tel critère. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, dans son premier ouvrage sur les actes de langage, J.Searle affirme qu'il existe en réalité plusieurs continuum de force illocutionnaire. (J.SEARLE, 1972). Pourtant, dans son ouvrage sur la classification des actes de langage (J.SEARLE, 1975 (b)), Searle revient sur cette affirmation et fonde sa classification sur trois critères fondamentaux: le but (l'intention illocutionnaire), la direction d'ajustement et l'état psychique (croyance, volonté, etc.). Le critère fondamental est le but et le résultat de l'application de ce critère est le suivant:

1. Actes assertifs: AFFIRMER, PRÉDIRE;
2. Actes directifs: COMMANDER, DEMANDER, PERMETTRE, INVITER, PRIER;
3. Actes commissifs: PROMETTRE
4. Actes expressifs: REMERCIER, FÉLICITER, etc.;
5. Actes déclaratifs : DÉCLARER (OUVERT).

D'un côté, le critère de l'intention illocutionnaire (le but) et le critère de l'état psychique se recourent (la volonté de faire quelque chose à autrui représente le but des actes directifs),

et d'un autre côté, la notion de direction d'ajustement ne peut s'appliquer qu'à une certaine catégorie d'actes illocutionnaires: ceux qui ont une dimension "référentielle", c'est-à-dire un contenu représentatif en vertu duquel ils se rapportent à un état de choses (FR.RÉCANATI, 1981: 179). Or, l'analyse des classes proposées par Searle met en évidence l'impossibilité d'appliquer ce critère à une partie des actes regroupés dans les cinq classes. Les actes expressifs, par exemple, devraient être regroupés en opposition avec les actes commissifs déclaratifs, assertifs et directifs, puisque les actes expressifs consistent à exprimer conventionnellement une certaine attitude sociale vis-à-vis de l'auditeur, attitude qui est provoquée par une occasion, qui fait partie du "contexte pragmatique" de l'énonciation plutôt que du monde, en tant que "corrélât référentiel de la parole". On félicite quelqu'un, ou on le remercie de quelque chose, tandis qu'on ordonne, on promet quelque chose. Pour amener le locuteur à préciser l'occasion qui a provoqué son acte expressif, il faut lui demander "Pourquoi?" tandis que pour l'amener à préciser le contenu d'une promesse, il faut lui demander "Qu'est-ce que tu promets?". Il semble donc que la classification des actes illocutionnaires en genres, espèces et sous-espèces, qui puissent être représentés sous forme arborescente n'est pas possible par l'application des trois critères privilégiés, dans l'ordre mentionné ci-dessus, par J.Searle.

2.2.3. La classification de Fr.Récanati

Parmi les critères proposés par J.Searle, Fr.Récanati choisit le critère de "la direction d'ajustement" comme critère fondamental, permettant de regrouper certaines des catégories distinguées par Searle et de simplifier ainsi la classification.

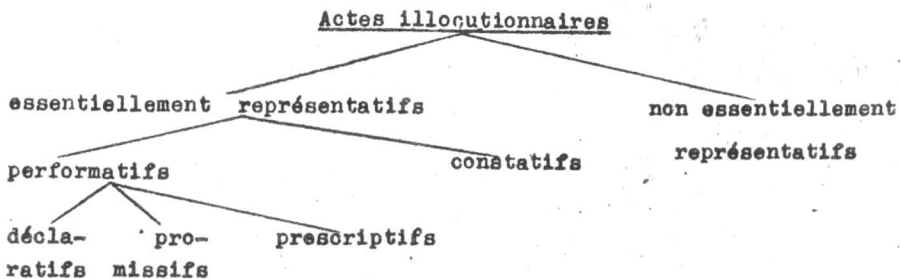
Mais, comme le critère de la direction d'ajustement ne s'applique qu'à une certaine catégorie d'actes, "ceux qui ont une dimension "référentielle", c'est-à-dire un contenu représentatif en vertu duquel

ils se rapportent à un état de choses" (FR.RÉCANATI, 1981: 179), la première distinction à faire sera celle qui oppose les actes essentiellement représentatifs à ceux qui ne le sont pas (les actes expressifs de J.Searle). Le critère de "la direction d'ajustement", appliqué aux actes essentiellement représentatifs, permet à Fr.Récanati de distinguer deux grands types illocutionnaires:

(1) Les performatifs: l'état de choses auquel ils font référence est présenté comme virtuellement réalisé par (ou à cause de) l'énonciation (DÉCLARER OUVERT, PROMETTRE, ORDONNER, etc.);

(2) Les constatifs: l'état de choses auquel ils font référence est présenté comme donné indépendamment de l'énonciation, qui le reflète (AFFIRMER).

Le schéma ci-dessous représente les grands types d'actes illocutionnaires distingués par Fr.Récanati.



Dans le cas des actes déclaratifs, la transformation de la réalité, qui représente le but de l'énonciation, est immédiate, pas seulement au sens temporel, mais au sens où l'énonciation est présentée comme "la cause" même de la réalité, de l'état de choses représenté. Dans le cas des actes promissifs, et des actes prescriptifs (les actes directifs de J.Searle), l'énonciation est la cause indirecte de la réalisation de l'état de choses représenté, réalisation qui est à la charge soit de l'énonciateur (les actes promissifs), soit du destinataire (les actes prescriptifs).

Cette classification très générale ne prend pas en considération "les actes illocutionnaires spécifiques", comme l'interrogation, l'exclamation, qui pourraient être classés, comme un acte prescriptif et, respectivement, comme un acte constatif, selon le critère de la direction d'ajustement. Fr. Récanati soulève aussi la question de l'adéquation d'une pareille représentation arborescente lorsqu'on passe au niveau des actes illocutionnaires spécifiques. À ce niveau, la classification arborescente des actes illocutionnaires semble être moins adéquate et Fr. Récanati se demande si la position qu'il qualifie de "wittgensteinienne" n'est pas justifiée: "peut-être les actes illocutionnaires spécifiques n'entretiennent-ils les uns avec les autres que des relations floues, justifiables d'une typologie en termes d'airs de famille" plutôt que d'une stricte "généalogie" (FR. RECANATI, 1981:181).

D'autre part, l'orientation pédagogique de notre recherche justifie une classification hiérarchisée des grands types d'actes illocutionnaires, indispensable pour la programmation didactique, mais la classification arborescente des actes illocutionnaires spécifiques s'avère être moins importante, puisque l'insertion des actes illocutionnaires dans un programme pédagogique est régie par les besoins langagiers et l'insertion des réalisateurs dans le même programme est régie par la progression grammaticale et lexicale.

2.3. Les modalités illocutionnaires

=====

2.3.0. Pour une approche modale des actes de langage

Les actes illocutionnaires, tels qu'ils ont été décrits et définis par les philosophes "de la langue commune", en tant qu'unités minimales de la communication verbale, peuvent être interprétés en

Cda. 5/984 Fasc. 4

termes de modalités illocutionnaires¹⁾. Ces modalités illocutionnaires sont des modalités d'énonciation complexes, des ensembles de valeurs modales, hiérarchiquement organisées, se rapportant à la configuration des attitudes (cognitive, volitive, affective, etc.) du sujet énonciateur (OLGA GALATANU, 1981: 173). Les valeurs modales impliquées dans chaque acte illocutionnaire peuvent être représentées par des prédicats modaux récurrents (VOULOIR, FAIRE SAVOIR, etc.), organisés dans une hiérarchie spécifique de l'acte illocutionnaire en question. Nous proposons un modèle d'analyse pragmatolinguistique des modalités illocutionnaires²⁾, justifié à la fois par la nature de l'objet d'étude - l'acte illocutionnaire et par les objectifs de nos recherches, qui sont d'ordre linguistique.

o Les actes illocutionnaires, qui forment l'objet de nos recherches, représentent une forme de comportement régi par des règles. Les règles constitutives de l'acte de langage se rapportent à des éléments assez hétérogènes, non hiérarchisés, mais qui peuvent être, tous traduits et explicités en termes d'attitude du locuteur, ou, plutôt de

- 1) H. Parret propose la construction d'une pragmatique linguistique basée sur les actes ou "attitudes illocutionnaires" et suggère l'élaboration d'une typologie des "modalités illocutionnaires", basée sur la spécificité des règles gouvernant l'attitude illocutionnaire de l'énonciateur (H. PARRET, 1976: 47).
Il convient de mentionner aussi la très intéressante théorie des "modalités performatives" et des "unités canoniques" qui représentent les "actes performatifs", esquissée par J.S. Petöfi et H. Kayser, "en vue de fournir une analyse globale et une classification des unités qui jouent un rôle fondamental dans l'interprétation sémantique de textes "de langue naturelle" (J.S. PETÖFI, H. KAYSER, 1978: 172).
Bien que le point de départ de l'analyse des unités performatives canoniques, de même que les critères de classification de ces unités diffèrent des nôtres, le modèle de J.S. Petöfi et H. Kayser et le modèle des modalités illocutionnaires que nous voulons proposer ont comme noyau commun l'interprétation modale de la performativité et la distinction entre "les expressions performatives" d'une langue naturelle et "le langage canonique" qui les décrit (dans notre modèle, la configuration de prédicats modaux hiérarchiquement organisés).
- 2) Nous avons esquissé d'abord une étude des verbes de communication illocutionnaires (voir OLGA GALATANU, 1978 et 1980 (a)), ensuite une théorie des modalités illocutionnaires (voir OLGA GALATANU, 1981 et 1982).

l'énonciateur (sujet énonciateur)¹⁾, puisque, au niveau de l'activité langagière individuelle, le comportement représente un traducteur d'attitudes, les deux catégories se trouvant en relation de complémentarité: l'attitude est un comportement virtuel et le comportement est une attitude explicitée (DICTIONAR DE PSIHLOGIE SOCIALA, 1981). La règle essentielle concerne l'intention de communication de l'énonciateur, son attitude volitive, tandis que les règles préliminaires se rapportent à ce que l'énonciateur sous-entend en ce qui concerne les rapports entre le Destinataire et le contenu propositionnel (P) de l'acte (CONSEILLER), entre l'énonciateur et le Destinataire (ORDONNER), etc., c'est-à-dire à une attitude cognitive ou évaluative de l'énonciateur.

Les actes de langage, en tant que composantes du comportement verbal, expriment des attitudes multiples. Les valeurs et l'intensité de ces attitudes ne sont pas égales. Une opération de sélection a lieu dans le système d'attitudes, à la suite de laquelle l'attitude la plus importante, ayant les implications les plus profondes pour la forme de comportement en question, est "désignée" pour être promue comme attitude définitoire de l'acte (DICTIONAR DE PSIHLOGIE SOCIALA, 1981). Dans le cas des actes de langage, la décision, qui appartient à l'énonciateur, doit être rapportée à la contextualité actionnelle dans laquelle a lieu l'activité langagière: la dimension spatio-temporelle (le setting physique), le contexte socio-culturel, l'univers référentiel du

1) Il importe pour réussir de ne négliger aucun aspect de la communication interpersonnelle, de distinguer entre le locuteur et le sujet énonciateur, et, corrélativement, entre l'auditeur (ou le lecteur) et le destinataire. Dans la perspective d'une conception énonciative du sens, le locuteur a été défini comme l'agent de la parole, tandis que l'énonciateur (ou sujet énonciateur-SE) est l'agent de l'acte illocutionnaire et, comme tel, caractérisé par une intention illocutionnaire, poursuivant un effet illocutionnaire, et responsable de l'effet perlocutionnaire. En même temps et d'une façon corrélatrice, l'auditeur a été défini comme le récepteur (patient) de la parole, le destinataire étant le patient de l'acte illocutionnaire (O.DUCROT, 1980). C'est cette distinction qui permet à un sujet parlant de présenter un discours dont il est le locuteur (L) comme l'acte d'un énonciateur (E), ou sujet énonciateur (SE), autre que lui-même. (J.CL.ANSCOMBRE, 1979).

discours (le genre), les rapports entre les participants à la communication (voir aussi supra 1.2.).

La spécificité de chaque acte de langage est donnée par la configuration des attitudes de l'énonciateur, au moment de l'énonciation. La valeur centrale, qui forme le noeud supérieur de la hiérarchie d'attitudes impliquées dans tout acte illocutionnaire, est la valeur modale illocutionnaire, que nous avons notée par les prédicats abstraits VOULOIR DIRE, puisque selon le postulat de Grice, reformulé par J. Searle, par tout acte de langage, l'énonciateur essaie de produire un effet sur le destinataire, grâce à la reconnaissance par le destinataire, de cette intention. Donc, l'attitude illocutionnaire est une attitude volitive, c'est l'intention de l'énonciateur d'obtenir un effet illocutionnaire, afin de réaliser un acte de manipulation sur le Destinataire (ORDONNER), ou de déterminer une acquisition épistémique chez le Destinataire (AFFIRMER) ou encore d'instaurer un état social ou interpersonnel nouveau (PROMETTRE). Nous appelons intention illocutionnaire l'intention de chaque (sujet) énonciateur de faire savoir, par la parole, de dire, de communiquer à son destinataire ce qu'il veut faire par son acte de langage: VOULOIR DIRE X, où X = l'intention de communication.

Si l'intention illocutionnaire se rapporte à ce que l'énonciateur veut dire, l'intention de communication se rapporte à ce que l'énonciateur veut faire par son acte illocutionnaire (grâce à la reconnaissance, par le destinataire de cette intention) (OLGA GALATANU, 1981: 175).

D'une façon corrélatrice, l'effet illocutionnaire sera défini comme la reconnaissance, par le destinataire, de l'intention illocutionnaire et de l'intention de communication de l'énonciateur. En scindant la notion d'intention du sujet énonciateur, le but illocutionnaire, se rapportant à l'attitude volitive du sujet énonciateur, en intention illocutionnaire proprement dite et intention de communication, nous

avons essayé de préserver la spécificité de l'acte de langage par rapport à tous les autres actes (la réalisation d'un VOULOIR FAIRE par l'intermédiaire d'un message verbal par un DIRE) et la spécificité de chaque type d'acte illocutionnaire, spécificité marquée par l'intention de communication.

De ce point de vue, essentiel pour la considération de tout énoncé comme modalisé par une modalité illocutionnaire, les modalités illocutionnaires se répartissent en modalités illocutionnaires factitives épistémiques et modalités illocutionnaires factitives. L'intention de communication de l'énonciateur est, dans le cas des modalités illocutionnaires factitives épistémiques, de provoquer chez le destinataire un processus épistémique (l'acquisition d'une information sur un état de faits préexistant (les actes constatifs: AFFIRMER), ou instauré par l'acte de langage (une partie des actes performatifs de Fr. Récanati, PROMETTRE, par exemple), tandis que, dans le cas des modalités illocutionnaires factitives, l'énonciateur veut provoquer, par son acte verbal, un acte du destinataire: verbal (INTERROGER), ou [± verbal] (ORDONNER, CONSEILLER), ou encore un changement d'état social impliquant l'accomplissement de différents actes futurs par le(s) destinataire(s) (NOMMER, DÉSIGNER, DÉCLARER - la guerre, l'ouverture d'une séance, etc.), C'est le rapport entre les interlocuteurs, dans le cadre de l'interlocution, qui est privilégié par le critère (de classification et de description) de l'intention de communication, car, il s'agit, pour l'énonciateur de provoquer par son acte de langage un changement de l'état (cognitif, interactionnel, social etc.) du destinataire. Autrement dit, cette scission de l'attitude volitive, de l'intention qui anime l'énonciateur, met en relief tant l'attitude du sujet énonciateur, que les rapports qui s'établissent, par l'activité langagière, entre les interlocuteurs, et permet ipso facto l'intégration de la théorie des actes de langage dans la théorie de l'énonciation.

Dans la perspective d'une pragmatique linguistique intégrée, l'intention de communication est subordonnée à la contextualité actionnelle. Dans ce sens, la dimension socio-culturelle et idéologique de la situation de communication (voir supra 1.2.) représente le système de référence fondamental pour la réalisation des différents types d'actes illocutionnaires, et de modalités illocutionnaires.

o L'interprétation des actes illocutionnaires en termes de modalités illocutionnaires, de modalités d'énonciation, répond aux exigences d'une recherche qui vise la description linguistique et les applications dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

o L'analyse des modalités illocutionnaires spécifiques de certains types discursifs, de même que l'étude des réalisateurs linguistiques de ces modalités s'intègrent dans une démarche onomasiologique spécifique de la didactique notionnelle, ou fonctionnelle d'orientation pragmatique. La conceptualisation de certaines microzones se rapportant aux modalités illocutionnaires, peut être représentée par un ensemble de prédicats abstraits correspondant aux valeurs modales impliquées dans les actes illocutionnaires, prédicats ordonnés hiérarchiquement.

o Le degré de prévisibilité en ce qui concerne les réalisateurs linguistiques des modalités illocutionnaires est très élevé.

Nous allons illustrer ces affirmations par l'étude de la microzone de la coercition interpersonnelle¹⁾, de la manipulation²⁾.

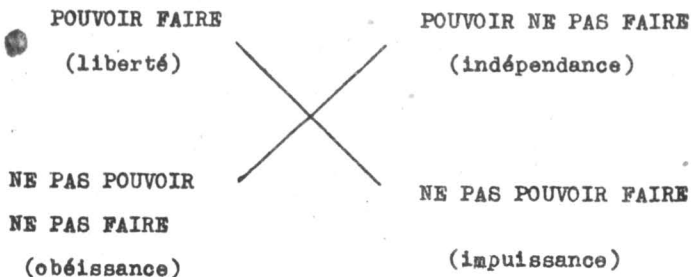
1) La coercition a été définie comme la relation par laquelle une personne, un groupe de personnes ou une institution, se servant de la différence de pouvoir-formel, juridique ou réel (physique et spirituel) impose ses idées, ses buts et sa volonté à une autre personne, à un groupe de personnes ou à une collectivité (DICTIONAR DE PSIHOLOGIE SOCIALA, 1981). Ainsi définie, la zone de la coercition se rapporte à deux types de relations coercitives: (a) les relations coercitives interpersonnelles, de manipulation: individu(s) — individu(s); (b) les relations coercitives institutionnalisées: institution — individu, ou institution — collectivité, qui forment la zone des modalités déontiques (OLGA GALATANU, 1981:174).

2) La manipulation a été définie comme "une action de l'homme sur d'autres hommes, visant à leur faire exécuter un programme donné - FAIRE FAIRE (A.J.GREIMAS, J.COURTÈS, 1979).

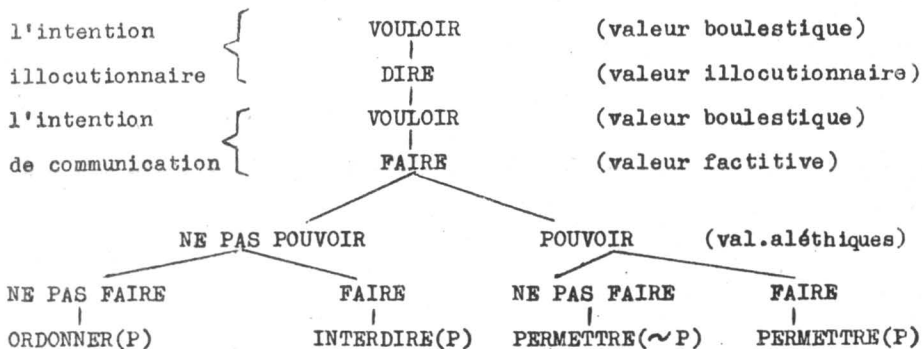
En tant que configuration discursive, la manipulation est sous-tendue par une structure modale (se rapportant à l'attitude de l'énonciateur) et une structure contractuelle. "Il s'agit en effet, d'une communication (destinée à faire savoir) dans laquelle le destinataire - manipulateur pousse le destinataire-manipulé vers une position de manque de liberté (NE PAS POUVOIR NE PAS FAIRE), au point que celui-ci est obligé d'accepter le contrat" (A.J.GREIMAS, J.COURTÈS, 1979).

Situé entre le VOULOIR du sujet énonciateur (l'intention illocutionnaire et l'intention de communication) et l'effet illocutionnaire et perlocutionnaire sur le destinataire (la reconnaissance de l'intention de l'énonciateur de le pousser vers une position de manque de liberté et ce manque de liberté), la manipulation articule dans le faisceau modal illocutionnaire le faire persuasif du SE (les valeurs modales endocentriques VOULOIR DIRE, VOULOIR FAIRE (X)) et le faire interprétatif du destinataire (les valeurs modales exocentriques: NE PAS POUVOIR NE PAS FAIRE).

Le carré sémiotique proposé par A.J.Greimas se situe, de notre point de vue, au niveau de l'effet illocutionnaire sur le destinataire (SAVOIR NE PAS POUVOIR NE PAS FAIRE):



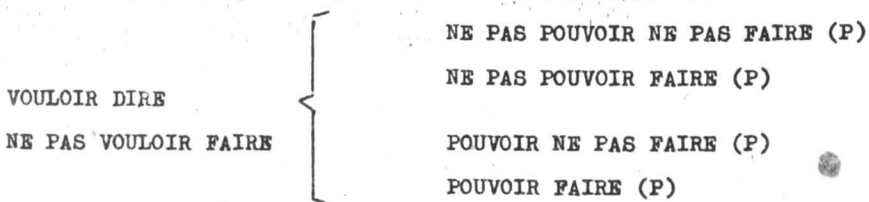
Au niveau de l'intention illocutionnaire et de l'intention de communication du SE (au niveau de la configuration des attitudes modales de l'énonciateur), la structure hiérarchisée de prédicats modaux sera la suivante:



où "~" = le foncteur de vérité, la négation.

Dans l'activité discursive, les quatre valeurs spécifiques de la zone de manipulation prennent la forme des actes illocutionnaires factitifs: ORDONNER, INTERDIRE, PERMETTRE¹⁾.

La négation appliquée à la valeur boulestique se rapportant à l'intention de communication (NE PAS VOULOIR FAIRE...) entraîne la négation de la factitivité de la modalité "illocutionnaire, qui devient une modalité factitive épistémique, une assertion sur la neutralité de l'énonciateur quant aux décisions du destinataire:



Ce sont autant d'assertions sur la valeur modale <FACULTATIF>.

Les énoncés prévus pour la réalisation de ces actes seront centrés sur la volonté et la liberté de décision du destinataire: à votre aise, à votre guise, comme vous voudrez, etc.

A partir du schéma arborescent de la manipulation, on peut établir les classes suivantes d'énoncés-type, réalisateurs des valeurs

1) Voir aussi notre étude sur la zone de la coercition (la manipulation et les modalités déontiques)(OLGA GALATANU, 1981:173-198).

modales illocutionnaires, impliquées dans les actes : ORDONNER, INTERDIRE, PERMETTRE:

(a) les énoncés centrés sur l'énonciateur, sur les valeurs modale endocentriques:

- des structures performatives à verbe illocutionnaire qui lexicalise les valeurs modales mentionnées:

- (1) Je vous ordonne de me donner cette lettre.
- (2) J'exige que vous me donniez cette lettre (immédiatement).

< ORDONNER >

- (3) Je vous défends d'ouvrir cette lettre.

< INTERDIRE >

- (4) Je vous autorise à partir.

- (5) Je vous permets de partir.

- (6) Je vous permets de ne pas partir.

- (7) Je vous donne la permission/l'autorisation de partir.

- (8) Je ne m'oppose pas à ce que vous partiez.

< PERMETTRE >

- des structures explicitant la volonté du sujet énonciateur:

- (9) J'aimerais que la porte soit fermée.

- (10) J'ai envie que la porte soit fermée.

- (11) Je veux que tu fermes la porte.

< ORDONNER >

- (12) Je ne veux pas que vous partiez.

- (13) Je ne tolère pas que vous partiez.

< INTERDIRE >

- (14) Je n'ai rien contre.

- (15) Je ne suis pas contre.

- (16) Je ne vois pas d'inconvénient à ce que ...

- (17) Je veux bien que vous partiez.

< PERMETTRE >

(b) les énoncés centrés sur le destinataire:

- les énoncés centrés sur l'acte prédiqué dans le contenu propositionnel:

• les énoncés impératifs (avec ou sans quasi-commentaire parenthétique (voir infra 2.5.0.)):

(18) Ferme la porte, c'est un ordre!

< ORDONNER >

(19) N'ouvrez pas cette lettre, c'est un ordre!

< INTERDIRE >

(20) Partez, si vous voulez!

< PERMETTRE >

• les énoncés assertifs sur l'acte futur du destinataire:

(21) Vous n'ouvrirez pas cette lettre.

< INTERDIRE >

• les énoncés interrogatifs sur l'acte futur du destinataire:

(22) Tu fermes la porte, oui?

< ORDONNER >

- les énoncés centrés sur l'obligation où se trouve le destinataire de faire l'acte prédiqué dans le contenu propositionnel:

(23) Tu dois fermer la porte.

< ORDONNER >

(24) Vous n'avez pas le droit d'ouvrir cette lettre.

< INTERDIRE >

(25) Vous n'êtes pas obligé de partir.

< PERMETTRE >

• les énoncés qui explicitent la capacité du destinataire (POUVOIR) de faire l'acte prédiqué dans le contenu propositionnel:

(26) Peux-tu (pourrais-tu) fermer cette porte?

(27) Tu ne peux pas fermer cette porte, non?

< ORDONNER >

• les énoncés portant sur la volonté du destinataire d'effectuer l'acte demandé:

(28) Veux-tu fermer la porte? ¹⁾

< ORDONNER >

(c) L'obligation ou la non-obligation du destinataire de faire (P) peut être exprimée aussi par des quasi-commentaires nominaux:

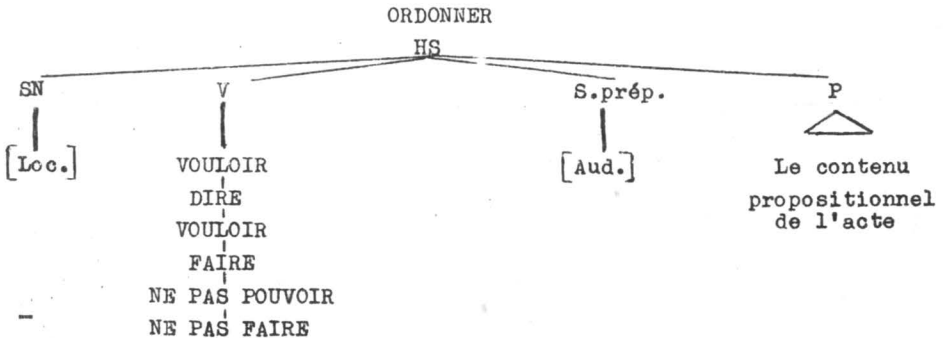
(29) Défense de fumer.

(30) Interdiction absolue de fumer.

La présence de ces structures appartenant à la modalisation déontique, dans la zone de la coercition interpersonnelle, s'explique par la stratégie du SE - manipulateur qui veut prêter à ce qu'il dit le statut de norme.

La structure sous-jacente de tous ces énoncés doit rendre compte de la modalité illocutionnaire factitive: ORDONNER, INTERDIRE ou PERMETTRE. Nous pouvons représenter cette structure par une "phrase supérieure", une "hypersentence", symbolisée par HS. Les symboles dominés par cette phrase supérieure sont un SN - le locuteur, un verbe modal - [déclarer] ¹⁾, un syntagme prépositionnel - S prép. - l'auditeur, et P - la proposition modalisée. (A. MEUNIER, 1974: 16-17).

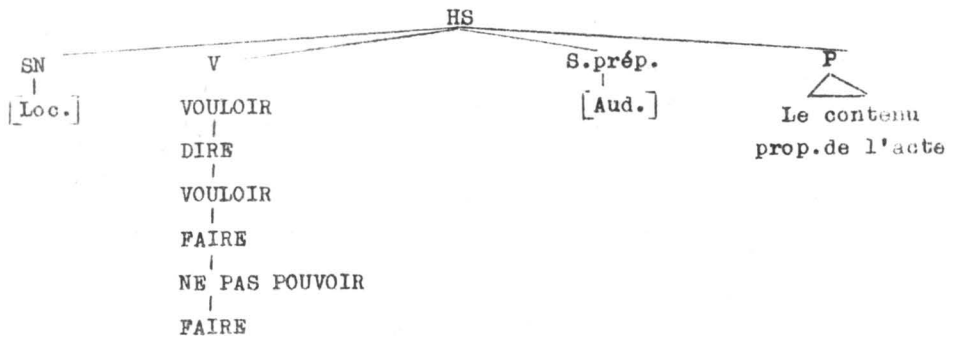
Le schéma arborescent conventionnel de Meunier devient, dans notre analyse de la microzone de la manipulation:



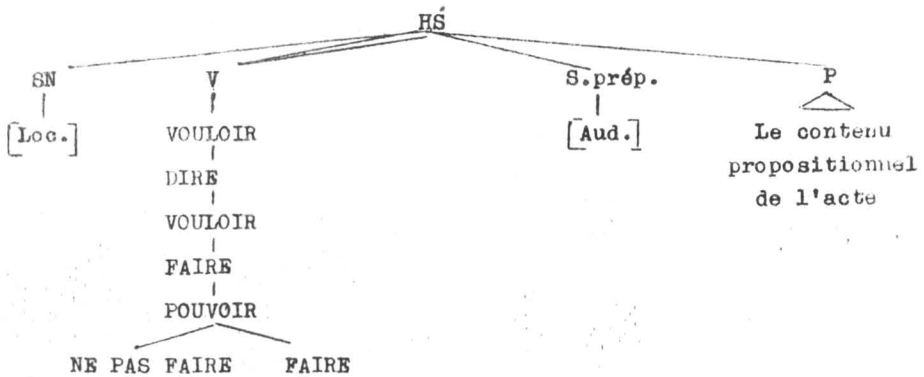
1) Tous ces exemples sont tirés des inventaires d'"un Niveau Seuil" (Un Niveau Seuil, 1976).

2) [déclarer] se rapporte, dans l'analyse de Meunier, à l'acte illocutionnaire, en général, et non pas à l'acte factitif DÉCLARER (la séance ouverte).

INTERDIRE



PERMETTRE



Comme nous l'avons montré, par les exemples ci-dessus, on peut prévoir l'apparition en structure superficielle:

- de la lexicalisation de toutes les valeurs modales qui forment la configuration de la modalité d'énonciation illocutionnaire, par des verbes illocutionnaires: ordonner, exiger, interdire, défendre, permettre, autoriser:

Je vous ordonne de partir

- des réalisateurs de l'une des valeurs modales qui apparaissent dans la configuration de prédicats abstraits de la modalité illocutionnaires:

VOULOIR : Je veux que vous partiez.

POUVOIR : Vous ne pouvez pas partir, non?

NE PAS POUVOIR NE PAS FAIRE (obéissance):

Vous êtes obligé de partir.

Il est évident que cette prévisibilité des réalisateurs linguistiques des modalités illocutionnaires joue un rôle très important dans la programmation didactique, mais il importe aussi de souligner la valeur de cette étude dans l'analyse des textes.

La spécificité des textes scientifiques, techniques, politiques, juridiques, commerciaux, etc., peut être mise en relief par l'étude des modalités illocutionnaires et de leur réalisation linguistique.

Par exemple, l'analyse des discours juridiques, administratifs, politiques met en évidence la réalisation de deux modalités illocutionnaires factitives qui marquent le passage de la zone déontique vers la zone de la manipulation. Ce sont les modalités NOMMER et DECLARER, qui impliquent des relations coercitives interpersonnelles, comme les modalités de manipulation, mais institutionnalisées, comme les modalités déontiques, dans ce sens que le SE représente une institution et que l'acte crée une obligation ayant pour source une norme juridique. C'est la volonté, l'intention de communication du SE qui crée l'état d'obligation du destinataire ou des destinataires (comme dans le cas de l'ordre), mais cet état est conforme à une norme établie. C'est pourquoi, dans la configuration des prédicats modaux des modalités illocutionnaires NOMMER et DECLARER, il y a un prédicat VOULOIR, se rapportant à l'intention de communication du SE et un prédicat factitif FAIRE, dont le dictum est un prédicat déontique DEVOIR, se rapportant à la norme qui oblige le destinataire à accomplir certains actes spécifiques (prendre la parole, écouter, etc., etc.).

En conclusion, une théorie des modalités illocutionnaires permet la description des valeurs modales impliquées dans chaque acte illocutionnaire, description qui présente un degré de prévisibilité des formes linguistiques plus élevé que la simple description de la

structure des actes illocutionnaires ¹⁾. Cette théorie permet aussi de déceler la spécificité des types discursifs, à plusieurs niveaux:

- au niveau du choix préférentiel des modalités illocutionnaires;
- au niveau de leur réalisation.

Dans une perspective pédagogique, ce modèle a l'avantage de permettre une classification cohérente des modalités illocutionnaires et partant, de certaines catégories d'actes illocutionnaires (les actes essentiellement représentatifs), et l'élaboration d'inventaires d'actes illocutionnaires et de réalisateurs linguistiques de ces actes.

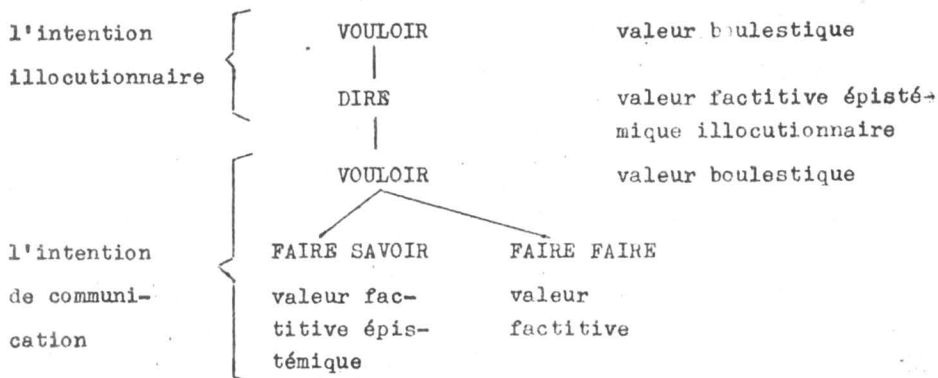
2.3.1. Classes de modalités illocutionnaires

Nous proposons dans ce qui suit une classification des modalités illocutionnaires qui, bien que provisoire et sujette à des transformations, permet une description cohérente des règles gouvernant les actes illocutionnaires essentiellement représentatifs ²⁾ et, dans une perspective pédagogique, l'élaboration de progressions conformes aux besoins langagiers de différentes catégories d'apprenants du français. Les critères que nous proposons se rapportent à l'attitude du SE à l'égard de son interlocuteur, dans le cadre de l'interlocution, à l'égard du contenu propositionnel de son acte, à l'égard des rapports qui existent entre le contenu propositionnel et les interlocuteurs.

● Le critère de classification fondamental est, comme nous l'avons montré, celui de l'intention de communication, critère selon lequel les modalités illocutionnaires se répartissent en modalités factitives épistémiques et modalités factitives (voir supra 2.3.a.) . C'est un critère fondé sur les rapports socio-performatifs qui s'établissent

- 1) Les actes sociaux, comme l'acte SALUER, ne sont pas susceptibles d'être décrits en termes de modalités illocutionnaires.
- 2) Nous allons illustrer cette affirmation aussi par l'analyse du phénomène de "blocage de la performativité" des structures performatives surmodalisées (voir infra 2.5.2.1.)

dans le cadre de l'interlocution et qui correspondent à la règle essentielle de la réalisation de l'acte illocutionnaire en question. Le schéma ci-dessous présente les configurations de prédicats modaux récurrents: VOULOIR DIRE (se rapportant à l'intention illocutionnaire, commune aux deux classes) et VOULOIR FAIRE SAVOIR ; VOULOIR FAIRE FAIRE (se rapportant à l'intention de communication):



● Le deuxième critère, subordonné au critère de l'intention de communication est celui de l'attitude du SE vis-à-vis du contenu propositionnel. Ce critère réécrit la règle de contenu propositionnel, mais aussi la règle de sincérité de l'acte illocutionnaire en termes de valeurs modales.

A. Dans la classe des modalités factitives épistémiques, ce critère réécrit, en termes modaux, le critère de la direction d'ajustement, selon lequel on distingue des actes constatifs et des actes performatifs. De notre point de vue, l'attitude du SE vis-à-vis du contenu propositionnel sera:

(a) une attitude épistémique (SAVOIR), ou doxastique (CROIRE) pour les modalités illocutionnaires factitives épistémiques constatives:

Le prédicat SAVOIR a comme dictum:

- un prédicat évaluatif (BON/MAUVAIS), dans la sous-classe des modalités illocutionnaires factitives épistémiques constatives évaluatives: LOUER, ACCUSER, SE VANTER, etc.;

- un prédicat véridictoire (VRAI/FAUX), dans la sous-classe des modalités illocutionnaires factitives épistémiques constatatives assertives (non-évaluatives): AFFIRMER, CONFIRMER, INFIRMER;

(b) une attitude boulestique (VOULOIR), pour les modalités illocutionnaires factitives épistémiques performatives:

Le prédicat VOULOIR a comme dictum:

- un FAIRE, sui-référentiel, dans la classe des modalités illocutionnaires factitives épistémiques performatives commissives (ou promissives): PROMETTRE, MENACER;

- un événement que nous pouvons noter par un prédicat ARRIVER: SOUHAITER.

B. Dans la classe des modalités illocutionnaires factitives (qui sont, toutes, performatives), le contenu propositionnel (l'acte que le destinataire est censé effectuer à la suite de l'acte de langage du SE) est envisagé comme:

(a) Un contenu propositionnel (P) non-obligatoire, dans la classe des modalités illocutionnaires factitives non-coercitives: DEMANDER, PRIER, CONSEILLER.

Le prédicat factitif FAIRE a comme dictum un FAIRE du destinataire qui, à son tour, peut avoir comme dictum un prédicat évaluatif. De ce point de vue, on peut distinguer:

- Les modalités illocutionnaires factitives non-coercitives, non-évaluatives DEMANDER:

• si le FAIRE du destinataire est un acte verbal, un FAIRE SAVDIR, la modalité illocutionnaire a la configuration modale suivante: VOULOIR FAIRE SAVOIR VOULOIR FAIRE FAIRE SAVOIR. C'est une modalité complexe ayant une factitivité de type FAIRE FAIRE et une double factitivité illocutionnaire FAIRE SAVOIR à sens différents (SE → D; D → SE): INTERROGER (DEMANDER QUELQUE CHOSE).

• si le FAIRE du destinataire n'est pas obligatoirement verbal, il s'agit d'une requête qui sera représentée par la configuration modale suivante: VOULOIR FAIRE SAVOIR VOULOIR FAIRE FAIRE.

- Les modalités illocutionnaires factitives non-coercitives évaluatives ont dans la configuration de valeurs modales, les valeurs évaluatives: BON/MAUVAIS.

• Les modalités illocutionnaires factitives non-coercitives évaluatives favorables VOULOIR FAIRE SAVOIR VOULOIR FAIRE FAIRE BON(P) se réalisent dans les actes PRIER et CONSEILLER.

• La modalité illocutionnaire factitive non-coercitive évaluative non-favorable VOULOIR FAIRE SAVOIR VOULOIR FAIRE NE PAS FAIRE MAUVAIS (P) se réalise dans l'acte DÉCONSEILLER.

L'application de ce critère dans la classe des modalités factitives a, comme on le voit, l'avantage de mettre en évidence la nature commune de tous les actes DEMANDER (QUELQUE CHOSE ou DE FAIRE QUELQUE CHOSE), souvent traités séparément, nature commune qui explique l'emploi fréquent de l'interrogation pour la réalisation d'une requête et l'emploi d'une structure impérative à verbe illocutionnaire pour la réalisation d'un acte INTERROGER.

(b) Un P obligatoire, dans la classe des modalités illocutionnaires factitives coercitives;

- L'obligation prend la forme d'une configuration modale spécifique de la manipulation: \pm POUVOIR_±FAIRE (voir supra 2.3.o., le carré sémiotique de la manipulation), dans la classe des modalités coercitives manipulatives: ORDONNER, INTERDIRE, PERMETTRE;

- L'obligation prend la forme d'une configuration modale spécifique des modalités déontiques, dans la classe des modalités factitives coercitives institutionnalisées: NOMMER, DÉCLARER.

• Au point de vue des rapports entre les interlocuteurs et le contenu propositionnel (P), ce sont les valeurs évaluatives: BON et MAUVAIS, qui concernent toujours l'un ou l'autre des pôles de l'interlocution.

A. Dans la classe des modalités illocutionnaires factitives épistémiques évaluatives, les valeurs évaluatives BON et MAUVAIS se rapportent;

(a) Dans la classe des modalités illocutionnaires factitives épistémiques constatatives évaluatives, les valeurs modales appliquées au contenu propositionnel, se rapportent:

- Au sujet énonciateur: P BON (SE) : SE VANTER
- Au destinataire: P MAUVAIS (D) : ACCUSER.

(b) Dans la classe des modalités illocutionnaires factitives épistémiques performatives, les valeurs modales évaluatives appliquées à P se rapportent:

- Au destinataire, pour les modalités [+ Sui-référentiel] :
P BON (D) : PROMETTRE
P MAUVAIS (D) : MENACER.

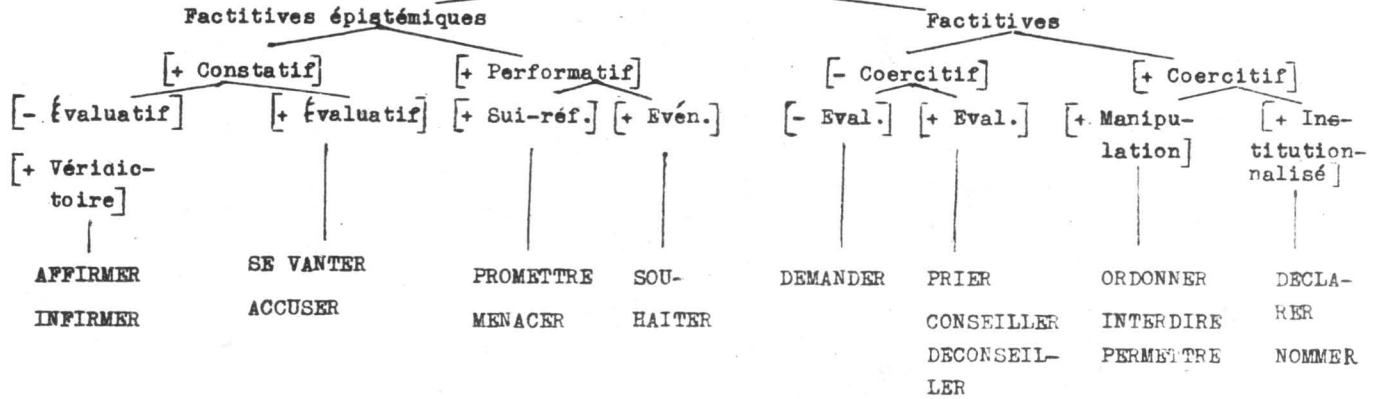
- Au destinataire, pour les modalités [+ Événementiel] :
P BON (D) : BÉNIR
P MAUVAIS (D) : MAUDIRE

B. Dans la classe des modalités illocutionnaires factitives (la sous-classe des modalités non-coercitives évaluatives), les valeurs modales évaluatives appliquées au P se rapportent aussi soit au SE, soit au D:

- Au sujet énonciateur (SE) :
P BON (SE) : PRIER
- Au destinataire:
P BON (D) : CONSEILLER
P MAUVAIS (D) : DÉCONSEILLER.

Le schéma arborescent ci-dessous présente les classes générales de modalités illocutionnaires que nous avons distinguées et analysées dans ce chapitre:

Modalités illocutionnaires



2.3.2. Conclusions

Quelques conclusions s'imposent sur l'interprétation modale des actes illocutionnaires et sur le modèle de description et de classification que nous avons esquissé. Ce modèle provisoire et susceptible de révisions et d'amendements ultérieurs, recèle de grandes possibilités quant à la description linguistique et aux applications pédagogiques.

- Au niveau théorique, il permet une interprétation plus cohérente des règles qui gouvernent la réalisation des actes illocutionnaires, en termes d'attitudes du sujet énonciateur, interprétation qui ne néglige ni le sujet énonciateur, ni l'interlocution.

- La hiérarchisation des valeurs modales impliquées dans l'acte illocutionnaire permet la décomposition de la modalité illocutionnaire en prédicats abstraits, la représentation arborescente de ces valeurs et une classification qui ne néglige pas certains aspects essentiels pour l'interprétation des énoncés (la nature commune de l'acte DEMANDER DE FAIRE et de l'acte DEMANDER QUELQUE CHOSE, par exemple, ou les distinctions entre le contenu propositionnel obligatoire et non-obligatoire, entre la requête, la prière et le conseil, d'un côté, et la coercition, institutionnalisée ou non, de l'autre côté.

- L'intention de communication, concernant les rapports instaurés dans le cadre de l'interlocution, entre les participants à la communication, est subordonnée au contexte socio-performatif, ce qui permet l'intégration de la théorie des modalités illocutionnaires et, partant, des actes illocutionnaires, dans une théorie pragmatique plus large, qui tient compte de tous les paramètres énonciatifs et qui dépasse le niveau des unités minimales de la communication, la théorie de l'énonciation (voir aussi infra 2.6.).

2.4. L'analyse conversationnelle et la théorie des actes de langage

2.4.0. Les implications conversationnelles

nous avons présenté, dans les chapitres précédents, la théorie des actes de langage, telle qu'elle a été suggérée, élaborée et développée par "les philosophes du langage ordinaire". Nous avons surtout souligné les difficultés théoriques soulevées par une recherche à double statut: philosophique et linguistique, et nous avons insisté sur les conséquences des différentes hypothèses dans l'interprétation de la description linguistique des énoncés, en tant que produits des actes de langage.

L'orientation linguistique et pédagogique de notre démarche nous a conduit vers une interprétation modale de l'acte illocutionnaire et nous avons proposé un modèle de description des "modalités illocutionnaires" qui tient compte des intentions (illocutionnaire et de communication) du sujet énonciateur. La définition de l'intention illocutionnaire et de l'intention de communication en termes d'interlocution, d'interactivité, permet l'intégration du modèle dans une théorie de l'énonciation qui dépasse le niveau de l'unité minimale de l'activité langagière. Avant de passer à la présentation des réalisations linguistiques des forces illocutionnaires (ou des modalités illocutionnaires), il convient de nous arrêter sur un développement très important de la pragmatique, "l'analyse conversationnelle". Dans ce qui suit, nous allons essayer de mettre en évidence les résultats extrêmement intéressants, au niveau théorique aussi bien qu'au niveau de la description linguistique, de la jonction correcte de la théorie des actes de langage et de l'analyse conversationnelle.

Pour H.P. Grice (voir H.P. GRICE, 1957, 1969, 1975) le discours, les conversations, représentent, normalement et dans des situations de communication normales, "des efforts de coopération", chaque partici-

Cda. 5/984 Fasc. 5

pant reconnaissant un "but commun", ou bien un ensemble de buts communs, ou, tout au moins, une direction mutuellement acceptée, de sorte qu'à chaque étape, une manoeuvre conversationnelle est exclue comme inadéquate. Grice postule un principe général de l'activité discursive, le Principe de Coopération (P.C.), qui se réalise par les maximes conversationnelles (regroupées en 4 catégories concernant: la qualité, la quantité, la relation et la modalité de la contribution de chaque participant à la communication). Conformément au Principe de la Coopération, la contribution conversationnelle d'un interlocuteur doit être adéquate à l'étape où elle a lieu, au but ou à la direction acceptée de l'échange discursif. Autrement dit, elle doit être aussi informative qu'il est nécessaire (la maxime de quantité), elle ne doit pas contenir des affirmations fausses ou gratuites (maxime de qualité), elle ne doit pas être déviante, mais conforme au thème de la discussion (maxime de relation), elle doit être nette et claire (maxime de modalité). Selon Grice, il y a une présomption sur le respect de ces règles, ces maximes conversationnelles, qui se trouve à la base des implications conversationnelles. ("les implicatures").

Les implications conversationnelles sont les hypothèses que "l'auditeur" est obligé de faire pour concilier toute énonciation avec la présomption selon laquelle "le locuteur" respecte, autant que possible, les principes conversationnels. Ce sont des implications pragmatiques, des implications du dire, s'opposant ainsi aux implications de ce qui est dit, aux implications du dit, et elles sont connues par "le locuteur" qui peut anticiper grâce à cette connaissance, les hypothèses de l'"auditeur". Le mécanisme des implications conversationnelles est basé sur la notion de connaissance mutuelle qui apparaît dans les ouvrages de Strawson et de Grice. Pourtant, sont D.Lewis (D.LEWIS, 1969) et S.Schiffer (S.SCHIFFER, 1972) qui isolent et définissent cette notion: un fait (une proposition) est mutuellement connu(e) par 2 personnes, A et B, si chacune de ces personnes connaît ce fait, sait que

l'autre le connaît aussi, sait que l'autre sait à son tour qu'il connaît ce fait, et ainsi de suite, à l'infini.

Deux remarques, intéressant directement la jonction de l'analyse conversationnelle et de la théorie des actes de langage, peuvent être faites :

- Les maximes conversationnelles de Grice ont été formulées pour décrire le type assertif d'acte de langage. Elles peuvent pourtant être modifiées pour convenir aux autres types discursifs. Les postulats de conversation de Gordon et Lakoff représentent une reformulation des maximes conversationnelles convenant aux autres types discursifs (promesse, requête, etc.) (D.GORDON, G.LAKOFF, 1973).

- La deuxième remarque concerne le mécanisme du "sous-entendu" basé sur les implications conversationnelles. Grâce au postulat sur la connaissance mutuelle des implications conversationnelles, selon Grice, l'auditeur a le droit de faire l'inférence suivante: si le locuteur, qui peut prévoir l'implication conversationnelle résultant des inférences de l'auditeur, n'a rien fait pour l'empêcher de faire ces inférences, c'est que le locuteur veut laisser entendre ce que son énonciation implique conversationnellement. Pour Grice, cette série d'inférences représente le mécanisme du sous-entendu. Il y a sous-entendu, si l'auditeur fait le raisonnement suivant: "Le locuteur dit P: je n'ai pas de raison pour croire que le locuteur ne respecte pas, autant que possible, les principes conversationnels; mais il ne les respecte pas dans son énonciation que si q; il sait (et il sait aussi que je sais) que je peux me rendre compte que l'implication q est imposée par le respect des règles; il n'a rien fait pour m'empêcher de penser q; donc il laisse entendre q".

Il y a deux types de violation des règles:

- soit pour éviter d'enfreindre une autre règle;
- soit spécialement, pour produire un sous-entendu.

Or cette définition du sous-entendu ne peut pas rendre compte de certaines différences qui existent entre trois types d'actes qui se réalisent dans l'activité discursive (FR. RECANATI, 1981):

- LAISSER ENTENDRE: un locuteur (L) laisse entendre q, devant A par une énonciation E, si son énonciation implique pragmatiquement q et si cette implication est mutuellement connue par L et par A mais cette implication peut ne pas être exploitée intentionnellement par L;

- DONNER À ENTENDRE: L donne à entendre q, par son énonciation E si L laisse entendre q et si, en exploitant cette implication, L fait son énonciation avec l'intention de laisser entendre q. C'est le mécanisme de l'insinuation.

- SOUS-ENTENDRE: À la différence des deux actes précédents, le sous-entendu se réalise si les deux conditions suivantes sont remplies:

(a) L'intention du locuteur de communiquer à l'auditeur ce que son énonciation laisse entendre;

(b) Cette intention est ouverte, "publique", car ce qui est sous-entendu c'est l'objet d'un acte de communication et ce dernier se réalise par la reconnaissance par A de l'intention du locuteur d'accomplir cet acte (conformément à la théorie de la communication intentionnelle de Grice). Autrement dit, l'acte qui se réalise par le mécanisme du sous-entendu a toutes les caractéristiques de l'acte illocutionnaire et la particularité que l'effet illocutionnaire ("l'uptake") n'est pas garanti par certains indices inclus dans la phrase concernant l'acte "littéral" par lequel le sous-entendu est accompli. Pourtant l'effet illocutionnaire est garanti, à la différence de l'acte LAISSER ENTENDRE et de l'acte DONNER À ENTENDRE. Grice propose l'exemple d'un professeur de philosophie qui, interrogé sur la compétence professionnelle d'un étudiant qu'il connaît bien, répond à son interlocuteur que l'étudiant en question est très ponctuel. Évidemment, il enfreint la règle concernant la quantité d'information qu'il doit fournir et il le fait tout

simplement parce qu' il a une opinion très mauvaise de son étudiant et qu'il est gêné de la dire. Ce n'est donc pas pour ménager, pour respecter une autre règle qu'il enfreint celle-ci. Il refuse tout simplement de fournir, explicitement, l'information demandée, mais seule l'inférence sur son intention de sous-entendre ce qu'il ne dit pas explicitement, est susceptible de concilier son énonciation avec la Présomption du respect des règles conversationnelles. Ce qui est impliqué par l'énonciation, dans le cas du sous-entendu (l'implicatum de l'acte) est l'intention du locuteur de signifier son intention de réaliser un autre acte que celui littéralement marqué par son énoncé. Le graphe ci-dessous présente les trois types d'actes décrits par Fr.Récanati (FR. RÉCANATI, 1981); nous y avons marqué les rapports d'implication qui existent entre ces trois types d'actes:

ACTE conditions de réalisation	(1) LAISSER ENTENDRE	(2) DONNER À ENTENDRE	(3) SOUS- ENTENDRE
implication conversation- nelle q	+	+	+
q [+ inten- tionnel]	-	+	+
intention q [+ Ouvert]	-	-	+

Les trois dialogues qui suivent rendent plus claire la différence entre ces trois actes, dont le dernier explique le phénomène "d'indirection", la réalisation des "actes illocutionnaires indirects"

(1) - À quelle heure Paul est-il venu?

- Il est venu ce matin.

Le locuteur qui répond à la question enfreint la maxime de quantité. S'il le fait simplement parce qu'il ne connaît pas l'heure exacte de l'arrivée de Paul, il LAISSE ENTENDRE, par son énonciation, qu'il ne connaît pas le moment exact de l'arrivée de Paul, Q représente cette inférence que son auditeur doit faire sur le fait qu'il donne justement une réponse partielle, pour éviter de violer une autre maxime (la maxime de qualité).

(2) Si le locuteur qui répond, de cette manière, à la question ci-dessus, connaît en réalité la réponse exacte, parce qu'il était présent lorsque Paul est arrivé, mais il ne veut pas qu'en sache cela, il LAISSE ENTENDRE qu'il ignore l'heure de l'arrivée de Paul avec l'intention de DOWNER À ENTENDRE qu'il n'est pas censé connaître la réponse exacte à cette question,

(3) Le troisième exemple est un dialogue tiré d'un roman d'Exbrayat, Les Messieurs de Delft. M. Klundert, l'une des notabilités de Delft, demande à une institutrice de recevoir parmi ses élèves une petite fille, issue d'une famille modeste, mais qu'il veut adopter. La réponse de l'institutrice, réponse qui est en réalité un refus, prend la forme d'une affirmation sur la qualité de ces élèves (la maxime de relation est enfreinte). Le refus est sous-entendu, inféré par M. Klundert, grâce à la connaissance qu'il a de l'opinion de son interlocutrice en ce qui concerne la famille de la petite fille:

- Je pensais qu'en dépit de son jeune âge, vous pourriez la prendre parmi les plus jeunes de vos élèves?

- Insensé! Mais, Monsieur Klundert, je ne reçois que les enfants des meilleures familles de Delft.

La voix de Karel se durcit:

- Entendez-vous dire par là, Mademoiselle, que la fille de Karel Klundert n'y aurait pas sa place?

Tous les types d'intentions de communication peuvent être sous-entendus (l'intention de REFUSER, de PROMETTRE, etc., etc.).

L'analyse conversationnelle, notamment l'analyse des implications conversationnelles, des inférences du destinataire et du sujet énonciateur (sur les inférences du destinataire), basées sur la connaissance mutuelle de certains éléments de la situation de communication, fournit un appareil théorique susceptible d'expliquer le mécanisme de la signification et de l'interprétation des énoncés (identification des forces illocutionnaires et des contenus propositionnels des actes de parole, directs et indirects, qui les ont engendrés).

2.4.1. L'analyse conversationnelle et les actes de parole "directs" et "indirects"

2.4.1.o. L'interprétation des énoncés

Dans la perspective de la théorie des actes de langage, la signification d'une phrase est donnée par un certain potentiel d'acte illocutionnaire, formé d'un potentiel de force illocutionnaire et d'un potentiel de contenu propositionnel. Le potentiel de force illocutionnaire est donné par la "modalité" de la phrase interrogative et impérative - force illocutionnaire générique prescriptive, et déclarative - modalité neutre du point de vue illocutionnaire. Le potentiel de contenu propositionnel est donné par la signification descriptive de la phrase (W.P.ALSTON, 1964).

Les adeptes du "principe d'exprimabilité" ont pu tirer la conclusion que la signification de la phrase représente une image de l'acte de parole effectué par son énonciation et que, par conséquent, l'interprétation des énoncés peut être réduite à l'interprétation des phrases (au moins dans le cas des actes de parole "directs"), sans recourir au contexte, ce qui revient à identifier la compétence pragmatique et la compétence sémantique (voir J.SEARLE, 1969). Pourtant, l'existence des actes de parole "indirects", comme, par exemple, l'ordre réalisé par une question (Voulez-vous...?, Pouvez-vous...?), ou par

une affirmation (Tu farreras d'abord la perte), a rendu nécessaire l'analyse conversationnelle, basée sur les principes conversationnels et les données fournies par la situation de communication.

Nous ne nous proposons pas de discuter les problèmes théoriques complexes soulevés par l'ambiguïté pragmatique et l'analyse conversationnelle. Nous allons essayer de montrer que l'interprétation des énoncés (identification de la force illocutionnaire et du contenu propositionnel) ne peut être réduite au décodage des phrases, qu'elle s'appuie, à quelques exceptions près, sur une inférence conversationnelle. Ce fait a des incidences pédagogiques très importantes, se rapportant au rôle de la situation de communication en classe de langue.

2.4.1.1. Les actes de parole "directs"

Parmi les marques linguistiques de la force illocutionnaire, seuls les quasi-commentaires parenthétiques, les commentaires par les prédicats performatifs dans des propositions incises, dans le code écrit et l'intonation, dans le code oral, sont susceptibles de désambiguïser complètement l'énoncé:

(1) Parlez-lui-en, c'est un ordre!

Parlez-lui-en, c'est un conseil!

Parlez-lui-en, c'est une prière!

(2) - Allez-y, conseilla-t-elle!

- Ne bouge pas d'un pouce, intima Jacques, et laisse tes mains sur le volant!

(José Giovanni, Histoire de fou)

Ces marques permettent une interprétation des énoncés basée sur le décodage de la signification de la phrase, qui représente, dans une perspective pragmatique, un potentiel de force illocutionnaire générique prescriptive et un potentiel de contenu propositionnel (la signification descriptive de la phrase). Les autres marques linguis-

tiques des forces illocutionnaires ne sont pas suffisantes pour l'identification exacte des intentions de communication.

Pour ce qui est des "modalités", une remarque s'impose en ce qui concerne la neutralité illocutionnaire de la modalité déclarative (voir FR. RECANATI, 1982) et le caractère de marqueur générique de l'intention illocutionnaire prescriptive de la modalité impérative. Seule l'analyse des paramètres situationnels, socio-performatifs, psychiques, référentiels et séquentiels, peut montrer lequel, parmi les candidats possibles d'une classe d'actes illocutionnaires a été effectué sans enfreindre le Principe de Coopération. Ainsi, l'énoncé ci-dessous, est le résultat d'un acte MENACER, étant donné l'univers référentiel du discours-source du thème de l'événement de communication, les rapports socio-performatifs et les rapports psycho-performatifs entre les interlocuteurs (une affirmation aurait été une infraction de la maxime de relation, une promesse aurait violé le postulat de raisonabilité). Le sujet énonciateur, qui est poursuivi par la police et qui veut rejoindre, au Mexique, sa femme et ses enfants, menace son frère, qui a l'air de vouloir le dénoncer au lieu de l'aider :

(3) Aucune force au monde ne m'empêchera de les rejoindre. Personne, tu comprends? Je ferai tout ce qui sera nécessaire, écoute bien et re-iens, tout ce qui sera nécessaire pour tenir la promesse que je leur ai faite...

(G. Simenon, Le fond de la bouteille; 94)

Enfin, les préfixes performatifs, définis comme des verbes désignant des actes illocutionnaires (ordonner, promettre, etc.), dans des structures performatives¹⁾ soulèvent aussi des problèmes complexes concernant leur interprétation comme marqueurs d'actes illocutionnaires

1) La structure performative est caractérisée par les traits suivants: le sujet énonciateur est identique au sujet du verbe illocutionnaire (première personne du singulier); le temps de l'énonciation est identique au temps du verbe illocutionnaire (le présent de l'indicatif); la phrase est assertive (voir aussi infra 2.5.1.0.3.).

directs ou indirects. Mais, même en tant que marqueurs d'actes de parole "directs", les préfixes performatifs (je t'ordonne de..., je te promets de ..., etc.) peuvent être utilisés dans le cadre d'une stratégie conversationnelle, pour la réalisation d'une autre intention de communication que celle qu'ils désignent. Par exemple, l'énoncé (4), adressé par un directeur à sa secrétaire, ne peut être interprété comme une prière, mais comme un ordre:

(4) Je vous prie de dresser la liste de nos clients du département de la Loire.

Ces quelques observations concernant les marques linguistiques des forces illocutionnaires représentent autant d'arguments en faveur du "principe d'exprimabilité affaibli", selon lequel il y a des indicateurs de forces illocutionnaires génériques, des marqueurs de la "token réflexivité"¹⁾, mais leur association avec un type d'actes illocutionnaires et, d'autant plus avec des actes illocutionnaires spécifiques, n'a rien de systématique et de définitif. Par conséquent, les actes de parole "directs", c'est-à-dire les actes pour lesquels il y a congruence entre la signification de la phrase utilisée (potentiel d'acte illocutionnaire) et la fonction discursive que l'énonciation attribue à cette phrase (A.H.GARDINER, 1932) ne peuvent être interprétés, à quelques exceptions près, sans recourir à l'analyse conversationnelle et à la situation de communication, grâce à la seule connaissance des règles sémantiques de la langue. La connaissance des règles sémantiques permet à l'interlocuteur de reconnaître le potentiel d'acte illocutionnaire de la phrase, mais pour qu'il puisse identifier l'intention de communication directe de l'énonciateur, il doit faire un raisonnement, une inférence qui tient compte de trois types d'informations:

- le potentiel illocutionnaire de la phrase entendue;

1) La token-réflexivité a été définie comme la capacité d'un énoncé de réfléchir la force illocutionnaire de l'acte qui l'a généré. (A.H.GARDINER, 1932).

- la présomption selon laquelle l'énonciateur respecte un principe normatif, le principe de littéralité¹⁾;

- la connaissance de certains traits pertinents du contexte; étant donné le contexte, on peut identifier parmi les candidats possibles appartenant à une certaine classe d'actes illocutionnaires, l'acte le plus conforme au respect des maximes conversationnelles. Un exemple de Wilson et Sperber met en évidence le rôle de la spécification contextuelle de l'acte (et de son contenu propositionnel, le potentiel de contenu propositionnel fonctionnant comme une description incomplète d'un état de choses, comme une proposition à variables) dans l'interprétation des énoncés (D.WILSON, D.SPERBER, 1975). Nous allons reprendre et analyser cet exemple, du point de vue de la force illocutionnaire de l'acte qui a généré l'énoncé (l'analyse de Wilson et Sperber porte en tout premier lieu sur le contenu propositionnel):

(5) La cuisine de Dominique est impeccable.

L'énoncé (5) est ambigu même au niveau du contenu propositionnel, puisque la cuisine est un mot polysémique (la pièce destinée à la préparation des repas et l'art ou la manière d'apprêter les aliments) et Dominique est un nom propre qui peut avoir pour référent un homme ou une femme. Quant à la force illocutionnaire, cette phrase peut être utilisée comme un reproche, comme un avertissement, comme une promesse ou, enfin, comme une affirmation. Dans un contexte donné par une séquence dialoguée, l'énoncé (5), précédé de l'énoncé (6), semble être un acte OBJECTER (force illocutionnaire spécifique appartenant à la classe d'actes illocutionnaires ASSERTER), les autres possibilités mentionnées violant au moins la maxime de relation. De plus, la séquence dialoguée permet une certaine lecture, non-ambiguë du contenu propositionnel: la cuisine = "la pièce où l'on prépare les

1) Selon ce principe, le locuteur a l'intention d'effectuer un acte illocutionnaire correspondant au potentiel illocutionnaire de la phrase.

aliments"; Dominique = nom propre qui renvoie à une jeune femme:

- (6) De mon temps, on lavait la cuisine à grande eau, tous les jours, mais les femmes d'aujourd'hui ne savent pas tenir leur maison.

2.4.1.2. Les actes de parole "indirects"

Les actes de parole "indirects" ont été définis comme les actes effectués "indirectement", par l'énonciation d'une phrase qui, interprétée littéralement, exprime l'intention d'accomplir un autre acte illocutionnaire (F/P). C'est le mécanisme du sous-entendu (voir supra 2.4.0.) qui permet au sujet énonciateur d'accomplir des actes illocutionnaires "indirectement" et au destinataire d'interpréter correctement, par une série d'inférences et s'appuyant sur la connaissance de la situation de communication et du contexte dans lequel s'inscrit chaque acte, des actes "indirects". Les maximes conversationnelles jouent un rôle essentiel dans l'interprétation des énoncés produits par le phénomène d'indirection, à plusieurs niveaux (voir aussi FR. RÉCANATI, 1981).

● À un premier niveau, l'analyse conversationnelle intervient pour permettre la découverte d'une infraction à une maxime conversationnelle, un postulat conversationnel ou un autre principe normatif. Cette infraction aux lois conversationnelles fonctionne comme "un embrayeur" du passage de la communication littérale à la communication "implicite". L'intention de communication du sujet énonciateur est souvent "déguisée" dans la communication quotidienne, surtout dans la zone de la coercition, des prescriptions. Ce n'est pas toujours une maxime conversationnelle qui est violée. Il y a d'autres principes normatifs qui régissent la communication. Pour expliquer ce phénomène, surtout le grand nombre d'interdits en ce qui concerne l'emploi des "préfixes performatifs", il faut recourir aux théories des ethnométhodologues. E. Goffman, par exemple, parle de deux nécessités contradictoires auxquelles se heurte

tout individu dans la société: la nécessité de défendre le territoire de son MOI et la nécessité d'établir des relations avec les gens. L'obligation de concilier ces deux nécessités contradictoires donne naissance à toutes sortes de rituels interpersonnels, surtout des rituels d'accès, qui assurent le déroulement harmonieux de l'interaction humaine.

Pour éviter, par exemple, l'interprétation fâcheuse d'une requête, comme une offense territoriale, comme une invasion du territoire du MOI de l'interlocuteur, l'énonciateur dispose de certains procédés, parmi lesquels, ceux de l'indirection, qui lui permettent de transformer "ce qu'on pourrait considérer comme offensant en ce qu'on peut tenir pour acceptable" (E.GOFFMAN, 1973).

Georges Gusdorf montre aussi, que ce qu'il appelle "le contrat linguistique", aspect fondamental du contrat social, n'est pas possible sans une "obéissance partagée" qui assure l'union passagère ou profonde des interlocuteurs (G.GUSDORF, 1977). Chaque interlocuteur se livre au péril d'autrui, mais, comme le montre Gusdorf, les cloisonnements de la vie sociale, les formules de civilité, interviennent pour limiter les risques.

● À un deuxième niveau, l'analyse conversationnelle permet la découverte de cette intention de communication "déguisée".

Le mécanisme du sous-entendu permet la contestation de l'acte indirect, par le refus du destinataire de "découvrir" l'intention déguisée, ou par l'ignorance des éléments du contexte qui rendent possible le phénomène "d'indirection".

La simple confirmation ou négation du contenu propositionnel des assertions ci-dessous, équivalent à la contestation de l'acte indirect ORDONNER, que le sujet énonciateur n'a pas le courage d'effectuer directement (d'ailleurs il n'a pas le droit de le faire, car il ne connaît pas encore le statut social de son interlocuteur). C'est la servante qui veut chasser de sa cuisine un commissaire de la police judiciaire, dont elle ne connaît pas encore le statut social:

- (7) - C'est ... C'est ma cuisine. (a)
 - Je m'en doute (b)
 - Vous n'avez rien à voir ici (c)
 - Erreur... Je n'aime pas attendre debout (d)
 - Sortez! (e)

(Exbrayat, Les messieurs de Delft)

L'énoncé (a) représente un premier ordre, réalisé indirectement, par une assertion, qui, interprétée littéralement, enfreint la maxime de relation. Par l'énoncé (b), le commissaire fait semblant de ne pas comprendre la force illocutionnaire "déguisée" de l'acte précédent, il conteste l'ordre, en acceptant de répondre à l'assertion qui viole la maxime de relation. Le rôle du contexte et de la séquence est essentiel dans l'interprétation de la force illocutionnaire et du contenu propositionnel des actes illocutionnaires qui ont engendré les énoncés cités.

Fr. Récanati insiste sur l'importance du potentiel de contenu propositionnel, plutôt négligé par les philosophes du langage, dans le phénomène d'indirection. Si nous acceptons son hypothèse sur la neutralité illocutionnaire de la modalité déclarative, les énoncés à préfixe performatif représentent le produit d'actes indirects, qui ne sont pas dérivés conversationnellement, par l'infraction à une maxime conversationnelle, par le mécanisme du sous-entendu, mais "impliqués" dans les actes directs. Si je dis:

(8) Je t'ordonne de partir.,

j'ordonne de partir et si je dis:

(9) Je te promets de venir.,

je fais une promesse. La force illocutionnaire de ces actes est compatible avec la neutralité des potentiels illocutionnaires des phrases déclaratives, mais le contenu propositionnel de l'acte ne correspond pas au contenu propositionnel de l'énoncé, à la proposition exprimée par l'énoncé. En disant (9), je promets de venir et non pas de pro-

mettre de venir. Il y a une différence systématique entre le contenu propositionnel de l'acte et le contenu propositionnel de l'énoncé à préfixe performatif. Comme l'acte illocutionnaire se réalise grâce à la reconnaissance par le destinataire de l'intention illocutionnaire et de communication de l'énonciateur, le simple fait d'exprimer littéralement ces intentions permet l'interprétation correcte de ces énoncés comme les produits d'un acte ORDONNER et, respectivement, PROMETTRE, et non d'un acte AFFIRMER. C'est toujours le contexte qui permet de distinguer entre un énoncé utilisé, conversationnellement, dans une situation donnée, pour la réalisation d'un acte de parole indirect (au niveau d'une communauté linguistique ou au niveau d'un micro-groupe), énoncé qui fonctionne comme une holophrase, et un énoncé qui fonctionne en même temps littéralement et, par le mécanisme du sous-entendu, "indirectement". La question formulée sur la possibilité (capacité) du destinataire d'effectuer un acte favorable au sujet énonciateur, est, dans un grand nombre de situations, interprétée comme une requête. La question et la requête font partie de la même famille d'actes illocutionnaires (factitifs), donc le phénomène d'indirection se manifeste ici par la non-congruence du contenu propositionnel de l'acte indirect et du potentiel de contenu propositionnel de la phrase. Si le dialogue a lieu à table, si le sel se trouve devant le destinataire et si celui-ci n'est pas, physiquement incapable de le déplacer, l'énoncé (10) ne peut être qu'une requête et la contestation de l'acte comme non-raisonnable n'est plus possible (11):

(10) Pouvez-vous me passer le sel?

(11) Oui, évidemment, je peux le faire. Pourquoi me demandez-vous cela?

Karel Klundert, le héros du roman Les messieurs de Delft, dont nous avons déjà cité quelques fragments, choqué par des événements imprévus et effroyables, oublie le caractère stéréotypé, figé, de l'assertion (12), par laquelle sa ménagère le réveille chaque matin, et

qui joue comme un acte coercitif: DEMANDER DE FAIRE, dans le cadre d'une stratégie "d'accès" spécifique des rapports qui existent entre ces personnages. Il conteste, par conséquent, l'assertion comme non-pertinente dans la situation donnée (13). C'est la maxime de relation qui est enfreinte et seule l'interprétation de cet acte comme un acte coercitif stéréotypé aurait permis au destinataire de concilier l'énonciation avec la présomption selon laquelle l'énonciateur respecte les règles conversationnelles:

(12) - La demie de neuf heures a sonné.

(13) - Et alors?

(Exbrayat, Les messieurs de Delft)

La réaction de la ménagère est violente, celle-ci ne pouvant pas admettre qu'un "rituel verbal" puisse être contesté (14):

(14) La question surprit la bonne femme à tel point qu'elle ne sut d'abord que répondre. D'avoir dit que la demie de neuf heures avait sonné lui paraissait suffisant pour tout expliquer et que justement cela ne suffit point la plongeait dans le chaos. Il y a des choses sur lesquelles il est impossible de parler /.../. C'est chez les sauvages qu'il est nécessaire de tout expliquer. Brusquement, la colère la prit. Elle frappa derechef contre la porte en criant: C'est l'heure!... Le café... Le bureau.."

(Exbrayat, Les messieurs de Delft)

Si le setting physique, comme dans la premier cas (10), ou le setting physique et les rapports interpersonnels, comme dans le deuxième cas (12), ne révèlent pas la violation de certaines maximes conversationnelles et ne rendent pas très grave, sinon impossible, la contestation de l'acte DEMANDER DE FAIRE, les réponses possibles, dans d'autres situations, mettent en évidence le fait que le phénomène de "l'indirection", l'intention de communication "déguisée", est ajoutée, non substituée, à l'intention illocutionnaire et de communication

littéralement exprimées par la phrase. Les énoncés (15) et (16) sont, indiscutablement des requêtes, formulées par l'intermédiaire des questions énoncées, mais la réponse littérale à la question ne représente plus une contestation de l'acte "indirect", mais une acceptation (17), ou un refus (18) d'effectuer l'acte prédiqué dans le contenu propositionnel de cet acte "indirect":

(15) Pouvez-vous m'aider à résoudre ce problème?

(16) Pouvez-vous me prêter ce livre?

(17) Oui, je peux le faire.

(18) Non, je ne peux pas le faire.

L'énoncé (17) représente à la fois une réponse à la question (15) ou (16) et une réponse à la requête, cette dernière équivalant à une promesse, tandis que l'énoncé (18) représente à la fois une réponse à la question (15) ou (16) et une réponse à la requête, un refus équivalant à une excuse. Enfin, l'énoncé (19) présente deux réponses aux deux intentions de communication de (15) ou de (16):

(19) Oui, je peux, mais je ne veux pas.

Enfin, si l'énonciateur formule une question sur la possibilité du destinataire de dire quelle heure il est, par exemple, la réponse affirmative à cette question (l'énoncé: "Oui, je peux", qui n'est pas suivi de l'acte verbal demandé) n'est pas acceptable, car elle équivaut à l'acceptation d'une infraction au postulat de raisonabilité de la question: l'énonciateur a des raisons pour formuler la question sur la capacité de son interlocuteur de dire quelle heure il est, se rapportant à son désir d'apprendre, au moment même de l'énonciation quelle heure il est.

2.4.2. La théorie conversationnelle et les modalités illocutionnaires

Comme nous l'avons montré, les modalités illocutionnaires peuvent être représentées par des prédicats modaux, hiérarchiquement

organisés, dans une configuration se rapportant aux attitudes du sujet énonciateur au moment de l'énonciation et dont le noeud supérieur est formé par la représentation de l'intention illocutionnaire: VOULOIR DIRE. Cette représentation, telle que nous l'avons présentée au chapitre 2.3., ne peut pas rendre compte de la différence qui existe entre la réalisation de l'intention de communication par des actes "directs" et la réalisation de la même intention, par des actes "indirects". Or, cette distinction est très importante lorsqu'il s'agit d'élaborer des inventaires de réalisateurs linguistiques pour les différents types d'actes illocutionnaires. Les inventaires déjà réalisés par les pédagogues ne tiennent pas compte de cette distinction et mettent sur le même plan des énoncés à préfixe performatif (1), des énoncés à quasi-commentaire parenthétique (2) et des énoncés ambigus du point de vue de la force illocutionnaire (3):

(1) Je te demande de fermer la porte!

(2) S'il te plait, ferme la porte!

Ferme la porte, c'est un ordre!

(3) Il y a un courant d'air.

Nous proposons, dans la perspective de la théorie conversationnelle, une représentation des actes illocutionnaires qui mette en évidence la réalisation différente des intentions de communication.

Si les prédicats: VOULOIR DIRE X (où X = l'intention de communication) et VOULOIR FAIRE SAVOIR P, ou VOULOIR FAIRE P (où P = le contenu propositionnel de l'acte) doivent figurer dans la représentation de toutes les modalités illocutionnaires, en tant qu'attitudes volitives spécifiques du comportement verbal, la représentation de l'acte illocutionnaire direct doit avoir comme noeud supérieur un DIRE. Ce DIRE représente le dictum du prédicat boulesitique se rapportant à l'intention illocutionnaire et il a, à son tour, comme dictum les prédicats se rapportant à l'intention de communication (VOULOIR FAIRE...). Si l'acte est réalisé indirectement, entre le noeud

supérieur (FAIRE SAVOIR) et son dictum (VOULOIR FAIRE...) s'interpose un VOULOIR DIRE (VOULOIR FAIRE SAVOIR par la parole) qui met en évidence l'existence de la différence entre le DIRE (SIGNIFIER), littéralement réalisé, et le VOULOIR DIRE (SIGNIFIER). (voir aussi, pour cette distinction, J. BOUVERESSE, 1971). Ainsi, l'acte ORDONNER sera représenté différemment, selon la réalisation directe (4) ou indirecte (5), (6):

(4) Ouvre la porte!

DIRE VOULOIR FAIRE NE PAS POUVOIR NE PAS FAIRE (P)

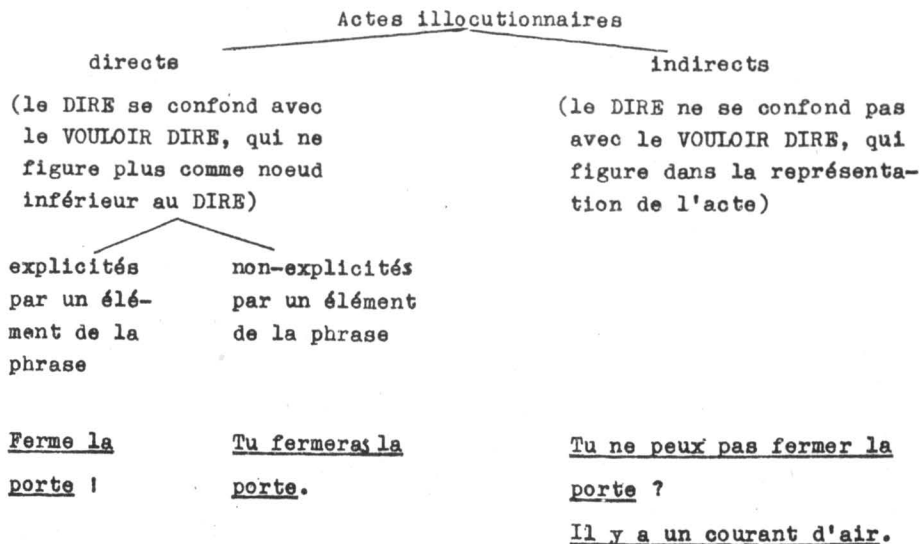
(5) Pouvez-vous ouvrir la porte?

(6) Voulez-vous ouvrir la porte?

FAIRE SAVOIR VOULOIR DIRE VOULOIR FAIRE NE PAS POUVOIR
NE PAS FAIRE (P).

Cette représentation qui permet de distinguer les deux intentions (illocutionnaire et de communication) et les deux types de réalisations des actes illocutionnaires, est importante pour l'analyse linguistique:

• Elle permet de regrouper les faits de langue se rapportant à la réalisation des actes illocutionnaires, selon le schéma:



- Elle permet d'expliquer le mécanisme de la contestation des actes par la séparation de l'intention illocutionnaire et de l'intention de communication. Il y a deux catégories de contestations: des contestations qui se rapportent à "l'uptake" (l'effet illocutionnaire ne se réalise pas, l'intention illocutionnaire et de communication ne sont pas reconnues par le destinataire) et les contestations qui se rapportent seulement à l'intention de communication et aux conditions de succès de l'acte, à l'effet perlocutionnaire. Pareille analyse des contestations, qui dépasse le niveau de l'acte et se situe au niveau des interventions et des échanges, serait très profitable pour l'analyse des textes dialogués, aussi bien que pour l'élaboration des inventaires d'actes et d'énoncés en vue d'une programmation pédagogique.

2.4.3. Conclusions

Quelques conclusions se dégagent de cette étude de la jonction de la théorie des actes de langage et de l'analyse conversationnelle:

- L'intervention des implications conversationnelles au niveau de l'interprétation des actes de parole "directs" et "indirects" a des conséquences importantes dans la philosophie du langage et dans la pragmatique linguistique. Sans reprendre la démarche philosophique en ce qui concerne "le principe d'exprimabilité" et la théorie de "la token-réflexivité", nous devons mentionner l'une des conclusions théoriques qui se dégagent de la jonction des deux théories analysées. L'interprétation des énoncés (de leur force illocutionnaire et de leur contenu propositionnel) s'appuie, même s'il s'agit d'un acte illocutionnaire "direct", non seulement sur un décodage, mais aussi sur une inférence conversationnelle qui met à profit les données de la situation de communication. La compétence pragmatique ne s'identifie pas à la compétence sémantique (identification inévitable pour les

adeptes du principe d'exprimabilité, dans sa version forte), mais elle implique une compétence sémantique.

- L'analyse de l'acte illocutionnaire implique le recours obligatoire au contexte, fait très important pour notre démarche pédagogique.

- L'analyse conversationnelle peut apporter des amendements importants à la théorie des actes de langage: une interprétation nouvelle du phénomène "d'indirection", la remise en question de la notion de préfixe performatif, etc.

- L'analyse conversationnelle dépasse le niveau de l'acte illocutionnaire, pour aborder le niveau des séquences d'actes de parole. Cette approche représente une ouverture vers une pragmatique intégrée s'appuyant sur les acquis de la théorie des actes de langage, de la théorie des modalités et de la théorie de l'énonciation.

2.5. La réalisation linguistique des actes illocutionnaires

2.5.0. Les marqueurs de force illocutionnaire et les énoncés-types

L'intégration de la théorie des actes de langage et de l'analyse conversationnelle dans une pragmatique linguistique a été marquée en France par le développement des aspects concernant surtout la réalisation linguistique des actes illocutionnaires. "Les mots du discours"¹⁾, "la signalisation du discours"²⁾, les opérateurs de la token-réflexivité constituent l'objet de nombreuses études. Comme nous l'avons montré,

1) Le titre qui regroupe une série d'études sur les connecteurs pragmatiques, publiées sous la direction d'O. Ducrot (O. DUCROT, 1980).

2) "La signalisation du discours" représente le titre du numéro 67 de la revue "Langages", paru sous la direction de Fr. Récanati. ("Langages", no. 67/ septembre 1982).

Cda. 5/1984 Fasc. 6

tout acte illocutionnaire est un acte réussi si l'intention de communication de l'énonciateur produit l'effet illocutionnaire qui lui correspond sur le destinataire, et tout énoncé, en tant qu'occurrence, montre, avec ou sans ambiguïté, quel est l'acte illocutionnaire qui l'a engendré. Nous avons aussi mentionné déjà une série de marques linguistiques de force illocutionnaire: les verbes performatifs, les quasi-commentaires parenthétiques, "les modalités" (interrogative et impérative). Quelles que soient les difficultés théoriques de l'interprétation et de l'analyse des opérateurs de "la token-réflexivité", l'étude pragma-linguistique de ces marqueurs de force illocutionnaire est non seulement possible, mais aussi nécessaire dans la perspective d'un enseignement centré sur la formation de la compétence de communication, dans la perspective d'une pédagogie fonctionnelle des langues étrangères. Les difficultés sont encore plus grandes lorsqu'il s'agit d'analyser et d'interpréter des énoncés indéterminés au point de vue illocutionnaire. Seul le contexte de communication est susceptible de désambigüiser des énoncés. comme (1), qui peut être interprété comme une simple information, mais aussi comme une promesse ou comme une menace:

(1) J'irai lui parler.

Le travail du linguiste qui veut mettre à la disposition du pédagogue des inventaires d'énoncés-types pour chaque acte illocutionnaire s'avère être très difficile. "L'ambiguïté fondamentale de la parole, qui fait qu'un même énoncé peut avoir différentes valeurs énonciatives, de même qu'une même valeur énonciative, peut s'exprimer par différents énoncés" (UN NIVEAU-SEUIL, 1976: 87) rend difficile la délimitation des énoncés-types correspondant à la réalisation d'un acte illocutionnaire. Le linguiste doit élaborer des inventaires d'énoncés-types, formés d'un opérateur de "la token-réflexivité" de l'acte et d'une variable, P, représentant le contenu propositionnel de l'acte. La variable P est dépendante du contexte situationnel (espace-temps) et, surtout, de l'univers référentiel du discours, univers

qui fournit le thème de l'activité langagière. Parmi les énoncés-types devront figurer aussi "les performatifs primaires" qui ne sont pas déterminés du point de vue de la force illocutionnaire, mais qui ont un contenu propositionnel modalisé de telle manière que leur assertion peut être interprétée, dans un contexte adéquat, comme "un certain acte illocutionnaire indirect". C'est la décomposition en prédicats modaux qui permet le mieux de prévoir quels sont les modalisateurs qui peuvent orienter l'interprétation de ces énoncés comme réalisateurs de certains actes illocutionnaires. Par exemple, on peut prévoir la réalisation d'un ordre, par une question portant sur la capacité du destinataire d'effectuer l'acte prédiqué dans le contenu propositionnel ou par une affirmation concernant la volonté du sujet énonciateur de faire faire au destinataire l'acte prédiqué dans le contenu propositionnel, ou encore par une affirmation concernant le devoir du destinataire d'obéir:

(2) Je veux que tu fermes la porte.

(3) Peux-tu fermer la porte?

(4) Tu dois fermer la porte.

Seuls les quasi-commentaires parenthétiques et l'intonation, dans le code oral, sont susceptibles de désambiguïser complètement les énoncés. C'est pourquoi, dans les inventaires pédagogiques, les préfixes performatifs et les autres réalisateurs qui peuvent être utilisés pour effectuer les actes illocutionnaires divers, doivent figurer dans les listes de tous ces actes.

Dans ce qui suit, nous nous proposons de faire une présentation des verbes performatifs en français contemporain, des holophrases et des prédicats modaux susceptibles d'orienter l'interprétation illocutionnaire des énoncés. L'analyse pragmatolinguistique de ces éléments représente un travail préliminaire indispensable pour la programmation didactique fonctionnelle. Les verbes performatifs, les verbes modaux mentionnés et les holophrases représentent des instruments de communi-

cation importants, qui doivent être inclus dans le syllabus, dès le premier niveau de l'enseignement du français-langue étrangère.

2.5.1. Les verbes performatifs

2.5.1.o. Identification des verbes performatifs

2.5.1.o.o. L'opposition [+ Interpersonnel] /vs/ [- Interpersonnel] dans la zone de la transmission de messages

La délimitation de la microzone sémantique de la communication verbale a été réalisée sur la base d'un postulat empirique, reflétant la manière d'organiser l'expérience humaine. La classe des verbes ayant le trait inhérent [+ Transmissif] se rapporte à la transmission de messages, soit sous la forme de l'intercommunication humaine (v [+ Interpersonnel]), soit sous la forme des rapports qui s'établissent entre le sujet et le monde objectif (v [- Interpersonnel]). Le sujet interprète, dans ce cas, les informations fournies par le monde objectif, comme des messages:

(1) Tout indique qu'il est parti précipitamment.

(D.F.C.)

Il y a des verbes [+ Transmissif] qui admettent les deux lectures, en fonction du contexte syntagmatique. Par exemple, le verbe expliquer a le trait [+ Interpersonnel] dans la structure : V + que P (Indicatif):

(2) Tu as bien expliqué qu'elle conserverait la propriété des titres

(Petit Robert)

et le trait [- Interpersonnel], dans la structure : V + que P (Subjonctif):

(3) Les dangers d'éboulement expliquent qu'on ne puisse pas envisager de construire ici.

(D.F.C.)

La restriction sélective au sujet [- Animé] (caractérisant le verbe

expliquer dans la deuxième phrase) n'est plus le reflet de la transmission [- Interpersonnel] dans les énoncés suivants:

(4) Les yeux noirs me disaient nettement: tu te dégonfles.

(Voldemar Lestienne, L'amant de poche)

(5) Tous ces appels sans voix lui diraient vite que c'était moi.

(Voldemar Lestienne, Ibid.)

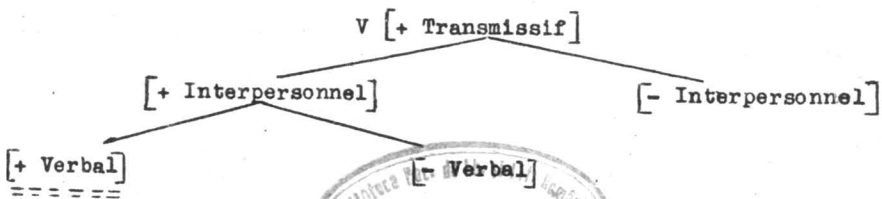
(6) Son attitude dit bien ce qu'elle veut dire.

(Lexis)

L'intercommunication humaine interpersonnelle se réalise, bien que le sujet n'ait pas le trait [+ Humain]. Ce sujet, dans ce cas, représente un instrument, un canal de communication et suppose la présence en structure sous-jacente d'un Agent [+ Humain]. Les structures de ce type, comme toutes les structures instrumentales, ont un verbe [+ Intentionnel] (TEODORA CRISTEA, 1976). C'est ce trait inhérent des verbes transmissifs interpersonnels qui sépare cette classe de verbes de la classe des verbes transmissifs [- Interpersonnel]. Cette distinction à l'intérieur de la classe des verbes transmissifs, se vérifie par le test de la combinaison avec un adverbe ou un groupe adverbial [+ Volitif], positif ou négatif. Cette combinaison n'est possible que dans la sous-classe des verbes [+ Interpersonnel] :

(7) Tous ces appels sans voix lui diraient, malgré moi, que c'était moi.

Nous avons délimité, dans la classe des verbes [+ Transmissif (+ Interpersonnel)] la zone de la communication interpersonnelle qui se réalise par des actes de langage:



2.5.1.o.1. L'opposition [+ Communication verbale] /vs/
[+ Expérience subjective]

Il est plus difficile de délimiter strictement la zone des verbes qui désignent les actes de langage de la zone des verbes d'expérience subjective, justement parce que tout acte d'utilisation individuelle de la langue a, comme nous l'avons montré une dimension volitive et une dimension épistémique. La confusion entre ces deux classes de verbes est, d'ailleurs, très fréquente. Néanmoins, malgré les interférences sémantiques entre la zone de la communication verbale et la zone de l'expérience subjective, linguistiquement, les classes de verbes se rapportant à ces deux zones doivent et peuvent être délimitées avec rigueur, grâce à des tests basés sur le statut sémantique des verbes de communication. Par exemple, la combinaison avec le groupe adverbial: sur un ton + Adjectif (caractérisant le canal de communication) n'est possible que dans la classe des verbes de communication verbale:

- (8) Il affirma sur un ton détaché (moqueur, arrogant, plaintif) qu'il était heureux de me voir.

La combinaison de ce groupe avec un verbe d'expérience subjective épistémique, comme savoir n'est pas permise, et la phrase (9) est anormale:

- * (9) Je savais sur un ton détaché que tu étais heureux de me voir.

2.5.1.o.2. Verbes de communication illocutionnaires/vs/
verbes de communication verbale locutionnaires

La microzone sémantique qui forme l'objet de notre recherche est représentée en français contemporain par un nombre de verbes se rapportant à des actes de langage. Il y a, parmi les verbes de communication que nous avons distingués dans le paragraphe précédent, des

verbes qui ont dans leur sémantisme le trait [+ Locutionnaire], mais qui n'ont pas le trait [+ Illocutionnaire]. Ces verbes décrivent un ou plusieurs actes de langage qui, comme tout acte de langage, doivent être complexes (locutoire + illocutoire), mais ne précisent pas l'intention de communication du sujet énonciateur. Dans les phrases (10) et (11), Je parle ne fait que décrire l'action que je fais en ce moment, celle d'énoncer quelque chose sur mon frère ou d'échanger des messages avec ma mère, sans préciser la force illocutionnaire de ce(s) message (s). Il y a, sans doute, dans cet échange de messages, des intentions de communication, mais elles n'intéressent pas la description sémantique de ces verbes. Nous avons appelé ces verbes "descriptifs" parce qu'ils ne peuvent pas avoir de valeur modalisatrice illocutionnaire.

(10) Je parle de mon frère

(11) Je parle avec ma mère

Par contre, il y a un très grand nombre de verbes qui lexicalisent l'acte de langage avec l'intention de communication et que nous avons appelés "verbes illocutionnaires". Les verbes illocutionnaires désignent des actes de langage complets. En effet, le verbe-archilexème de la classe des verbes illocutionnaires, le verbe dire a le trait [+ Locutionnaire], mais aussi le trait [+ Illocutionnaire]. La phrase (12) est anormale, puisqu'il est inutile d'ajouter le verbe parler au verbe dire = "parler avec une intention précise, celle de faire savoir", ou = "exprimer, communiquer (la pensée, les sentiments, les intentions) par la parole" (Petit Robert):

* (12) Il me dit cela en parlant.

Par contre, les phrases (13) et (14) sont des phrases normales, parce que le verbe locutionnaire (grogner, s'exprimer) explicite les caractéristiques (qualitatives) de l'acte locutionnaire présent dans le sémantisme du verbe illocutionnaire:

(13) Il me dit cela en grognant.

(14) Il me dit cela en s'exprimant avec difficulté.

De même, la combinaison d'un verbe locutionnaire avec un verbe illocutionnaire au gérondif (se rapportant au même acte de langage) est justifiée seulement par l'explicitation à l'aide de ce verbe au gérondif, de l'intention de communication:

* (15) Il me parle de cette histoire en la disant.

est une phrase anormale, tandis que (16) est parfaitement normale:

(16) Il me parle de cette histoire en me disant qu'il faut être prudent.

L'information lexicale de même que le comportement syntagmatique des verbes illocutionnaires se distinguent nettement de l'information sémantique fournie par les verbes descriptifs et du comportement syntagmatique de ces verbes.

Seuls les verbes illocutionnaires peuvent fonctionner comme des signes indiciels, comme des préfixes performatifs. Pourtant il y a des verbes illocutionnaires qui ne peuvent pas fonctionner comme des préfixes performatifs. Un verbe comme héler, qui lexicalise l'acte illocutionnaire et son contenu propositionnel (héler = "appeler de loin" et appeler = "faire venir" (Lexis)) ne fonctionne pas comme préfixe performatif, tout comme le verbe mentir (mentir = "dire un mensonge").

2.5.1.0.3. Le test de la performativité

L'application du test de la performativité proposé par J.L. Austin (J.L.AUSTIN., 1970) nous permettra de distinguer nettement les verbes performatifs des autres verbes de communication verbale. Le test met en évidence la différence entre la structure performative à verbe illocutionnaire et les structures non-performatives à verbe illocutionnaire. La structure performative est caractérisée par les traits suivants: SE = Sil; TE = Til = le présent de l'indicatif; où SE = le sujet énonciateur; Sil = le sujet du verbe illocutionnaire;

TE = le temps de l'énonciation; Til = le temps du verbe illocutionnaire. De même, la phrase doit avoir la forme assertive. Une structure ayant les traits mentionnés est une structure performative si elle répond aux conditions suivantes:

- en l'énonçant, son auteur décrit une action qu'il est en train de faire;
- le sujet énonciateur accomplit l'action qu'il décrit par son acte de langage: en même temps qu'il dit Je X que P, il X;
- l'énonciateur présente son énonciation comme ayant pour fonction spécifique la réalisation de l'action de X-er (J.CL.ANSCOMBERE, 1979: 70).

Nous avons introduit dans le test de la performativité la distinction entre le locuteur et le sujet énonciateur, d'une part, et la distinction entre l'auditeur et le destinataire, d'autre part. Le jeu de l'identité et de la non-identité de ceux qui jouent ces rôles dans une communication verbale, crée les situations suivantes (OLGA GALATANU, 1980: 28):

Rapports: Rapports: A-SE L-D	Rapports:	(a)	(b)	(c)	(d)
	L-SE A-D	L=SE A=D	L≠SE A≠D	L=SE A≠D	L≠SE A=D
(A) A=SE; L=D		-	(2) +	-	-
(B) A≠SE; L≠D		(1)+	(3) +	(6)+	(7)+
(C) A=SE; L≠D		-	(4) +	-	-
(D) A≠SE; L=D		-	(5) +	-	-

Dans ce schéma, L = le locuteur, donc = JE et A = l'auditeur, donc = TU. Le graphe ne prend pas en considération les rapports entre le locuteur et son auditeur, d'une part, et entre l'énonciateur et le destinataire, d'autre part, puisque ces rapports sont toujours

de non-identité dans la communication interpersonnelle. La non-identité du locuteur et de l'auditeur et celle du destinataire et de de l'énonciateur représentent en même temps des restrictions pour les combinaisons possibles des autres rapports envisagés. Ce graphe est important surtout pour l'analyse du discours rapporté qui peut se réaliser dans les sept situations marquées. Pour tester la performativité des structures à verbe illocutionnaire, en tenant compte de ces rapports possibles, nous avons analysé seulement les situations où SE=L, puisque cela représente l'une des conditions de la performativité. Il s'agit des situations (1) et (6):

(17) (1) Je te dis que Jean part, où L=SE; A=D; A≠SE et L≠D

(18) (6) Je lui dis que Jean part, où L=SE; A≠D; A≠SE; et L≠D.

Soumises au test d'Austin, ces deux structures ne réagissent pas de la même manière:

(19) Il m'a dit: "Je te dis que Jean part" = "Il m'a dit que Jean part".

mais

(20) Il m'a dit: "Je lui dis que Jean part" ≠ "Il m'a dit que Jean part".

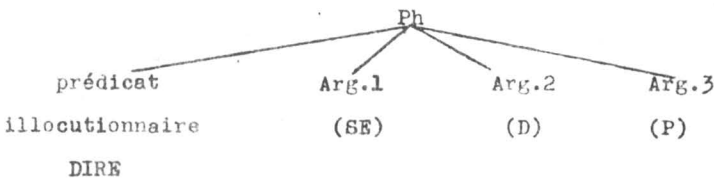
Il s'ensuit que l'identité du destinataire et de l'auditeur fait aussi partie des conditions de la performativité.

2.5.1.1. Classes de verbes performatifs

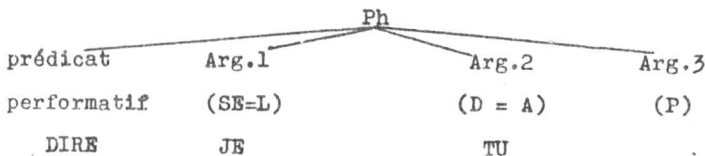
L'appareil conceptuel fourni par la théorie des actes de langage et par la théorie des modalités illocutionnaires, la typologie des actes de langage proposée par Fr. Récanati, permettent l'étude des séries synonymiques ouvertes de verbes performatifs, caractérisés par des compatibilités contextuelles communes et par des traits inhérents communs. Les traits inhérents des verbes illocutionnaires performatifs sont les traits qui se rapportent aux éléments essentiels de la configuration modale de l'acte illocutionnaire: l'intention de communication (et l'intention illocutionnaire, spécifique de la classe des verbes

illocutionnaires), l'attitude du sujet énonciateur vis-à-vis du contenu propositionnel, les rapports qui s'établissent entre le contenu propositionnel et le sujet énonciateur ou le destinataire. Quant à la structure prédicationnelle de ces verbes, elle établit des relations entre les arguments de ces prédicats, arguments qui se rapportent à la structure actionnelle de la communication verbale: l'Ablatif du sujet énonciateur (identique au locuteur, en structure performative), le Locatif du destinataire (identique à l'auditeur, en structure performativè) et l'Absolutif du message (TEODORA CRISTEA, 1976: 95). Les autres traits sémantiques de ces verbes, se rapportant au support spatio-temporel, sont des traits différenciateurs.

Toute phrase à verbe illocutionnaire performatif a donc une structure prédicationnelle qui comprend: un prédicat illocutionnaire; un Argument 1 = SE, un Argument 2 = D, un Argument 3 = le contenu propositionnel (P) de l'acte de langage:



Si la structure est performative, le schéma doit marquer l'identité du sujet énonciateur et du locuteur (JE), de même que l'identité du destinataire et de l'auditeur (TU). On obtient, de la sorte la structure profonde de chaque phrase, en tant que résultat d'un acte de parole (voir aussi le schéma de A.MEUNIER, 1974):



Ce schéma très simple est commun à toutes les structures performatives à verbe illocutionnaire, mais la réalisation superficielle de chaque élément présente des particularités en fonction de la structure sémantico-syntaxique de chaque classe.

Les grandes classes de verbes performatifs correspondent aux classes d'actes illocutionnaires:

A. Les verbes constatifs: ajouter, annoncer, apprendre, confier, dire, informer, préciser, rappeler, répondre, répéter, signaler, affirmer, assurer, admettre, attester, avouer, certifier, concéder, garantir, maintenir, contester, objecter, prétendre, etc. C'est la série la plus nombreuse, qui comprend des verbes marqués par le trait [+ VRAI], ou par le trait [+ Faux], ou encore, des verbes marqués par le trait [+ Réactif], positif, ou négatif, ou neutre (confirmer, contester, répondre). La structure performative de ces verbes a en général la forme: V + P que (Indic.) et V + que P (Indic.), ou V + que P (Subj.), pour les verbes NIER (nier, contester, etc.).

(21) A propos, ajoute Bernard, je t'annonce que j'ai rompu avec elle.

(H. Troyat, Une extrême amitié)

(22) Je vous avertis que je serai à Lyon le 25 février.

(D.F.C)

(23) Je te parie qu'il y aura un démenti.

(Sartre, in Petit Robert)

(24) Je soutiens que ce n'est pas possible.

(Petit Robert)

(25) Je ratifie tout ce qu'on vous a dit ou promis de ma part.

(Lexis)

(26) J'avoue qu'une pareille ressemblance est plutôt troublante.

(G. des Cars, Les filles de joie)

(27) Je vous avoue que je le trouve stupide.

(A. Maurois, La vie de Disraelli)

Le contenu propositionnel peut être réalisé par une structure nominale, comme dans l'exemple (25), ou rester implicite, dans le cas des verbes réactifs, qui lexicalisent le contenu propositionnel: se dédire = "dire le contraire de ce qu'on a dit précédemment": se rétracter = "nier ce qu'on avait dit" (Petit Robert):

(28) Je rétracte ce que j'ai dit.

(Petit Robert)

(29) J'ai tort, vous avez raison, je me rétracte.

(Petit Robert)

B. Les verbes déclaratifs: nommer, déclarer, dont la structure syntaxique n'explicité pas le prédicat essif (ÊTRE) du contenu propositionnel:

(30) Je déclare la séance ouverte.

C. Les verbes commissifs: promettre, jurer, s'engager, etc.

Ces verbes lexicalisent l'opposition:

[+ Acceptatif] /vs/ [+ Promissif]

Les verbes acceptatifs lexicalisent l'intention de l'énonciateur d'accomplir un acte futur intéressant le destinataire et présupposent une demande préalable d'accomplir cet acte, de la part du destinataire.

Les verbes promissifs lexicalisent l'engagement de l'énonciateur d'accomplir un acte futur intéressant le destinataire. Cet engagement est basé sur sa conviction de pouvoir être en mesure d'accomplir cet acte.

Les compatibilités contextuelles des verbes PROMETTRE et ACCEPTER ne sont pas identiques: La phrase (31) peut se combiner avec une phrase exprimant la demande antérieure du destinataire, ou niant cette demande (32), (33):

(31) Je vous promets de venir vous voir.

(Lexis)

(32) Vous m'avez demandé de venir vous voir et je vous promets de la faire.

(33) Vous ne m'avez pas demandé de venir vous voir, pourtant je vous promets de la faire.

Le verbe accepter peut remplacer le verbe promettre dans (32), mais il ne peut pas se substituer à promettre dans (33):

(32) Vous m'avez demandé de venir vous voir, j'accepte.

(33)* Vous ne m'avez pas demandé de venir vous voir, pourtant j'accepte.

D. Les verbes prescriptifs: inviter, dire, prétendre, ordonner, interdire, demander, exiger, défendre, permettre, prier, autoriser, supplier. Le contenu propositionnel de ces verbes se réalise sous les formes: De + Inf., à + Inf., que P (Subj.) , à ce que (P) (Subj.):

(34) Je demande que chacun participe à ce travail.

(Lexis)

(35) Je vous interdis de me parler sur ce ton.

(J.P.Caput)

(36) Je consens à ce que vous partiez.

(Lexis)

E. Les verbes "non essentiellement représentatifs": féliciter, remercier, blâmer, etc., et, évidemment, les verbes qui désignent les actes à fonction phatique: SALUER.

La structure sémantico-syntaxique des verbes féliciter, remercier, complimenter, blâmer, etc., met en évidence le statut spécial de leur "contenu propositionnel" qui représente plutôt la cause de l'acte désigné que le contenu de cet acte. Ce sont des verbes évaluatifs qui ont dans leur structure prédicationnelle un argument supplémentaire, le Défendeur, responsable du fait qui sert d'occasion à l'acte de parole. Le Défendeur peut être identique au sujet énonciateur ou au destinataire. Le schéma ci-dessous présente les réalisations superficielles de la structure prédicationnelle des principaux verbes appar-

tenant à la classe des performatifs évaluatifs "non-essentiellement représentatifs" : complimenter, féliciter (p + [Fav.(D)]), remercier (P + [Fav.(SE)]), blâmer (P - [Fav.]), se plaindre (P[- Fav.(SE)]); s'excuser (P[- Fav.(D)]).

Verbe	Réalisation superficielle de la str. prédic.	Sujet Enonciateur	Défendeur	Destinataire	"Contenu propositionnel"
Féliciter		SN ₁	SN ₂		pour de N, de+Inf (passé)
Complimenter		SN ₁	SN ₂		pour N sur N
Remercier		SN ₁ + Affecté	SN ₂		de N; pour N; de + Inf., de ce que P (Subj.)
Blâmer		SN ₁	SN ₂		de N, de + Inf., pour +Pd, pos.+ N
Se plaindre		SN ₁ Affecté			de N, de+ Inf., de ce que P(Ind, subj.) que P(Ind., Subj.)
S'excuser		SN ₁		auprès de N + Affecté	de N, (sur)N; de+Inf.; sur ce que + P(Indic.)

(37) Je m'excuse de vous déranger, mais je voudrais vous demander l'autorisation de rendre visite à une de vos institutrices.

(G.Simenon, Chez les Flamands)

(38) Je vous remercie de m'avoir bien accueilli.

(D.F.C.)

L'insertion des verbes boulestiques événementiels (souhaiter) dans la classification de Fr.Récanati semble être plus difficile. Si le critère fondamental est la "direction d'ajustement", il est évident que ces verbes doivent être insérés à côté des verbes déclaratifs,

promissifs ou prescriptifs. La transformation du monde environnant, qui représente le but de l'énonciation, n'a pas pour cause immédiate l'énonciation, mais elle n'est pas non plus à la charge du sujet énonciateur (comme dans le cas des verbes promissifs), ni du destinataire (comme dans le cas des prescriptifs). C'est un événement futur favorable ou défavorable au destinataire qui sera la cause directe de cet "ajustement" du monde à la parole:

(39) Je vous souhaite bonne chance.

(A.Lenoux, Les lézards dans l'horloge)

Par contre, cette classification permet de distinguer nettement entre un verbe comme blâmer, non-essentiellement représentatif, qui désigne un acte par lequel l'énonciateur exprime un jugement défavorable à l'égard du destinataire, acte dont la cause est un fait du même destinataire, et un verbe comme accuser, essentiellement représentatif, qui désigne un acte par lequel le sujet énonciateur constate et affirme la culpabilité du destinataire. Tout en séparant de la sorte les verbes performatifs de jugement, cette classification permet de marquer les différences sémantiques entre ces deux types de verbes. Le jugement de valeur fait partie du contenu posé du verbe, dans le cas des verbes blâmer, reprocher, et du contenu présupposé du verbe, dans le cas des verbes accuser, imputer.

Les verbes ACCUSER désignent des actes de langage par lesquels l'énonciateur fait savoir au destinataire qu'il juge le Défendeur (en structure performative = l'auditeur = le destinataire) responsable de P qui est présupposé mauvais, ou [- Fav.]. Les tests proposés par O.Ducrot (O.DUCROT, 1972; MARIANA TUTESCU, 1978) vérifient facilement la présupposition lexicale de cette classe de verbes:

(40) Je t'accuse d'avoir volé cet argent. → "C'est mal de voler cet argent".

(41) Je ne t'accuse pas d'avoir volé cet argent. → "C'est mal de voler..."

(42) Est-ce que je t'accuse d'avoir volé cet argent? → C'est
mal de..."

Pour représenter ce présupposé des verbes ACCUSER, nous avons adopté et adapté la formule que G.Lakoff propose pour représenter la présupposition sur la vérité des compléments d'objet des verbes du type se rendre compte (G.LAKOFF, 1976: 33):

+ ACC^{déf.}(P) → déf.(P)
- ACC^{déf.}(P) → déf.(P)

où "+" + ACC" = le verbe accuser à la forme affirmative

" - ACC" = le verbe accuser à la forme négative

" → " = présuppose

"(P)" = le contenu propositionnel du verbe

" déf" = le trait évaluatif [- favorable]

Le jugement de réalité (en tant que "décision mentale par laquelle le contenu d'une assertion est posé à titre de vérité" (Petit Robert)) porte sur la responsabilité du défendeur¹⁾, tandis que le jugement de valeur (en tant "qu'opinion favorable ou défavorable qu'on porte sur quelque chose"(Petit Robert)) porte sur P et il est présupposé par le verbe. Les verbes ACCUSER comportent donc un double jugement, acte classificateur: JUGER RESPONSABLE et JUGER MAUVAIS. Quant à la valeur factitive épistémique de ces verbes, FAIRE SAVOIR, elle est incidente au jugement de réalité. Cette incidence peut être mise en évidence par le test basé sur la contestation de l'acte constatif. Dans le cas du non-respect de l'une des conditions préliminaires de cet acte, il peut y avoir, dans le dialogue, une contestation. La récusation de la condition mentionnée fait surgir la contestation suivante:

1) Pour la définition de la "responsabilité" voir aussi notre étude sur les verbes illocutionnaires de jugement (OLGA GALATANU, (a), 1980). Dans cette étude, nous avons regroupé tous les verbes de jugement, pour analyser les différences sémantico-syntaxiques des différentes sous-classes que nous avons distinguées.

(43) J'accuse ton mari d'avoir volé cet argent. acte
ACCUSER

(44) Mais je savais déjà qu'il avait volé cet argent.

Contestation de l'acte.

Pour les verbes BLÂMER, c'est la vérité de la responsabilité du défendeur qui représente une présupposition lexicale (F.KIEFER, 1974):

(45) Je te blâme d'avoir écrit ce livre. → "Tu as écrit
ce livre"

(46) Je ne te blâme pas d'avoir écrit ce livre. → "Tu as
écrit ce livre"

(47) Est-ce que je te blâme d'avoir écrit ce livre? → "Tu
as écrit ce livre"

2.5.2. Les verbes modaux - "marqueurs de force illocutionnaire"

Les verbes modaux peuvent intervenir de deux manières dans l'orientation de l'interprétation "illocutionnaire" des énoncés qu'ils modalisent:

- en tant que modalisateurs de l'énoncé;
- en surmodalisant un modalisateur illocutionnaire.

2.5.2.0. Le fonctionnement "illocutionnaire" des verbes modaux

L'analyse des actes de langage en termes de modalités illocutionnaires nous permet de prévoir le fonctionnement illocutionnaire des verbes modaux : devoir, vouloir, pouvoir et savoir. L'exemple que nous voulons proposer pour illustrer cette affirmation a comme point de départ l'acte DEMANDER QUELQUE CHOSE (INTERROGER), que nous avons interprété comme une modalité illocutionnaire complexe:

o Les décisions et les connaissances du destinataire et, dans ce cas, c'est une question portant sur ces conditions qui équivaut à l'acte direct:

(4) Tu peux me dire si ?

(5) Tu veux (bien) ne dire si ?

(Un Niveau-Seuil)

À ces actes "indirects" se rapportant, les trois premiers aux conditions préliminaires de l'acte et à la condition de sincérité et, les deux derniers, aux conditions de raisonnabilité de l'acte, on peut ajouter, pour la communication autoritaire, un acte affirmatif comme:

(6) Tu peux me dire si Paul est venu.

qui peut être interprété aussi comme un acte PERMETTRE. Seul le contexte et/ou le co-texte sont susceptibles de désambiguïser pareil énoncé.

(b) Le principe de "l'inférence invitée", selon lequel la logique du langage transforme la condition en bicondition ("si..." en "si et seulement si..."). Conformément à "l'inférence invitée" si la satisfaction de la condition de félicité (situation S) implique la situation S' (dans laquelle l'acte direct peut être réalisé), alors l'expression de cette condition rend inutile l'expression de cet acte, autrement dit, la relation logique d'implication normale:

Je vous demande P \longrightarrow Je veux savoir P

J'ignore P

Tu peux me dire P

J'ai des raisons de vouloir savoir P

et même, pour la communication autoritaire:

J'ai le droit de savoir P

est inversée, l'inférence inversée transformant l'acte de parole en une conséquence naturelle de l'expression de ses conditions de succès:

Je ne sais pas P → Je vous demande de me dire P.

Le principe d'interruption rend alors l'expression de l'acte direct inutile.

(c) le principe de l'anticipation sociale est de nature sociologique: si une condition de félicité est exprimée (l'expression de l'une des conditions de succès implique, en général, dans la communication courante, la satisfaction des autres conditions aussi, conformément au "principe d'économé"), l'inférence invitée dépend des conditions contextuelles, situationnelles et sociales dans lesquelles a lieu la communication. Autrement dit, l'acte de parole inféré parmi les actes théoriquement possibles, doit être contextuellement probable.

La réalisation de l'acte le plus probable, dans un contexte donné, sera attendue et, par conséquent, anticipée. Dans ce sens, (7) et (8) seront interprétés comme des affirmations ou comme des questions, (9) comme une question, une permission ou une affirmation:

(7) Je voudrais savoir si Paul est venu.

(8) J'ai bien le droit de savoir

(9) Tu peux me dire si

(Wn Niveau-Seuil)

L'anticipation de l'acte le plus probable dépendra donc du contexte et de la place que l'acte occupe dans la séquence d'actes de parole.

Pour illustrer ce mécanisme, nous avons choisi une zone limitée dans le cadre du macro-acte DEMANDER QUELQUE CHOSE, notamment la zone de la communication autoritaire, le trait [+ Autorité] étant incident au sujet énonciateur. Si les actes SONDER, CONSULTER sont des actes qui impliquent l'autorité du destinataire, les actes INTERROGER, QUESTIONNER impliquent l'autorité de celui qui pose la (les) question(s).

Cda. 5/984 Fasc. 7

Ils se distinguent par l'objectif social de l'acte: QUESTIONNER est un acte autoritaire, par lequel le sujet énonciateur essaie d'apprendre la vérité, tandis que INTERROGER est défini comme l'acte autoritaire par lequel l'énonciateur essaie d'émettre un jugement de valeur sur le destinataire, comme dans le cas de l'interrogation scolaire ou judiciaire (voir aussi PIERRETTE JEOFFROY-FAGGIANELLI, 1975).

Le texte que nous avons choisi comme exemple est intéressant justement parce que l'acte QUESTIONNER se réalise de différentes manières (les partenaires sont les mêmes dans tous les cas), suivant les changements survenus dans les rapports socio-performatifs entre les interlocuteurs. Il s'agit d'une séquence dialoguée, tirée du roman Les forêts de la nuit, de Jean-Louis Curtis. Le père, qui a un statut social et modal d'autorité, cherche à apprendre la vérité sur les absences de son fils, (collégien), qu'il postule comme coupable. Les rapports père-fils acquièrent un statut judiciaire (le père est d'ailleurs un avocat célèbre). La réalisation "indirecte" de l'acte QUESTIONNER à la forme d'un ordre, avec l'explicitation de la condition de raisonnabilité de cet acte (l'ordre est justifié par la violation de l'autorité paternelle et des normes éthiques):

(10) "Puis, évitant de regarder le jeune homme assis en face de lui, mais laissant errer son regard vers le plafond, avec une volonté bien évidente de froideur impersonnelle, il commença:

- D'étranges rapports nous sont parvenus à votre sujet, qui nous ont plongés, votre mère et moi, dans la plus grande confusion. Les conjectures les plus troublantes se sont présentées à notre esprit et dans notre ignorance des faits, nous avons pu craindre que notre autorité se trouvât ébranlée, et quelque peu terni l'honneur du nom. Dieu veuille que la vérité ne dépasse pas nos cruelles appréhensions. J'imagine, monsieur, que vous comprenez de quoi je veux parler. Et j'exige à l'instant les explications les plus circonstanciées."

Le fils, qui essaie d'utiliser un ton plus intime, plus naturel, conteste la question de son père, par la contestation du contenu propositionnel et de l'une des conditions préliminaires de l'acte:

(11)"- De quoi voulez-vous parler, papa? "

Le père formule deux questions "indirectes", par l'affirmation de son intention de poser ces questions, et , par l'affirmation de son ignorance quant aux réponses de son fils, qui seront décisives pour les rapports qui s'établiront entre le père et le fils:

(12)"- Je vous demanderai, monsieur, de ne point user d'un diminutif que tolère l'affection familiale, avant que je sache si vous êtes encore digne de la prononcer.

- Je ne vois pas de quoi il s'agit, monsieur, rectifia Francis docilement.

- Vous ne le voyez pas, vraiment? dit l'avoué."

Enfin, après une série de répliques du même type, Francis finit par avouer son activité clandestine: il s'est absenté du collège pour faire passer des combattants français en Espagne (le territoire étant occupé par les Allemands). Le juge se transforme en père inquiet au fur et à mesure qu'il comprend la valeur morale des actes de son fils, à la suite d'une série de questions (indirectes) sur cette activité:

(13)"Je ne suis pas certain, proféra-t-il d'un ton lugubre, que ce soit là une activité à tous égards respectable.

.....

(14) - Si j'étais dénoncé, je pourrais être jeté en prison. Pas fusillé non, je ne crois pas, ce que je fais n'est pas assez important, mais en prison, oui . . .

- En prison! M.de Balansun saisit le jeune homme dans ses bras:

-- Mon petit, tu me fais trembler, bégaya-t-il, crois-tu vraiment que ces choses-là soient possibles?.

- Ca arrive tous les jours, papa... Vous ne soupçonnez pas dans quelle époque vous vivez.

- Mais enfin, s'écria M.de Balansun, veux-tu bien me dire pourquoi tu es allé te mêler de ces histoires; pourquoi tu es allé te fourrer dans ce guépier ? "

La conclusion sur le changement des rapports socio- et psycho-performatifs, déjà révélée par la réalisation différente de l'acte DEMANDER, est marquée dans une dernière séquence du dialogue, qui représente un acte OFFRIR P, où P = aider le fils dans son activité dangereuse et héroïque :

(15)" - Eh, bien, après cette longue mise au point, notre situation réciproque est sensiblement modifiée. Tu as en face de toi, non plus un juge impitoyable, mais un père attentif, qui ne demande pas mieux que de te secondé dans la tâche admirable, encore que téméraire, que tu as entreprise, par un élan de patriotisme qui n'est pas sans éveiller chez moi une légitime fierté."

(J.L.CURTIS, Les forêts de la nuit)

2.5.2.1. La surmodalisation des modalisateurs illocutionnaires

Notre analyse portera sur les valeurs (forces) illocutionnaires des structures "performatives" dont les prédicats sont surmodalisés par les verbes modaux: devoir, pouvoir, vouloir. Cette analyse nous a été suggérée par un article de Bruce Fraser se rapportant aux structures performatives "confinées" (hedged performatives)(B.FRASER, 1975). B.Fraser appelle "hedged performatives" les phrases qui ont la forme générale d'une structure performative et qui, par conséquent, pourraient être interprétées comme la réalisation des actes illocutionnaires désignés par les verbes performatifs en question, mais qui comportent en outre un verbe modal :

(16) Je peux vous promettre que nous viendrons demain.

(17) Je dois vous conseiller de vous tenir tranquille.

Le sens de (16) et de (17) n'est pas identique au sens des structures performatives respectives:

(16)¹ Je vous promets que nous viendrons demain.

(17)¹ Je vous conseille de vous tenir tranquille.

Pourtant, la force illocutionnaire de (16) peut être considérée, dans des contextes adéquats, comme identique à la force illocutionnaire de (16)², tout comme la force illocutionnaire de (17) peut être considérée comme identique à la valeur de (17)². Cette interprétation de la force illocutionnaire, dit B. Fraser, ne dérive pas directement du sens des phrases (16) et (17), mais plutôt de l'interaction du sens de ces phrases et de certains principes conversationnels. Fraser distingue deux types de "hedged performatives" suivant les effets de cette interaction:

A. Les structures performatives confinées fortes qui se laissent facilement interpréter comme des réalisations des actes illocutionnaires désignés par les prédicats performatifs surmodalisés (la phrase (17), par exemple).

B. Les structures performatives confinées faibles dont l'emploi performatif est assez rare. Par exemple, la structure (18) ne peut être considérée comme une promesse, mais plutôt comme l'assertion d'une obligation:

(18) Je dois vous promettre que demain je vous épouserai.

La présence du modal devoir qui suppose un effort du sujet énonciateur d'éviter toute responsabilité concernant l'acte désigné par le prédicat performatif surmodalisé contredit les conditions de réalisation de l'acte promissif et bloque, par conséquent, la dérivation d'un acte illocutionnaire promissif.

Le calcul de la valeur performative faible ou forte que B. Fraser propose prend en considération une série de principes conversationnels se rapportant à l'emploi des verbes modaux dans des struc tu-

res où le sujet modal est identique à l'énonciateur (Je veux dire P). Nous proposons une analyse du phénomène de blocage de la dérivation de la valeur illocutionnaire complexe PROMETTRE, ayant comme point de départ une valeur illocutionnaire ASSERTER. Notre étude portera sur la classe des verbes commissifs, qui désignent des actes par lesquels l'énonciateur s'engage (contracte une obligation) de provoquer un certain état de choses, favorable ou défavorable au destinataire. L'attitude propositionnelle est donc une attitude boulestique, mais le prédicat VOULOIR modalise un prédicat déontique DEVOIR qui modalise, à son tour, un prédicat FAIRE. Dans le cas des verbes commissifs, l'attitude propositionnelle implique donc certaines restrictions en ce qui concerne le contenu propositionnel: P = acte futur de l'énonciateur, d'où le trait [+ Sui-référentiel] de ces verbes. L'analyse des effets modaux - résultats de la surmodalisation de ces verbes par les verbes devoir, pouvoir et vouloir prendra en considération les prédicats modaux lexicalisés par les verbes performatifs, les presupposés de ces verbes et certains principes conversationnels qui régissent l'emploi des verbes modaux mentionnés.

o Devoir est un modalisateur déontique qui exprime la valeur OBLIGATOIRE, valeur exotaxique, se rapportant à source d'une action et s'opposant à la motivation, endotaxique VOULOIR, (M.RENGSTORF, 1976). L'emploi du modalisateur devoir, si le sujet énonciateur est identique au sujet modal, comme dans la phrase:

(19) Je dois partir (parler, dire P),

est régi par le principe de "la réalisation de l'obligation énoncée" et par le principe "de l'efficience". Ainsi, l'emploi de (20) exclut l'emploi immédiat de (21):

(20) Je dois vous prier de faire cela pour moi.

(21) Je vous prie de faire cela pour moi.

L'explication du blocage de la performativité dans le cas des verbes promissifs [+ Favorable] (auxquels nous délimitons cette analyse) surmodalisés par le modal devoir semble être l'incompatibilité de la

valeur exotaxique avec la valeur endotaxique, impliquée par les verbes performatifs (VOULOIR DEVOIR):(18) est paraphrasable par (22):

(22) Je suis obligé de vous promettre de vous épouser demain.

(22) représente une assertion sur l'obligation de l'énonciateur d'accomplir un acte de promesse. Dans le cas des acceptatifs, les structures performatives surmodalisées sont fortes, puisque l'énonciation de la source exotaxique est compatible avec l'acte préalable du destinataire:

(23) - Voulez-vous venir avec nous à cette exposition.

- Je dois accepter.

o Le modalisateur vouloir exprime la volonté (donc une source endotaxique) de l'énonciateur-sujet modal à effectuer un certain acte. Si le sujet modal est identique au sujet énonciateur, l'emploi du modalisateur vouloir est régi par le principe de "l'expression du désir": "énoncer le désir d'effectuer un acte revient à demander la permission d'effectuer cet acte". L'acte commissif [+ Favorable (D)], acte par lequel l'énonciateur annonce sa décision d'effectuer P [+ Favorable au destinataire] semble être incompatible avec la sollicitation d'une "source" exotaxique, créée par la permission accordée par le destinataire. En fait, l'énonciateur n'a pas besoin de demander la permission de son destinataire de lui promettre de faire P. Par conséquent, la phrase (24) ne peut être interprétée comme une promesse, mais plutôt comme une assertion visant à rectifier un acte préalable mal compris, ou comme un acte préparatoire d'un refus de promettre:

(24) Je veux vous promettre de vous épouser.

o Le modalisateur pouvoir se rapporte, en tout premier lieu, à la compétence d'agir endotaxique (ou exotaxique). Son emploi est régi par le principe "de l'efficience" et par le principe de "la capacité exprimée". Conformément à ce dernier principe, énoncer sa propre capacité d'effectuer un acte revient à énoncer (si rien ne s'y oppose) son intention de faire est acte. Conformément au principe de l'effi-

cience, énonce sa capacité d'effectuer un acte et, par conséquent, son intention de le faire, exclut l'assertion immédiate portant sur l'acte futur de l'énonciateur. Si le verbe modalisé par pouvoir dans une structure performative, est un verbe promissif, énoncer la capacité de promettre P revient à promettre P, comme dans (25) et dans (26):

(25) Je peux te promettre de t'épouser plus tard.

(26) Je peux accepter, maintenant, de partir.

Les indications temporelles que nous avons introduites dans ces exemples sont susceptibles de justifier l'emploi de ces structures à la place des structures performatives non-surmodalisées, plus naturelles.

Les principes conversationnels établis par B. Fraser, principes qui régissent l'emploi des verbes modaux dans les structures où le sujet énonciateur est identique au sujet modal, sont basés sur la possibilité de transfert de la valeur modale de vouloir, pouvoir et devoir sur le contenu propositionnel du verbe performatif. Ce transfert, régi par le postulat conversationnel de l'efficacité de l'acte de langage, est possible si les valeurs modales lexicalisées par le verbe performatif son compatibles avec la valeur modale du modalisateur. Cette analyse met en évidence l'importance de l'approche modale dans le domaine des actes illocutionnaires, seule capable de rendre compte des valeurs modales des verbes performatifs.

2.5.3. Les holophrases

Les holophrases¹⁾ (ou "formules-réflexe") ont été définies dans la théorie de l'acquisition du langage, comme des "sous-routines", des séquences figées, qui sont stockées, pendant une période plus ou moins longue, en tant qu'unités d'information linguistique, ayant un degré élevé de disponibilité. (P.CORDER, 1973; 131).

1) Voir aussi la théorie de S. Guillaume sur l'holophrastie (G. GUILLAUME, 1971).

Elles représentent des formes économiques de l'acquisition d'une langue (maternelle ou étrangère), qui peuvent être apprises globalement, comme les unités lexicales, ou produites initialement par l'application "de la règle" et stockées ensuite en tant que "phrases usuelles". Dans la didactique des langues étrangères, les holophrases, en tant qu'instruments de communication importants, doivent être incorporées au syllabus et doivent former l'objet d'exercices de simulation (TEODORA CRISTEA, 1982 (b): 230).

Dans une perspective pragmatolinguistique les holophrases peuvent être définies comme les réalisateurs linguistiques:

o des forces illocutionnaires de certains actes, le contenu propositionnel étant sous-entendu:

- | | |
|--------------|--|
| SE PLAINDRE | (1) <u>Ce n'est pas de veine</u> (fam) |
| | (2) <u>Ce n'est pas de pot.</u> (fam) |
| DÉSAPPROUVER | (3) <u>Ca alors !</u> |
| | (4) <u>Et ta soeur!</u> (fam) |
| | (5) <u>Non, mais (dites-donc)!</u> (fam) |
| | (6) <u>(Non mais) ca va pas (non)!</u> (fam) |
| | (7) <u>Ca, c'est la meilleure !</u> (fam) |

(Un Niveau-Seuil)

o des forces illocutionnaires et des contenus propositionnels de certains actes de parole (F(P)):

- | | |
|--|--|
| DEMANDER DE METTRE FIN
À UNE DISCUSSION | (8) <u>Brisons là !</u> |
| REFUSER DE RENONCER
À FAIRE (P') | (9) <u>Et comment que je vais faire P'</u> |

Pour expliciter le sens des holophrases, par la traduction intra-linguale ou par la traduction interlinguale (traduction performance, traduction dans les dictionnaires bilingues, ou traduction didactique), il faut tenir compte de la situation de communication, d'une

série de paramètres énonciatifs et, en tout premier lieu, de l'intention énonciative véhiculée par les holophrases. La traduction des holophrases est basée sur une "équivalence situationnelle" qui implique une interprétation globale de l'énoncé (TEODORA CRISTEA, (b) 1982:226). Les paramètres qui doivent être analysés sont les suivants:

o la valeur illocutionnaire de l'acte:

INFIRMER

(10) - Tu as cru ce qu'il te disait ?

- Penses-tu, j'ai bien compris qu'il mentait.

(Lexis)

DÉSAPPROUVER

(11)- Ca, c'est la meilleure !

(Un Niveau-Seuil)

o la place occupée par l'acte illocutionnaire dans la séquence d'actes:

L'acte REFUSER, par exemple (REFUSER DE FAIRE), se réalise différemment, selon qu'il s'agit d'une réponse à un acte MENACER (12), (13), (14) ou d'une réponse à un acte DÉCONSEILLER (15), ou encore, d'une réponse à un acte DEMANDER DE FAIRE (16), (17), (18), (19) (20):

(12) Essayez un peu (ironie)

(13) C'est ce qu'on va voir .

(14) Je voudrais bien voir ça !

(15) Non, mais je vais me gêner!(ironie)

(16) Vous n'y pensez pas!

(17) Vous voulez rire !

(18) (Ah) non, (alors)!

(19) (Ca) jamais !

(20) Jamais de la vie !

(Un Niveau Seuil)

o les rapports socio- et psycho-performatifs entre les interlocuteurs (la dimension sociale et psychologique de la communication).

L'expression de l'indignation, dans la réalisation d'un acte DÉSA approuver sera différente selon les rapports socio-performatifs:

[+ Familier] :

[- Familier]

(21) Ca va pas, la tête!

(24) Ca alors !

(22) N'importe quoi!

(23) Et ta soeur!

Une attitude ironique du sujet énonciateur à l'égard du destinataire, impose le choix de (25) au lieu de (26), pour la réalisation de l'acte REFUSER, de l'énoncé (27) au lieu de (28), pour la réalisation de l'acte REPROCHER:

(25) Je vais me gêner!

(26) Je n'ai rien à perdre.

(27) Ne vous gênez pas !

(28) C'est bientôt fini ?

o l'univers référentiel du discours.

L'acte S'EXCUSER, dans le texte ci-dessous (29), se réalise par une holophrase spécifique de l'univers référentiel qui fournit le thème de l'activité discursive: le mari qui provoque une querelle et finit par frapper sa femme, par jalousie:

(29) Le lendemain, Clara retourna au bar, le corps douloureux. Chez eux, Yan n'avait pas prononcé une parole. D'habitude, il lui disait: "Tu es bien avancée, à présent", ou encore: "Pourquoi tu m'obliges à faire des trucs pareils?"

(José Giovanni, Histoire de fou)

Les holophrases apparaissent, de la sorte comme les indicateurs de situations (classes de situations). En didactique, il faudra donc dresser des inventaires d'énoncés holophrastiques susceptibles de réaliser un acte illocutionnaire, dans les limites imposées par les paramètres énonciatifs, surtout par les rapports socio-performatifs:

Tu parles! Vous parlez!

Ca va comme ça !

Ca va très bien!

Ca va !

Penses-tu! Pensez-vous!

Comme ça, oui, ça va encore!

Bravo!

Chapeau!

Chapeau bas!

Ouais !

REAFFIRMER

CONFIRMER

RÉCUSER

INTIMER L'ORDRE

DE SE TAIRE

CONTESTER

NIER

APPROUVER

FÉLICITER

L'explication des holophrases dans le processus d'enseignement doit se faire par des exemples qui dépassent le niveau phrastique (le niveau des holophrases en tant qu'unités syntaxiques) et qui explicitent la classe de situations dont chaque holophrase est la marque, l'indicateur:

(30) Lui un adversaire dangereux! Pensez-vous! Je ne crains rien de ce côté-là!

(31) - Ca va ?

(Lexis)

- Merci, ça va très bien, et toi?

- (32) "Boekel, si je ne savais l'affection qui vous lie à Klundert, j'exigerais des excuses pour cette grossièreté à mon endroit.

Le gros Markus comprit qu'il avait été trop loin.

"Bon, ça va, Ameland, ne vous fâchez pas... Ces excuses je vous les présente et bien volontiers...."

(Exbrayat, Les Messieurs de Delft)

- (33) "Et sa chambre? Vous l'avez relouée?"

Madame Scheemd s'indigna:

"Non mais, dites donc, pour qui me prenez-vous? La petite avait payé jusqu'au huit de ce mois et jusqu'au huit de ce mois, personne n'a le droit de s'y installer! Je respecte les défunts encore plus que les vivants, moi!"

(Exbrayat, Les Messieurs de Delft)

2.5.4. Conclusions

L'étude des réalisations linguistiques des actes illocutionnaires met en évidence la nécessité d'insérer l'analyse des forces illocutionnaires dans une théorie qui dépasse le niveau de l'unité minimale de communication - l'acte illocutionnaire - pour se situer au niveau de la contextualité de l'activité discursive.

L'analyse conversationnelle, l'analyse des modalités illocutionnaires sont indispensables au linguiste et au pédagogue qui se proposent d'étudier les actes illocutionnaires dans des buts pédagogiques.

2.6. Acte illocutionnaire et pragmatique intégrée

=====

Comme nous l'avons montré, la caractéristique illocutoire de chaque acte de langage, pris séparément, ne suffit pas pour révéler son fonctionnement dans la communication, dans les échanges verbaux et dans les interventions où il s'insère. L'analyse des séquences d'actes de parole a révélé la nécessité d'introduire dans la description des actes une fonction interactive, se rapportant aux relations qu'un acte de parole contracte avec d'autres actes de parole, dans l'interaction verbale.

D'ailleurs, l'analyse des dialogues a mis en évidence l'existence des actes "premiers" et des actes "répondants". En outre, la description de toute une catégorie d'actes de langage nous semble insuffisante si elle s'arrête à leur force illocutoire: RÉPONDRE, RÉFUTER, SE RÉTRACTER, CONTESTER, etc... Dans les classifications existantes, que nous avons présentées dans ce cours, quelques-uns de ces actes ne figurent pas, d'autres apparaissent, malgré certains traits communs, dans des classes différentes. Pour décrire correctement et d'une manière plus complète ces actes, leur fonctionnement dans le cadre de l'activité discursive, il faut tenir compte des relations rétroactives qui relient les actes "répondants" aux actes "initiatifs", obligatoires dans la séquence verbale.

La relation proactive qui unit ces actes initiatifs, dans la séquence d'actes de parole, aux actes de réponse, actes réactifs, a été appelée fonction illocutoire, tandis que la relation rétroactive qui unit les réactions de réponse aux actes initiatifs a été appelée fonction interactive (J. MOESCHLER, 1981).

Au niveau logico-linguistique, il y a des règles ou des mécanismes d'enchaînement (RE) qui définissent les relations entre les actes, ayant pour objet l'acte réactif (défini à partir d'un ou de plusieurs actes initiatifs), et des règles ou mécanismes d'interprétation (RI), ayant pour objet l'acte réactif.

Les notions fondamentales d'une approche "séquentielle", dans le domaine de l'analyse des actes de langage, seront celles d'intervention et d'échange. Le schéma ci-dessous présente les trois niveaux d'analyse d'une approche "séquentielle"

Échange	Intervention directrice	acte subordonné acte directeur acte subordonné
	Intervention	acte subordonné acte directeur acte subordonné
	Intervention	acte subordonné acte directeur acte subordonné

(E.ROULET, 1981: 9)

L'intervention est formée d'un acte central, l'acte directeur d'intervention, qui définit sa fonction illocutoire (identifiée par une paraphrase à verbe performatif), et d'autres actes, subordonnés, de préparation et de justification. L'ensemble des interventions, de la rupture de l'équilibre interactionnel, marqué par le silence, jusqu'au rétablissement de cet équilibre, représente un échange.

Cette analyse révèle le rôle important de l'insertion de l'acte dans une séquence d'actes, dans l'étude des actes de parole réalisés dans un discours, et a des incidences importantes en ce qui concerne l'analyse textuelle. Mais cette approche joue aussi un rôle important dans la définition de certains actes illocutionnaires spécifiques, comme SE RÉTRACTER, CONTESTER, etc. L'analyse des actes de langage en termes énonciatifs (voir CATHERINE KERBRAT-ORECCHIONI, 1980 et TEODORA CRISTEA, ALEXANDRA CUNITA, 1983) tiendra donc compte non

seulement de tous les paramètres du contexte ou de la situation d'énonciation, mais aussi de la dimension co-textuelle des actes.

Nous allons illustrer par un exemple, un "connecteur pragmatique", l'importance d'une description des actes de langage et de leurs réalisateurs linguistiques, en termes énonciatifs. L'exemple choisi est un "adverbe de phrase", le connecteur pragmatique décidément, qui peut représenter soit un quasi-commentaire parenthétique, soit une holophrase, indicateur, dans les deux cas, de certaines situations énonciatives, de certaines intentions énonciatives (voir TEODORA CRISTEA, ALEXANDRA CUNITA, 1983). L'analyse de quelques emplois de l'adverbe décidément et la confrontation de ces emplois avec les définitions lexicographiques et avec les exemples des dictionnaires explicatifs du français contemporain, mettent en évidence la nature pragmatique de ce connecteur et la nécessité d'une description en termes énonciatifs.

C'est ainsi que le "Lexis" donne, tout comme le "Dictionnaire du Français contemporain", une définition incomplète, bien que plus réaliste quant à la valeur pragmatique de cet adverbe qui "... souligne une conclusion, une constatation qui s'impose". Le "Petit Robert" définit l'adverbe décidément par une traduction intralinguistique qui ne recouvre point les valeurs de ce mot: "d'une manière décisive, certaine, définitive". Les exemples lexicographiques sont des phrases isolées qui ne peuvent pas révéler le fonctionnement de ce connecteur:

(1) Décidément, il est fou!

(Petit Larousse)

(2) Décidément, je n'ai pas de chance!

(3) Décidément, cette femme est folle!

(Petit Robert)

(4) Il a fait la même erreur, décidément il est incorrigible!

(5) Décidément, nous ne pouvons plus nous entendre, plus nous souffrir.

(Gide, in Lexis)

Le seul dictionnaire explicatif (parmi les dictionnaires que nous avons utilisés dans notre analyse) qui dépasse le niveau des exemples-phrases isolées et présente une intervention, dans un échange verbal, susceptible de dévoiler la valeur de connecteur pragmatique de décidément, est le "Dictionnaire du français-langue étrangère" (J. DUBOIS, 1977):

(6) - Pierre n'est pas encore arrivé? décidément, il est toujours en retard!

(7) - Encore raté! Décidément, je n'ai pas de chance!

(D.F.L.E.)

Mais, même dans ce dernier dictionnaire, l'explication reste incomplète: "Cet adverbe se place en général en tête de phrase pour renforcer une constatation", et le synonyme proposé (eh bien!) a d'autres valeurs que décidément.

Seule une analyse énonciative, susceptible d'établir les relations entre l'énoncé, l'événement et la situation, peut expliquer le fonctionnement spécifique du connecteur décidément, rapporté au fonctionnement des connecteurs finalement, en définitive, eh bien, alors donc, manifestement, qui sont marqués comme des synonymes dans les dictionnaires mentionnés. C'est toujours grâce à cette analyse, qui établit des classes de situations pour lesquelles l'emploi de décidément est prévisible, que nous avons pu expliquer certains transcodages indirects de ce connecteur en roumain.

L'analyse énonciative que nous avons entreprise a révélé le fonctionnement de décidément, dans l'énoncé décidément P, comme un quasi-commentaire de l'acte illocutionnaire dont P est la réalisation linguistique, comme une marque d'une modalité aléthique <NF - CESSAIRE>, incidente à la réalisation d'un acte illocutionnaire avec un contenu propositionnel donné (P). L'incidence du connecteur n'est pas au contenu propositionnel, informationnel de P, d'une manière directe, mais médiate, par l'intermédiaire de la nécessité où se trouve

de Salut! dérive du sens de la locution dire: Salut!. Ce qui est particulièrement intéressant c'est que cette dérivation a eu lieu seulement pour la structure où décidément introduit un acte constatatif, ayant pour contenu propositionnel une conclusion, comme dans l'exemple (11).

Le graphe que nous proposons regroupe les fonctions de décidément, qui garde sa valeur fondamentale dans les trois situations marquées: il se rapporte toujours à une conclusion sur la nécessité d'effectuer un certain acte, à une décision d'effectuer cet acte, ou à son accomplissement d'une manière décidée :

DÉCIDÉMENT → CONCLURE (= JUGER $Q \rightarrow P$, où Q = la causalité d'une série de faits et P = la conséquence de Q)

DÉCIDÉMENT				
in- ciden- ce	fonctions dans le discours	caractérisant du verbe	quasi-commentaire d'un acte illocu- tionnaire	holophrase
	acte prédiqué dans le contenu propositionnel	+		
F/P	PROMETTRE P		+	
	ORDONNER P		+	
	AFFIRMER P		+	+

Les quelques observations qui suivent se réfèrent à décidément-holophrase et à la classe de situations qui déclenchent son emploi.

Dans une étude consacrée à l'analyse de l'adverbe décidément, S.Bruxelles, A.H.Diller, O.Ducrot, E.Fouquier, J.Gouzé et A. Remis présentent 3 situations dans lesquelles décidément peut représenter une réaction (une sorte de réflexe, disent les auteurs, en l'assimilant à une interjection) à : un fait F_n que le sujet énonciateur apprend, ou un fait qui vient de se passer, ou, enfin, un fait qu'il vient de se rappeler. Ce fait, le dernier d'une série de faits

contraires à l'attente du locuteur, que celui-ci regroupe en vertu d'une caractéristique commune et dont le déroulement est dû à une force indépendante du locuteur, déclenche l'emploi de décidément. Il y a donc plusieurs restrictions qui limitent l'emploi de ce connecteur en français contemporain (opposé à l'emploi d'autres connecteurs pragmatiques du même type):

- le trait commun des faits, explicités ou non, n'est pas intrinsèque de ces faits, mais est dû à leur effet sur le sujet énonciateur. Par contre, si le trait commun est intrinsèque de ces faits, c'est le connecteur encore qui s'emploie. De plus, les faits qui expliquent l'apparition de décidément ne sont pas, du point de vue chronologique, antérieurs au fait qui déclenche l'exclamation. Ce qui compte, c'est le moment où le sujet énonciateur enregistre ces faits.

- ce ne sont pas les faits proprement dits qui sont inattendus ou imprévisibles, mais la répétition de ces faits, appartenant à la classe de situations établies, est imprévisible. Si ce sont les faits qui sont imprévisibles, c'est le connecteur tiens! (ou eh!, ou eh bien!, ou dis donc!) qui s'emploie.

Et pourtant cette répétition n'est pas considérée comme un simple hasard: l'apparition de décidément implique l'existence d'une causalité qui annule la surprise.

- Cette causalité ne rend pas prévisible le fait qui déclenche l'exclamation; elle n'est pas, en général, formulée d'une manière explicite. C'est une force indépendante du sujet énonciateur et indéterminée.

En conclusion, pareille analyse nous permet d'établir des ensembles de procédés linguistiques prévisibles pour la réalisation, en français, de la fonction discursive des connecteurs pragmatiques, indicatifs d'une classe de situations. L'ouverture de la théorie des actes de langage vers la théorie de l'énonciation permet une meilleure interprétation des énoncés (analyse du discours), de même que l'élaboration d'inventaires complexes et nuancés de réalisateurs d'actes illocutionnaires.

DEUXIÈME PARTIE

=====

3. ACTES DE LANGAGE / ACTES DE PAROLE DANS
LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES3.0. Acte de langage / acte de parole
=====

Le modèle des actes de langage, malgré les grandes difficultés d'ordre théorique qu'il suscite, a fait irruption, ces dernières années, dans la didactique des langues étrangères, sous sa forme "classique" (la théorie du langage performatif, la structure et la typologie des actes illocutionnaires) aussi bien qu'intégrée à l'analyse conversationnelle et à la théorie de l'énonciation.

Les pédagogues qui s'attachent à appliquer les modèles fournis par cette théorie pragmatolinguistique à la didactique parlent plutôt d'actes de parole, le terme d'actes de langage étant peu utilisé dans ce domaine.

Si l'acte de langage est conçu, par J.Searle, par exemple, comme résultat de l'actualisation en parole de facteurs sémantiques qui ressortissent d'abord à la langue-même et à ses contraintes et conséquences logiques, l'acte de parole ne met pas seulement en oeuvre les potentialités logico-linguistiques de la langue, mais fait aussi appel aux implicites situationnels, à de véritables stratégies de discours, étant lié aussi aux codes et aux fonctionnements sociaux extralinguistiques (R.GALISSON, D.COSTE, 1976).

Comme nous l'avons montré, ce dernier, appelé aussi acte de discours, forme l'objet d'un certain nombre d'interprétations pragmatolinguistiques: l'interprétation des actes illocutionnaires chez J.L. Austin, l'analyse conversationnelle, l'analyse énonciative. Or, la compétence de communication qui représente le principal objectif visé

Cda. 5/1984 Fasc. 8

par l'enseignement d'une langue étrangère, se réfère non seulement à l'actualisation des potentialités logico-linguistiques de la langue (prévisibles sous la forme d'inventaires d'actes illocutionnaires et d'énoncés-types), mais aussi aux implicites situationnels, aux stratégies discursives qui rendent possible la réalisation des intentions de communication, telles que nous les avons définies (voir supra 2.3.0.) par des actes "directs" et "indirects". Ainsi, l'énoncé (1), que nous avons déjà cité dans le chapitre 1.2. , peut être interprété comme la réalisation d'un acte DEMANDER DE FAIRE, grâce aux implicites conversationnels:

(1) Il est 9 heures.

Cet énoncé peut avoir comme paraphrase pragmatique l'énoncé (2):

(2) Va te coucher immédiatement.

De même, les énoncés (3) - (10) et (11) - (18) réalisent, tous, l'acte DEMANDER DE FAIRE, l'acte prédiqué dans le contenu propositionnel étant l'acte MONTRER, explicité ou non. Les objets de ce dernier acte, fournis par l'univers référentiel du discours, diffèrent. Dans le premier cas, il s'agit de différents modèles de foulards, de chemises, etc., dans le second, de l'ascenseur, dans un grand immeuble. C'est la connaissance des paramètres socio- et psycho-performatifs qui permet de choisir tel ou tel énoncé pour la réalisation de l'acte, ou même d'en exclure certains:

(3) Vous en avez d'autres à me montrer?

(4) Alors, quoi! Vous n'allez pas me chercher les autres?

(5) Voudriez-vous avoir l'extrême obligeance de m'en montrer d'autres?

(6) Montrez-m'en d'autres tout de suite!

(7) Vous n'allez pas me faire croire que vous n'avez que ces modèles! Où sont les autres?

- (8) Ca ne vous ennuerait pas de m'en montrer d'autres?
- (9) J'aimerais voir d'autres modèles.
- (10) Voulez-vous me montrer d'autres modèles?
- (11) Vous savez où est l'ascenseur?
- (12) Pourriez-vous me dire où est l'ascenseur?
- (13) Où est l'ascenseur, s'il vous plaît?
- (14) Je vous serais extrêmement reconnaissant de m'indiquer l'ascenseur.
- (15) L'ascenseur, vous ne pouvez pas me le montrer, non?
- (16) J'aimerais que quelqu'un me dise où se trouve l'ascenseur!
- (17) Je cherche l'ascenseur.
- (18) Indiquez-moi où est l'ascenseur!

(CAPKLE, G., GRELLET, FRANCOISE, 1982:123)

Enfin, un énoncé comme (19) peut être utilisé pour donner l'ordre de fermer ou d'ouvrir la porte, mais aussi pour effectuer une prière d'ouvrir ou de fermer la porte:

(19) La porte!

(Un Niveau-Seuil)

Les implicites conversationnels doivent être pris en compte dans l'enseignement de tous ces énoncés. C'est pourquoi les pédagogues parlent d'actes de parole. Cela justifie aussi notre option pour un modèle des actes illocutionnaires dans la perspective d'une théorie pragmatique intégrée.

L'adéquation des formes linguistiques utilisées aux situations de communication et à l'univers référentiel de l'activité discursive, la liberté et la souplesse dans le choix de l'expression modalisée en fonction des deux états qui forment la base psycho-pragmatique de l'acte illocutionnaire (l'état volitif et l'état judiciaire), voilà les marques d'une véritable compétence de communication (voir supra 1.1.).

Pour réaliser cette souplesse dans le choix de l'expression linguistique, de la réalisation des intentions illocutionnaires et de communication, les enseignés doivent être entraînés à produire le plus grand nombre possible d'actes de parole, dans des situations qui les rendent non seulement possibles, mais aussi nécessaires.

La programmation (didactique et méthodologique) portera donc sur les actes illocutionnaires et sur les types d'énoncés à apprendre, aussi bien que sur les classes de situations dont ces énoncés sont "les indicateurs".

La critique du conventionalisme radical, les hypothèses de l'analyse conversationnelle ont mis en évidence l'importance de la situation de communication (voir supra 2.1.1.) avec ses dimensions socio-culturelle, psychologique, idéologique, etc. (voir supra 1.2.) et l'analyse de échanges, des interventions et des actes dans la perspective d'une pragmatique intégrée a montré la nécessité de prendre en compte aussi l'adéquation co-textuelle de l'acte.

Toutes les conclusions qui se dégagent des études des actes de langage et/ou de parole, et surtout celles portant sur l'ambiguïté fondamentale de la parole, qui fait qu'un même énoncé peut avoir différentes valeurs dans l'activité discursive et qu'une même valeur discursive, une même intention "énonciative" (illocutionnaire et de communication) peut s'exprimer par différents énoncés, ont des incidences pédagogiques au niveau de la programmation didactique et au niveau de l'élaboration des techniques communicatives:

(a) La démarche pédagogique fonctionnelle ou communicative, onomasiologique (voir supra 1.0.) implique l'insertion dans le syllabus des actes de parole que les enseignés seront censés effectuer dans leur activité langagière et des énoncés qu'ils seront amenés à utiliser pour effectuer ces actes de parole, dans différentes classes de situations. La définition de ces classes de situations, la sélection des actes de parole et des énoncés soulèvent des problèmes ardues et

exigent un travail important. Le principal danger est, dans cette démarche, de transformer la parole en code, c'est-à-dire d'offrir aux enseignants et aux apprenants des inventaires d'actes et d'expressions linguistiques biunivoques, donc rigides, qui ne permettent pas la modulation de l'expression en fonction des variables de la situation de communication.

Les pédagogues et les linguistes s'attachent justement à réaliser des catalogues couples, qui s'appuient sur l'étude des paramètres communicationnels et énonciatifs, comme: le canal, "l'ordre de l'acte de parole" (au sens séquentiel du terme), le contexte syntaxique, le statut des interlocuteurs dans la situation, la référence de l'acte de parole, etc., etc. (voir UN NIVEAU-SEUIL, 1976: 87-88).

(b) Le problème de l'insertion des actes de parole inventoriés dans une progression n'est pas abordé dans le travail-programme déjà réalisé (UN NIVEAU-SEUIL, 1976). L'insertion des actes de parole dans une éventuelle progression pragmatique se heurte à de nombreux obstacles théoriques et pratiques et semble représenter une véritable gageure de la pédagogie fonctionnelle.

(c) L'analyse des actes illocutionnaires offre aux enseignants et aux concepteurs de manuels et de méthodes les schémas de la communication en classe de langue, qu'il s'agisse de communication authentique ou simulée, des canevas pour les exercices de simulation et pour toutes les activités communicatives.

Nous nous proposons de présenter dans ce qui suit les résultats des recherches entreprises dans ce domaine et de suggérer quelques solutions-hypothèses d'un travail pédagogique d'orientation pragmalinguistique.

3.1. Les actes de parole dans la programmation didactique

3.1.0. Les inventaires d'actes illocutionnaires et d'énoncés

Le projet Un Niveau-Seuil, élaboré par une équipe du Conseil de l'Europe (D.COSTE, JANINE COURTILLON LECLERCQ, V.FERNICZI, M.MARTINS-BALTAR, ÉLIANE PAPO, E.ROULET, 1976) représente le premier grand ouvrage qui insère les actes de parole dans la programmation didactique.

Le point de départ de cet instrument de travail mis à la disposition des concepteurs des méthodes des enseignants, est l'étude des objectifs du processus enseignement—apprentissage, objectifs qui doivent être:

- axés sur les besoins langagiers;
- centrés sur l'apprenant;
- fonctionnels.

Ces principes exigeaient deux procédurés analytiques:

- l'analyse des besoins des apprenants, analyse qui se trouve à la base d'un autre grand ouvrage. The Threshold Level (Le Conseil de la Coopération Culturelle, 1975);
- l'analyse du comportement langagier dans la langue étrangère, procédure analytique basée sur l'étude des actes de parole.

Bien que faisant suite au Threshold Level, Un Niveau-Seuil s'écarte de ce premier surtout par l'introduction dans l'appareil analytique, de la théorie des actes de parole. La nouvelle grammaire (de communication) "représente une tentative pour donner sa juste place au principe primordial de fonctionnalité en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue" (UN NIVEAU-SEUIL: V). Dans cette perspective, préciser des objectifs d'apprentissage revient à préciser: le statut, les rôles, les caractéristiques

que l'apprenant aura en tant que locuteur de la langue étrangère; les types d'interlocuteurs avec lesquels il aura à communiquer; les actes de parole qu'il devra être à même de réaliser et les actes de parole auxquels il aura à réagir; les situations dans lesquelles il devra réaliser ces actes; les domaines d'expérience qui formeront l'univers référentiel de l'activité discursive (UN NIVEAU-SEUIL:1976:17).

Le schéma proposé par E.Roulet, pour décrire une phase d'un échange langagier (E.ROULET, 1980) est le suivant:

Un locuteur L	commet un acte C	envers un interlocuteur I	dans une situation S	en référence à R	et en réaction à un acte A
------------------	------------------	------------------------------	-------------------------	------------------	-------------------------------

La difficulté majeure à établir des inventaires d'actes de parole et de réalisations linguistiques de ces actes tient à l'ambiguïté de la parole, "qui est fondamentale et qui fait qu'un même énoncé peut avoir différentes valeurs énonciatives, de même qu'une même valeur énonciative peut s'exprimer par différents énoncés" (UN NIVEAU-SEUIL: 87). La difficulté pour l'apprenant ne tient pas dans le nombre d'actes de parole (au niveau du contenu), ni dans les différents types d'énoncés à apprendre (au niveau de l'expression), mais dans le mode de fonctionnement de cette "grammaire d'énonciation" qui doit rendre compte de toutes les possibilités "d'accrochage" entre l'acte de parole et l'énoncé.

Une délimitation préalable des actes de parole prévisibles n'est pas prévue par l'auteur qui préfère permettre à l'utilisateur de choisir dans un ensemble assez vaste de types d'actes et d'expressions convenant à toutes les catégories de public visées par Un Niveau-Seuil.

Le public envisagé est "général", dans ce sens que c'est un public potentiel majoritaire.

Les inventaires d'actes de parole ont été construits autour des deux notions pragmatiques fondamentales: l'illocution et la perlocution. Le premier chapitre présente une possible classification des "intentions énonciatives" qui regroupent en réalité les intentions illocutionnaires et de communication (FAIRE SAVOIR, FAIRE FAIRE, etc.) et les effets perlocutionnaires (CONVAINCRE, PERSUADER, FAIRE ÉPROUVER UN SENTIMENT, etc.). M. Martins-Baltar ajoute à ces deux chapitres préliminaires un troisième chapitre portant sur ce qu'il appelle "une grammaire de l'énonciation", c'est-à-dire une grammaire de "ce qui permet de faire un implicite". Cette "grammaire" regroupe les implicites du contenu propositionnel, appelés par l'auteur "implicites extra-linguistiques de l'énoncé", qui permettent de prévoir certains "actes indirects" dont le fonctionnement est basé sur les postulats de conversation (voir supra 2.4.). Par exemple, parmi "les implicites extra-linguistiques de l'énoncé logiques", l'auteur cite:

- | | |
|--------------|--|
| l'euphémisme | - <u>Il me semble qu'il y a une légère erreur</u>
peut impliquer:
<u>Vous vous êtes complètement trompé.</u> |
| | - <u>Je ne l'aime pas beaucoup</u>
peut impliquer:
<u>Je le déteste.</u> |
| litote | - <u>Ce n'est pas mauvais</u>
peut impliquer:
<u>C'est bon. c'est très bon.</u> |
| hyperbole | - <u>C'est dément</u>
peut impliquer:
<u>C'est étonnant.</u> |
| ironie | - <u>Vous êtes trop bon</u>
peut impliquer:
<u>Vous êtes un salaud.</u> |

Parmi "les implicites extra-linguistiques de l'énoncé pragmatiques", l'auteur cite:

conséquences matérielles	- <u>Je viens de rater le dernier métro</u>
nécessaires	implique:
	<u>Je ne peux pas rentrer en métro ce soir.</u>

(incapacité)

ce qui permet de prévoir "un acte indirect" de réponse à une question.

Au niveau théorique, on peut remarquer le regroupement dans la classe des "intentions énonciatives vis-à-vis de soi-même" des intentions caractérisant les actes illocutionnaires, tandis que la classe "des intentions énonciatives de produire un effet sur autrui" regroupe des effets perlocutionnaires (CONVAINCRE, PERSUADER, FLATTER, CONSOLER, etc.) et des intentions de communication (FAIRE DIRE, FAIRE FAIRE), ce qui complique le travail de sélection et d'organisation des actes de parole proprement dits et des énoncés qui servent à les réaliser.

La partie la plus étendue est constituée par les actes qui relèvent de l'illocution (qui sont définis par les intentions énonciatives), répartis en trois chapitres:

I. Actes d'ordre (1), c'est-à-dire les premiers actes dans des séquences de deux actes.

II. Actes d'ordre (2), qui représentent les réponses prévisibles aux actes d'ordre (1).

Entre ces deux chapitres il y a une Table de correspondance qui donne, pour chaque acte d'ordre (1), tous les types d'actes d'ordre (2). Par exemple, aux actes: suggérer, proposer, conseiller, recommander, correspondent les actes d'ordre (2): accepter, promettre de faire soi-même, refuser de faire soi-même.

La sélection des réalisateurs linguistiques met à profit "la grammaire de l'implicite" proposée par l'auteur et tient compte

d'une grande partie des paramètres communicatifs mentionnés dans la partie introductive de la section "Actes de parole":

- Le canal

- "L'ordre" de l'acte de parole (au sens séquentiel du terme): pour donner la permission à quelqu'un de partir, sans qu'il ait sollicité cette permission, on pourra dire Vous pouvez partir! (ordre (1)), mais s'il a demandé cette permission, un simple Oui (ordre (2)) pourra suffire.

- Le contexte syntaxique: Si en (1) on demande une permission par Est-ce que je peux sortir?, pour donner la permission en (2) un Oui conviendra, alors que si (1) était réalisé par Je voudrais sortir, Oui en (2) ne conviendrait pas: on dirait plutôt Si vous voulez.

- Le statut des interlocuteurs dans le situation: pour saluer quelqu'un on pourra choisir, par exemple, entre Bonjour Monsieur, Monsieur et Salut.

- La référence de l'acte de parole: on ne demande pas de la même manière de nous passer le sel, de nous prêter la voiture ou de nous laisser tranquille. (UN NIVEAU-SEUIL, 1976: 88).

Par exemple, l'acte "demander à autrui de faire lui-même" (I.9.o.1.) et les réponses à cet acte, réponses prévisibles (d'ordre 2): accepter, promettre de faire soi-même (II.2o.3.) et refuser de faire soi-même (II.24.4.) seront réalisés par toute une série d'énoncés regroupés comme suit:

demander à autrui de faire

soi-même

demander

a. expression de l'acte de demande

a.1. (explicite) Je te demande de (... fermer la porte...)

Je te dis de (...)

Je te charge de (...)

Je t'ordonne de (...)

etc.

- a.2. (impératif) Ferme la porte.
 Ferme la porte, s'il te plaît.
 La porte!
 Dis, ferme la porte!
 Hé, la porte!
 etc.
- a.3. (Hypothèse) Si je te demandais de (...)?
 etc.
- a.4. (faisabilité) Il est indispensable que je te demande
 de (...)
- a.5. (Devoir) Il faut que je te demande de (...)
 etc.
- a.6. (volition) J'ai envie de te demander de (...).
 etc.
- a.7. (compétence) Je (sais, saurais) te demander de (...)
 etc.
- a.8. (capacité) Je peux te demander de (...)
 etc.
- a.9. (motivation) C'est parce que je ne peux pas le faire
 moi-même que je te demande de (...)
- a.10. (but) C'est pour voir si tu en es capable que
 je te demande de (...).
- etc., etc.
- b. expression de l'acte demandé à autrui
- b.1. (hypothèse) Si tu fermais la porte?
 etc.
- b.2. (vrai) Tu fermeras la porte.
 Il est évident que tu fermeras la porte.
 etc.
- b.3. (opinion) Je sais que tu fermeras la porte.
 etc.

b.4. (question) Tu fermeras la porte, oui?

etc.

b.5. (faisabilité) Il est indispensable que tu (...)

b.6. (devoir) Il faut que tu (...)

etc.

etc., etc.

c. expression de l'acte demandé, sans référence à autrui

c.1. (hypothèse) La porte serait fermée (int.)

etc.

c.2. (vrai) La porte est fermée (ironie)

etc.

c.3. (faisabilité) Elle se ferme, cette porte(non)?

etc.

etc., etc.

Les actes de réponse :

accepter, promettre, de faire soi-même

Oui

Bien

Entendu

D'accord

C'est entendu

etc.etc.

refuser de faire soi-même

C'est impossible.

C'est trop difficile.

C'est interdit

Je regrette, mais...

Je suis désolé, mais...

etc., etc.

Si nous comparons les inventaires d'Un Niveau-Seuil" , moins rigoureux, peut-être, mais qui mettent à profit "la grammaire de l'implicité" , la théorie des modalités, et une liste de réalisateurs-énoncés-types, établie rigoureusement, sur la base d'une analyse de la structure de l'acte illocutionnaire (voir supra 2.5.o.), nous pouvons constater qu'un certain manque de rigueur au niveau théorique, dans le premier cas, est compensé par la richesse de la modulation de l'expression. Les schémas que nous avons proposés, par exemple, pour les réalisateurs des actes PROMETTRE (OLGA GALATANU, 1980(b):90-95), ou INTERDIRE (OLGA GALATANU, 1980(c):132-137), à la suite de l'analyse stricte de ces actes et des modalités illocutionnaires qui leur correspondent, devraient être complétés par la liste, très riche, des réalisateurs prévus dans Un Niveau-Seuil, à la suite de l'analyse des implicites conversationnels, au niveau du contenu propositionnel de l'acte envisagé. Le schéma (I) présente, par exemple, les énoncés-types prévisibles pour la réalisation de l'acte PERMETTRE, tandis que la liste (II) présente les réalisateurs prévus dans Un Niveau-Seuil, pour la réalisation du même acte de parole:

Schéma (I)

PERMETTRE

Dimension Sociale		Dimension psychique	Acte de langage	Énoncés- Types
- Normatif		- Affectif	dir.	Je vous permets de faire P Vous avez la permission de...
		+ Affectif	dir.	Faites donc! Mais comment donc!
			ind.PRIER	Mais je vous en prie!
+ Normatif	+ Moral	+ Particularisant	dir.	Légitimement, vous pouvez faire P.
			ind.ASSERTER	Il nous est permis de faire P
		+ Généralisant	ind.ASSERTER	Il est permis de faire P Cela est légitime

+ Juridique	+ Particularisant	dir.	Légalement, vous pouvez faire P.
	+ Généralisant	ind. ASSERTER	Cette action est légale

(OLGA GALATANU, 1980(b): 94).

Liste (II)

Permettre, autoriser

(Acte d'ordre 1)

Je vous permets de partir.

Je vous autorise à partir

Je vous donne la permission de partir
/ l'autorisation

Vous pouvez partir (Vous avez ma permission).

Partez! (Vous avez mon autorisation)

(Si vous voulez) / vous pouvez partir.

/ partez.

Vous pouvez partir/(si vous voulez).

Partez,

Si vous souhaitez partir / partez.

/ vous pouvez partir.

/ je veux bien

/ faites comme vous voulez.

/ je ne vous retiens pas.

Vous voulez partir?

Vous ne voulez pas partir?

(UN NIVEAU-SEUIL, 1976: 121)

Donner permission

(Acte d'ordre 2)

Oui.

Si vous voulez.

Comme vous voulez,

Faites ce que vous voulez
comme voudrez.

Certainement.

Je n'y vois pas d'inconvénients,

C'est à vous de voir

/juger.

Je veux bien.

Vous avez ma permission.

/mon autorisation.

(UN NIVEAU-SEUIL, 1976: 181)

Ces listes remaniées et enrichies à la suite de l'analyse de l'acte illocutionnaire, présenteraient l'avantage d'ajouter à une plus grande rigueur théorique, la richesse de l'expression que l'analyse des paramètres énonciatifs implique. Évidemment, ces listes doivent être manipulées et utilisées en classe de langue en fonction des paramètres énonciatifs, toute simplification dans ce domaine comportant des risques aussi grandes que les risques que la simple manipulation des structures, sans sémantisation, comportait. Ceci revient à préciser la réalisation d'un inventaire de classes de situations nuancées en fonction de tous les paramètres identifiés au chapitre consacré à la situation de communication (voir supra 1.2.). L'inventaire d'actes de parole et d'énoncés-types doit être mis en correspondance avec un inventaire de situations différentes (le cadre social, psychologique, spatio-temporel, l'événement qui suscite la communication), situations susceptibles de désambiguïser les énoncés indéterminés du point de vue de la force illocutionnaire. En fait, dans une perspective plus large, énonciative, les classes de situations sont mises en rapport avec les événements de communication (qu'on appelle aussi événements de parole) terme qui désigne "un échange de quelque durée, nettement délimitée": par exemple, la conversation entre le marchand et un client, une réunion d'entreprise sont des événements de parole. En tant que tels, ils peuvent être analysés en une suite d'actes de parole (R.GALISSON, D.COSTE, 1976).

Une analyse plus nuancée des événements de communication doit tenir compte de l'activité discursive à trois niveaux: le niveau de l'échange, le niveau de l'intervention et l'acte de parole (voir supra 2.6.).

Dans ce sens, nous pouvons citer deux tentatives d'insérer les séquences discursives dans un programme didactique.

• R.Richterich propose l'élaboration de certains schémas se rapportant aux séquences d'actes prévisibles dans l'activité discursive (R.RICHTERICH, 1976: 50 sqq.)

En partant de l'idée que les actes de parole sont rarement isolés, R.Richterich se propose d'établir, dans un but didactique, certains schémas des séquences d'actes de parole, qui, dans l'activité discursive, sont susceptibles de s'actualiser dans des combinaisons infinies. Voilà, à titre d'exemple deux schémas, axés sur l'acte DEMANDER DE FAIRE P et sur l'acte DEMANDER LA PERMISSION DE FAIRE P:

SEQ.1. - L demande à I de faire quelque chose

- a) I exécute
- b) I exécute - L remercie
- c) I exécute - I confirme
- d) I demande une information - L informe - L exécute
- e) I demande de répéter - L répète - I exécute
- f) I accepte - I exécute
- g) I refuse - L demande de dire pourquoi - I dit (explique)
- L accepte
- h) I refuse - I s'excuse
- i) I refuse - L supplie - I accepte - I exécute

SEQ.2 - L demande à I la permission de faire quelque chose

- a) I accepte - L remercie
- b) I accepte - L demande de promettre - I promet
- c) I accepte - I conseille - L confirme

- d) I refuse - L demande de dire pourquoi - I dit (explique
- L dit (exprime un sentiment)
- e) I refuse - L supplie - I accepte
- f) I demande une information - L informe - I accepte
- g) I déconseille - L dit (argumente) - I accepte

e Un programme semblable a été réalisé par Janine Courtil-
lon, dans son ouvrage Pratiques de communication et formes linguis-
tiques. L'ouvrage comprend:

- un inventaire d'actes de parole;
- leur insertion dans un programme à partir de certains
types de situations, susceptibles de susciter certains événements de
communication, définitoires pour un public bien déterminé (touristes
et voyageurs); ces situations restent pourtant invariables du point
de vue psychologique;

- les événements de communication définis par l'intention
extralinguistique, dans le cadre:

- (a) des relations sociales utilitaires (individu-institu-
tion);

- (b) des relations dites amicales (individu-individu);

- L'inventaire des séquences de l'événement de communica-
tion: ces séquences peuvent apparaître dans d'autres événements, avec
des références notionnelles ou thématiques différentes:

- un inventaire des actes de parole par lesquels se réali-
sent les séquences, actes qui peuvent être généralisés et discutés
comme "fonctions de discours" (nous y retrouvons, en réalité, les
grandes classes d'actes de langage, mais avec une délimitation réfé-
rentielle du contenu propositionnel: "demander d'avoir", "dire de don-
ner", etc.).

La modèle de programme en vue de former la compétence de communication chez les apprenants est le suivant:

Types d'événements de communication	Types de séquences apparaissant au cours d'un événement	Un certain nombre d'actes de parole produits dans le déroulement des séquences	Un certain nombre d'énoncés permettant d'accomplir chacun de ces actes
-------------------------------------	---	--	--

Par exemple, dans le cadre des "relations sociales utilitaires", J.Courtillon établit la liste d'événements et de types de séquences suivante:

Types d'événements	Types de séquences
I. Réservation par téléphone (chambre d'hôtel, table au restaurant, billets au spectacle, billets de chemin de fer)	- énoncé de la demande et description de l'objet recherché - accord sur la réservation - désaccord sur la réservation
II.1.Demande de service urgent (maladie, accident, panne)	- demande d'aide immédiate - demande de "venir" et de "faire venir"
II .2.Demande de service administratif	- recherche d'une solution - recherche de l'interlocuteur par téléphone - recherche de l'interlocuteur (du service) en face à face
III.1.Recherche d'un lieu précis	- demande de localisation - indication de localisation
III.2.Recherche d'un lieu quelconque	- existence et caractéristiques du lieu - indication de localisation - proposition d'accompagnement

- | | |
|--|--------------------------------------|
| IV.1. Explications d'un fonctionnement (machines) | - demande suivie d'explications |
| | - constatation de son fonctionnement |
| | - réclamation |
| IV.2. Explication d'un fonctionnement (services publics) | - demande concernant l'utilisation |
| | - explication |
| | - contestation |
| V.1. Echanges commerciaux (hôtellerie, restauration, campings, cinéma) | - entrée en contact |
| | - hésitation et décision |
| | - demande de service |
| | - contestation de service |
| au restaurant | - installation |
| | - commande |
| | - paiement |
| V.2. Contestation de type commercial | - exposé du conflit |
| | - résolution du conflit |
| | - contestation sans conflit |
| V.3. Contacts avec l'autorité ou les services publics | - contrôle |
| | - demande à un guichet |
| V.4. Contestation du règlement | - contestation sans conflit |
| | - contestation avec conflit |
| | - résolution du conflit |
| V.5. Incidents (vol ou perte) | - localisation du service |
| | - déclaration |
| V.6. Accidents matériels | - entrée en contact |
| | - contact |
| VI. Achats | - demande du produit |
| séquence simple | |
| séquence complexe | - recherche du produit |
| | - sélection du produit |
| | - décision d'achat |
| | - paiement |

À chacun de ces événements de communication correspondent des "fonctions grammaticales" par lesquelles se réalisent les actes de parole prévus. Par exemple, à la "réservation par téléphone" correspondent les "fonctions grammaticales" suivantes :

- o interrogation sur l'existence de l'objet: "avoir/y avoir"- la forme négative du verbe - le conditionnel.
- o Caractérisation de l'objet: adjectifs - compléments de nom relatives - un(e) autre ... comparatifs.
- o interrogation sur le prix, la localisation
- o dire de faire: demander un service, accepter, refuser.

Cette présentation permet de prévoir l'apparition de certaines formes linguistiques dans une situation donnée, de constater la récurrence des formes dans certaines situations et, éventuellement, de calculer leur fréquence à la situation. "Cette nouvelle dimension de la fréquence devrait permettre de construire des progressions qui ne sont plus seulement fondées sur le principe du simple et du complexe, mais sur le principe de l'utile et du "minimum linguistique" indispensable pour véhiculer une certaine intention de communication" (JANINE COURTILLON, 1980: 12).

3.1.1. Progression grammaticale et/ou progression pragmatique?

Un projet comme celui réalisé par Un Niveau-Seuil et un programme comme celui proposé par J. Courtillon impliquent la subordination de l'acquisition du système linguistique aux exigences de la communication. Autrement dit, les actes précèdent la grammaire dans la hiérarchie de l'insertion des contenus dans un cours basé sur Un Niveau-Seuil. Un programme ainsi conçu, qui s'oppose à l'attitude classique en ce qui concerne l'insertion des contenus linguistiques

dans un cours¹⁾ soulève une série de problèmes très graves, dont deux ont été mentionnés dans un article publié par J.Courtillon - Leclercq et Eliane Papo (JANINE COURTILLON-LECLERCQ, ELIANE PAPO, 1977):

(1) Peut-on réaliser une "progression" dans le domaine des actes de parole? Si oui, cela semble entraîner l'abandon de l'idée même de "progression grammaticale".

(2) Quel type de systématisation grammaticale peut-on envisager dans un modèle où la grammaire est subordonnée à un ensemble d'actes sélectionnés en fonction de leur rendement dans la communication?

La solution à la première question, suggérée par les auteurs nous semble incomplète et discutable du point de vue théorique: une progression à partir des actes "moins modalisés" (raconter, émettre une hypothèse, décrire) vers les actes très modalisés (rassurer, inquiéter, en réalité des actes ou des effets perlocutionnaires), ces derniers permettant l'insertion de la grammaire du sujet, centrée sur le discours et fortement motivée par la situation. Par contre, les premiers actes, "moins modalisés" permettent l'insertion de la grammaire fondamentale, centrée sur "la langue" et fortement motivée par la sémantique.

Si nous admettons la possibilité d'une progression des actes de parole, nous considérons que cette progression doit être basée plutôt sur une typologie des actes illocutionnaires qui tienne compte, en tout premier lieu, de l'intention illocutionnaire et de l'intention de communication. L'analyse de cette dernière nous permet de suggérer une progression à partir des actes factitifs, nécessaires

1) Cette attitude classique qui relève d'une démarche sémasiologique, préconise une programmation des contenus grammaticaux et lexicaux s'appuyant sur des inventaires formels, établis par l'application de critères statistiques et fonctionnels (fréquence, répartition, disponibilité, longueur, nombre de transformations impliquées dans la production d'une phrase, pour la syntaxe) (voir aussi TEODORA CRISTEA, 1982: 212-221).

à toute opération de "survie" (DEMANDER DE DIRE, DEMANDER DE FAIRE) vers les factitifs épistémiques qui impliquent un niveau plus abstrait de l'intention de communication et, par conséquent, un niveau plus abstrait des rapports interactionnels. En réalité, l'analyse des intentions de communication et des actes illocutionnaires au niveau contextuel et au niveau séquentiel, exige une progression des séquences d'actes de parole (événements de communication).

Parmi les instruments pédagogiques qui se proposent de mettre à profit les acquis de la pragmatolinguistique, s'incrivent quelques programmes ou manuels qui esquissent une progression communicative.

• Le programme réalisé par J. Courtillon dans son livre Pratiques de communication et formes linguistiques (voir aussi 3.1.0.) se propose de résoudre le problème de la progression des actes de parole "directs" ou "indirects", pour un public donné, tout en essayant de satisfaire aux exigences de la formation de la compétence linguistique, de la progression grammaticlae (parallèle), par :

o la regroupement d'un ensemble de structures linguistiques au service d'une macro-fonction, pertinente pour un public bien déterminé;

o l'insertion de ces ensembles dans des contextes situationnels et thématiques qui conviennent à ce public;

o l'élaboration, à l'intérieur de chaque ensemble, d'une progression morpho-syntaxique, basée sur les critères suivants :

- la rentabilité fonctionnelle (la récurrence des formes dans certaines situations, qui permet de calculer leur fréquence par rapport à ces situations);

- la complexité syntaxique;

- la complexité sémantique.

Autrement dit, les données linguistiques sont regroupées sémantiquement.

Pourtant, les possibilités d'application d'un pareil programme se réduisent à des actes, à des événements de communication

prévisibles surtout dans les opérations de "survie". L'intercommunication quotidienne, non-institutionnalisée, conflictuelle et affective surtout ne se laisse pas facilement programmer.

• Un autre programme, ayant comme point de départ les unités de l'activité verbale, est celui proposé par Alan Maley (A.MALEY, 1980). C'est un modèle analogue au modèle biologique ADN, qui prend en considération à la fois la structure grammaticale, le vocabulaire et les fonctions communicatives, mais qui ne donne pas de solution proprement dite quant à "la progression".

• Enfin, la méthode "Orange" propose une progression axée sur "les actes de communication" (A.REBOULLETT, J.L.MALANDAIN, J.VERDOL, 1978). C'est seulement dans la phase initiale, appelée "Rudiments" que les auteurs ont opté pour une progression linéaire et rigoureuse, indispensable pour former chez les enseignés une compétence minimale lexicogrammaticale (les constructions prioritaires du français, les formules de politesse, etc.) et phonétique.

Dans les Leçons-Activité (huit pour le Premier Degré) la priorité est donnée aux "actes de langage", en excluant les aspects linguistiques dont la systématisation aurait été trop difficile. Les auteurs prennent en considération, pour organiser une progression pragmatique, ce qu'ils appellent "la complexité des actes de communication". En fait, il s'agit d'une progression des événements de communication, de plus en plus complexes (à partir de l'événement de communication "exprimer sa situation dans l'espace, ou "se renseigner sur la situation de quelqu'un dans l'espace", jusqu'à des événements de communication comme "reprendre une communication téléphonique), événements qui exigent la réalisation de différents actes de parole, dont la complexité se situe surtout au niveau du contenu propositionnel et, partant au niveau de l'univers référentiel du discours. Ainsi, les actes de type INTERROGER apparaissent dans plusieurs leçons-activité, mais le contenu propositionnel est de plus en plus abstrait ou complexe:

Leçon 9 -- demander une explication ou s'expliquer quand la communication est insuffisante ou incomplète (la donnée spatiale)

Leçon 10 -- savoir exprimer sa situation dans l'espace ou s'informer sur la situation de quelqu'un, savoir renseigner ou se renseigner sur un déplacement éventuel

Leçon 12 -- acheter (demander un objet, son prix, un autre objet, refuser, accepter, payer)

Leçon 13 -- exprimer (ou s'informer sur) une situation temporelle

Leçon 15 -- interroger ou se renseigner sur le fonctionnement d'un appareil, d'un outil.

Si l'on passe en revue les contenus (actes de parole: actes illocutionnaires et leurs contenus propositionnels) des leçons du premier et du deuxième degré (A.REBOULLET, NICOLE MC BRIDE, CH.OLIVIÉRI, M.WENDT, 1975) de la méthode "Orange", on constate que les actes de parole factitifs épistémiques, et, surtout, les actes qui impliquent une attitude épistémique explicite, (exprimer une opinion, un accord, un désaccord, une hypothèse) ou un jugement de valeur (critiquer se plaindre) ou un sentiment (exprimer un sentiment) sont précédés par les actes factitifs (INTERROGER, SE RENSEIGNER, INVITER, etc.) et par les actes sociaux (PRÉSENTER, SE PRÉSENTER), actes indispensables pour les opérations les plus courantes de l'activité quotidienne ("les opérations de survie"). On constate aussi la récurrence de certains actes, qui apparaissent dans le cadre d'événements de communication de plus en plus complexes. Cette stratégie semble correspondre à notre hypothèse sur une possible progression pragmatolinguistique qui tiendrait compte à la fois des besoins langagiers des apprenants en situation scolaire (insertion des actes de parole dans un certain ordre) et des lois de la progression lexicale et grammaticale (récurrence de ces actes, avec des contenus propositionnels différents)¹).

1) Nous pouvons citer aussi, parmi les tentatives de programmation didactique pragmatolinguistique, le livre de Peter Watcyn-Jones, Impact English for Social Interaction, qui regroupe les actes de parole en 15 unités, chacune centrée sur "une fonction de langage". L'auteur place les actes sociaux, à fonction phatique au début du programme, pour y insérer ensuite les questions et les réponses, les suggestions, l'expression des préférences, etc.. (P.WATCYN-JONES, 1979)

3.1.2. Conclusions sur la programmation didactique communicative

La progression grammaticale a été remise en question au nom des principes qui se trouvent à la base de la démarche communicative, démarche qui ne peut séparer la formation de la compétence linguistique de la formation de la compétence communicative, en reléguant cette dernière à une étape ultérieure à l'acquisition des structures grammaticales et du lexique fondamental. Les enseignés doivent comprendre, dès le début, que la langue est un instrument utilisé dans une interaction, dans une intercommunication réelle. C'est seulement à partir du moment où le choix de ce que l'enseigné devra comprendre ou exprimer aura été fixé qu'il sera possible de déterminer les moyens linguistiques adéquats, opportuns. La langue "neutre" fera place à une langue en prise directe avec les réalités et un centre d'intérêt (C.EDELHOFF, H. VAN BOMMEL, 1980: 48-52).

Pour que celui qui apprend une langue étrangère soit capable d'exercer la réalisation de différents actes de parole dans différentes situations, il ne faut pas, évidemment, renoncer à organiser les faits de langue dans un programme, que J.Courtyllon appelle "progression" (JANINE COURTYLLON, 1980 (b): 89-97) . Mais ce programme doit s'appuyer sur les acquis de la pragmatique. Dans la perspective d'une programmation didactique de type pragmatique, fonctionnelle¹⁾, le concept fondamental est, comme nous l'avons montré, celui d'acte de parole. Une programmation fonctionnelle, comme celle proposée par Un Niveau-Seuil, s'appuie sur l'hypothèse des possibilités suivantes;

(a) la possibilité de réaliser une description systématique satisfaisante des fonctions de langage, ce qui implique l'élaboration d'une typologie satisfaisante, non seulement des grandes classes

1) Par "fonction", on entend ce qu'on peut faire par l'émission d'un énoncé (D.COSTE, 1980 :25-34).

d'actes illocutionnaires, mais aussi des actes illocutionnaires spécifiques;

(b) la possibilité de réaliser une description systématique satisfaisante des classes de situations qui exigent la réalisation de différents types d'actes illocutionnaires;

(c) la possibilité d'identifier les formes linguistiques susceptibles d'actualiser, dans les situations données, les actes illocutionnaires.

Pareil "programme communicatif" présente une série d'inconvénients et de dangers:

(1) Un "syllabus" regroupé par actes de parole peut représenter une nouvelle formule artificielle, car il n'y a pas d'actes de parole isolés dans l'activité discursive. La communication doit être analysée dans sa dimension réelle - le discours - et l'acte doit toujours être présenté dans des séquences communicatives. Or la prévisibilité des actes dans une séquence communicative est relative.

(2) Dans les inventaires d'actes de parole et d'énoncés, il y a une relation de codage entre l'intention de communication et la réalisation linguistique, ce qui représente un obstacle auquel se heurte le développement de la créativité linguistique. C'est pourquoi, comme nous l'avons montré, ces inventaires doivent être complétés par les variables socio-culturelles et psychologiques. L'insertion de ces variables présente deux dangers, situés aux pôles opposés de la programmation didactique d'orientation pragmatique:

o Si la programmation concerne seulement les fonctions (actes) elle peut mener à un apprentissage de type behavioriste.

o Au pôle opposé se situe une programmation centrée sur les situations de communication dans lesquelles les faits de langue se succèdent sous la forme de microfonctions, diversifiées, à un indice de probabilité élevé. Dans ce cas, la diversité des formes linguistiques rend difficile la mémorisation et la généralisation.

(3) Les inventaires de réalisateurs sont difficiles à établir. Le syllabus établi statistiquement dans une progression grammaticale sémasiologique présente l'avantage d'être, au point de vue des critères utilisés, fiable, tandis que le syllabus, dans la démarche pragmatique est basée, dans bon nombre de cas, sur la compétence linguistique et communicative du concepteur du programme didactique (voir aussi JANINE COURTILLON, 1980 (b) et supra 3.1.0.).

(4) Enfin, la progression, au sens chronologique du terme, des actes de langage semble assez difficile à établir. Ce qu'on peut plutôt réaliser c'est la progression des réalisations linguistiques d'une fonction de discours.

En ce qui concerne la progression des actes de parole, les solutions proposées sont discutables. Quant à la progression que nous avons suggérée (actes sociaux, actes illocutionnaires factitifs - actes illocutionnaires factitifs épistémiques), qui présente certains avantages évidents, elle suppose la réalisation d'une classification plus nuancée des actes illocutionnaires. Cette classification se heurte à des difficultés d'ordre théorique (voir supra 2.2.). C'est pourquoi, nous avons proposé une classification des modalités illocutionnaires, à des fins linguistiques et pédagogiques (voir supra 2.3.)

3.2. Les actes de parole et la programmation méthodologique

3.2.0. Explicitation / manipulation / communication en classe de langue

L'activité pédagogique en classe de français - langue étrangère (activité qui représente le but de la programmation méthodologique) est une forme spéciale de communication.

Comme toute forme de communication pédagogique, la communication en classe de langue est instrumentale¹⁾, le but du "don pédagogique" est instrumental.

1) L'opposition instrumentale/vs/consommatrice a été établie par L. Festinger (L.FESTINGER, 1957).

agogique" étant, dans ce cas, de combler immédiatement ou "en différé" les écarts entre un état initial de la compétence communicative des élèves et un état final, conforme à un modèle de compétence, objectif de l'enseignement d'une langue étrangère. Chaque acte de la communication pédagogique (forme orale ou écrite d'intercommunication verbale, dans un contexte bien déterminé, institutionnalisé) se définit par son effet immédiat ou "en différé", de la réalisation duquel dépend le jugement pédagogique et, éventuellement, la sanction.

Étant donné son objet spécial, la communication en classe de langue vivante se réalise sous trois formes: l'explicitation, la manipulation des formes linguistiques et la transmission (ou la communication dans la langue-cible). Les trois activités ont des paramètres communs:

- l'objet = un langage naturel (donc, en principe son explicitation, à la différence de celle d'un langage artificiel, qui est obligatoire dans le processus pédagogique, est facultative);
- l'instrument (un métalangage ou un langage de deuxième degré, dans le cas de "la transmission" dans la langue-cible);
- l'acte d'explicitation, de manipulation et de transmission (ou de communication proprement dite dans la langue-cible), qui est un acte de parole, et peut être analysé comme tel, dans le cadre de de l'activité discursive dans le groupe-classe.

• L'explicitation spécifie la vocabulaire, la syntaxe et les conditions de manipulation, d'emploi heureux de la langue. Elle suppose l'existence d'un agent, l'enseignant, qui est spécialisé, donc insider, et d'un bénéficiaire, l'enseigné, qui est outsider. Il s'ensuit toujours une hiérarchie entre les deux partenaires de cet acte, pour toute la durée de l'explicitation.

Parmi les conditions d'un échange véritable et efficace dans l'explicitation, se trouve l'initiative de cet acte autoritaire, qui doit appartenir au bénéficiaire. Dans l'enseignement, cette initia-

tive peut être implicite (dans le cas où l'acte EXPLICITER est réalisé conformément à la programmation didactique, établie sous forme d'algorithme par le professeur, en fonction de ses propres constatations en manière d'enseignement, d'une analyse poussée de la compétence de départ de ses enseignés, et modifié éventuellement en fonction des réponses de l'élève), ou explicite, si le programme du professeur est doublé par "un programme de documentation" conforme aux besoins langagiers des enseignés, et à leurs motivations.

L'explicitation, élément fondamental de la pédagogie traditionnelle (réalisée dans la langue maternelle qui devenait ainsi un instrument d'explicitation du sens), a été repoussée par les méthodes globales pour les débutants (directe et audio-visuelle) qui réduisent l'activité pédagogique à la communication dans la langue cible, (la première), et à la manipulation des formes linguistiques et à des tentatives de communication (la deuxième).

L'explicitation peut prendre la forme d'une systématisation visuelle et/ou verbalisée, ou bien être remise en question et évitée.

- La manipulation des formes linguistiques se réalise par des exercices (des gammes), qui portent sur des éléments de grammaire au sens large du terme (emploi des formes grammaticales et lexicales). On appelle "gammes" tous les exercices d'école ayant pour objet le perfectionnement particulier de telle ou telle composante du savoir-faire de sortie, ou d'une habileté intermédiaire prévue dans la programmation comme palier indispensable dans l'itinéraire fixé pour atteindre le savoir-faire de sortie. Ce sont toujours, à des degrés divers, des exercices de répétition (voir F.DEBYSER, 1974:4 et TEODORA CRISTEA, 1979).

- La communication dans la langue-cible, ou "la transmission de la langue-cible" se fait par son utilisation même dans l'intercommunication. Chaque langage est dans ce sens *self-centered* il se signifie soi-même.

La dialogue de transmission a un caractère homogène, son utilisation normale exclut l'immixtion d'un métalangage. C'est un acte symétrique, bilatéral, qui postule les deux interlocuteurs comme insiders dans le domaine de la langue-cible. Dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère, les partenaires peuvent être égaux (si le dialogue a lieu entre les membres de la classe) du point de vue de la "maîtrise de la langue seconde", mais même s'il y a un écart entre leurs connaissances de langue (le dialogue enseignant-enseignés), ils sont postulés tous les deux comme insiders dans la simulation de la communication authentique. (D'ailleurs, les fautes ne sont corrigées qu'après-coup).

La didactique fonctionnelle ou communicative, centrée sur la formation de la compétence de communication, le nouveau syllabus qui en résulte, exigent des techniques centrées sur la fonction communicative de la langue, sur les conditions de production des messages (voir aussi TEODORA CRISTEA, 1979).

Si la marque d'une véritable compétence de communication est "l'adéquation des formes de la langue aux situations de discours, adéquation qui résulte d'une juste modulation de l'expression selon les variables des composantes de toute situation de communication" (JANINE COURTILLON-LECLERCQ, ELIANE PAPO, 1977: 59), les techniques d'enseignement utilisées en classe de langue doivent permettre aux enseignants d'effectuer le plus grand nombre (le plus varié aussi) d'actes de parole, dans des situations de communication diverses. Le renouveau de la programmation didactique s'accompagne d'un renouveau dans la programmation méthodologique. En fait, c'est d'abord au niveau de cette dernière que la démarche pragmatique a donné des résultats, satisfaisants. L'idée d'illustrer "l'emploi de la langue en situation", de "mise en situation" n'est pas nouvelle. "La situation" est présente dans les méthodes traditionnelles, dans la méthode directe, dans les micro-conversations, dans les dialogues des méthodes audio-visuelles.

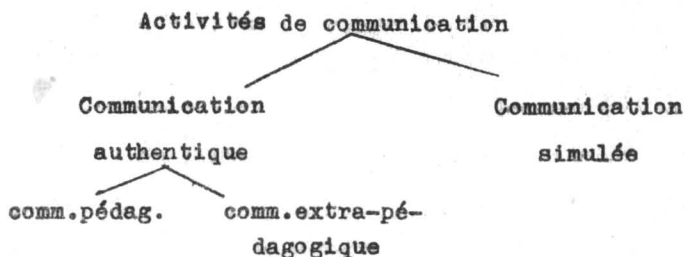
Fourtant, la conception même de la "mise en situation" ne permettait pas l'emploi réel de la langue en tant qu'instrument de communication, la réalisation d'actes de parole réels, appropriés a la situation de communication en classe de langue. Tous ces dialogues étaient plutôt des couples : "question-réponse" qui, dans les meilleurs des cas, se réfèrent à une situation simple, réelle, à un univers spatio-temporel réel, mais extrêmement limité. Les questions du professeur portant sur les objets qui se trouvent sous les yeux de tout le monde, sur l'identification de ces objets, ou sur leur dénomination (plutôt des commandes, de la part du professeur) et les réponses des élèves à ces questions ou à ces commandes ne sont pas naturelles, puisque les conditions de raisonnabilité et de sincérité des actes accomplis ne sont pas remplies. La fonction assurée par la phrase-réponse dans une situation de communication réelle (celle de la communication pédagogique) n'est pas remplie dans ces exercices "de communication". H.G.Widdowson remarque que "ces exercices" peuvent servir à enseigner un aspect de l'emploi, celui qui a trait à l'appropriation à la forme du contexte linguistique. "Mais dans un échange langagier normal, ce premier aspect est inséparable de l'aspect fonctionnel, que ces exercices ne sont pas conçus pour en rendre compte" (H.G.WIDDOWSON, 1981: 18).

Même la communication authentique en classe de langue, portant sur l'absence des collègues, sur les opérations physiques et intellectuelles (ouvrir la fenêtre, fermer le livre, regagner sa place, etc.) est insuffisante pour un enseignement ayant comme objectif fondamental la formation de la compétence de communication. Dans la communication pédagogique, le nombre d'actes de parole que les enseignée sont censés faire (ont le droit de faire, sont amenés à faire) est limité par des contraintes institutionnelles, par le statut social et psychologique définitif et irrévocable du professeur et de l'élève. C'est le droit de l'enseignant de CRITIQUER, d'ORDONNER, d'INTERROGER, de BLÂMER, de DÉFENDRE, de PERMETTRE, de FÉLICITER, etc.,etc., tandis

que les enseignés ne peuvent que RÉPONDRE, DEMANDER LA PERMISSION, S'EXCUSER et quelques autres actes.

Seule l'introduction en classe de langue de la simulation, des activités ludiques, des techniques axées sur les actes de parole, en un mot, des activités communicatives, permet aux enseignés d'effectuer une gamme variée d'actes de parole, de moduler leur expression verbale conformément à des situations de communication nuancées, qui dépassent le niveau de la communication pédagogique, communication autoritaire.

Le schéma ci-dessous présente les formes que la communication en langue-cible peut prendre en classe de langue:



La communication pédagogique est celle qui porte sur l'univers référentiel de l'activité pédagogique, donc elle se définit par le champ d'expérience (consignes des exercices, appréciations et sanctions, opérations physiques et intellectuelles et, même l'explicitation en langue-cible; dans ce dernier cas, la communication est scientifique didactique). Les rôles des participants, leurs statuts socio- et psycho-performatifs sont définitifs et non-interchangeables.

La communication authentique extra-pédagogique est réalisée par les activités ludiques, ou plutôt par certaines activités ludiques: les jeux ancrés sur une situation extra-verbale (la pétanque, la tombola (voir H.LAITENBERGER, A.LAMY, 1976)) permettant des commentaires qui transgressent les règles qui régissent l'interaction enseignant-enseignés. De même, les jeux linguistiques "formels", comme le jeu du

pendu, ou les mots croisés partiels, les jeux de créativité peuvent provoquer des commentaires spontanés qui transgressent la situation pédagogique.

Enfin, la communication simulée¹⁾ joue un rôle essentiel dans la didactique des langues étrangères. C'est elle qui permet l'introduction en classe de langue de la gamme la plus variée de classes de situations et, par conséquent, d'une expression verbale modulée et modalisée²⁾.

3.2.1. Jeux et "exercices de parole"

Il y a toute une série d'ouvrages qui mettent en pratique les suggestions et les solutions méthodologiques que la théorie des actes de langage offre aux pédagogues: Techniques de l'expression et de la communication (PIERRETTE JEOFFROY-FAGGIANELLI, L.R.PLAZOLLES, 1975). Pratique de la communication (J.ALMÉRAL, P.NOBLECOURT, J.CHASTRUSSE, 1978), L'immeuble. Roman simulation en 66 exercices (FR.DE-BYSER, 1980 (a)). Les lettres de Paulette à Victor (FR.DEBYSER, 1980 (b)). C'est facile à dire. Recueil d'exercices de grammaire et d'actes de parole (G.CAPELLE, FRANCOISE GRELLET, 1982). Jeux et activités communicatives dans la classe de langue (FR. WEISS, 1983).

Nous allons essayer de regrouper quelques-unes des techniques proposées par les auteurs cités autour d'un macro-acte de langage. Les exercices de communication seront donc organisés à partir de situations-types exigeant la réalisation des actes spécifiques appartenant à la classe désignée par le macro-acte que nous avons choisi:

- 1) "Un entend par "simulation" la production simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation-problème: cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, dispute, débat, situation de conseil" (FR.DEBYSER, 1976: 24-27).
- 2) voir le numéro 123 de la revue "Le Français dans le Monde", consacré aux activités ludiques, et le chapitre sur les techniques de simulation de l'ouvrage de Teodora Cristea, Linguistique et techniques d'enseignement (TEODORA CRISTEA, 1979).

DEMANDER QUELQUE CHOSE. La réalisation de ces actes spécifiques exigent, à son tour, l'emploi de certaines formes linguistiques, de certains marqueurs de force illocutionnaire, etc., de certains types de phrase, de certaines structures de contenu propositionnel. Autrement dit, la démarche onomasiologique qui se trouve à la base de la programmation didactique communicative ou fonctionnelle, régit aussi l'élaboration des techniques communicatives.

L'acte DEMANDER QUELQUE CHOSE et l'acte de réponse (ASSERTER) peuvent être suffisants pour former une séquence discursive simple, dans la recherche quotidienne de renseignements (SE RENSEIGNER-RÉPONDRE), mais il peut y avoir des situations spéciales, où plusieurs questions univoques (SE → D) sont nécessaires, soit pour obtenir une réponse sincère, soit pour formuler un jugement sur le destinataire (QUESTIONNER, INTERROGER, INTERVIEWER). Il y a aussi la situation où la même ou plusieurs questions univoques doivent être posées à plusieurs destinataires représentatifs d'un milieu social, en vue d'établir des jugements soit sur un fait quelconque, soit sur le milieu social en question (ENQUÊTER). Enfin, il y a les questions-réponses biunivoques qui constituent les échanges d'informations, d'opinions, etc. (Nous pouvons noter cette forme de communication basée sur des actes DEMANDER et RÉPONDRE (REINSEIGNER) par un verbe de communication descriptif S'ENTREtenir).

Ces trois formes de communication, définies par des situations spéciales, par des rapports interactionnels différents, peuvent être nuancées en fonction des rapports socio-performatifs et psychologiques qui s'établissent dans le cadre de l'interlocution.

(a) SE RENSEIGNER

Les demandes de renseignement seront formulées en fonction des relations interpersonnelles et/ou institutionnelles, relations qui s'organisent sur les axes de la notoriété et de l'autorité, en fonction du canal de communication (oralement, par écrit, par téléphone). L'emploi des préfixes performatifs est moins fréquent que l'em-

ploi des structures performatives surmodalisées (Je voudrais vous demander). Les interrogations totales, incidentes au prédicat du contenu propositionnel, et tous les types d'interrogations partielles peuvent être prévues dans des situations très variées. Le code de politesse et les formules stéréotypées jouent un rôle essentiel dans la communication écrite, institutionnalisée ou interpersonnelle, et dans la communication téléphonique:

- (1) Voulez-vous avoir l'obligeance de me faire connaître vos prix de pension pour cette époque de l'année ?

(Louis Chaffurin, Le parfait secrétaire)

- (2) A quel guichet dois-je m'adresser ?

(Un Niveau-Seuil)

Le pédagogue peut utiliser tous ces moyens linguistiques, organisés en séries, dans des micro-contextes proposés aux enseignés, sous la forme d'exercices de paraphrase pragmatique ou de jeux de rôles (voir aussi TEODORA CRISTEA, 1979).

- (b) QUESTIONNER, INTERROGER, INTERVIEWER

Les actes DEMANDER qui se réalisent dans ces activités communicationnelles supposent l'autorité du sujet énonciateur, qui au nom de cette autorité, pose un certain nombre de questions pour apprendre la vérité (QUESTIONNER), ou encore pour aboutir à un jugement sur le destinataire (l'interrogation scolaire, l'interrogation judiciaire). Pierrette Jeoffroy-Faggianelli et Louis-Robert Plazolles parlent dans ce cas aussi d'entretien:

"Sous la rubrique Entretien-Jugement nous pourrions classer par exemple l'interrogation d'examen scolaire ou universitaire, ou l'enquête de motivation. Dans le premier cas, la relation professeur-élève conduit à l'appréciation des connaissances ou du savoir-faire, dans le deuxième l'interviewer est un chercheur qui entre en sympathie avec l'interviewé et tente de découvrir ses attitudes profondes pour les connaître et les juger" (PIERRETTE JOFFROY-FAGGIANELLI, L.R. PLAZOLLES, 1975: 117-118).

Les auteurs cités proposent d'autres types de communication comme l'examen d'embauche (caractérisé par la forte pression que fait subir au candidat sa situation d'infériorité, par les déformations volontaires ou involontaires que le candidat introduit dans ses réponses), l'entretien d'aide, l'interview proprement dite, etc.... Dans tous ces cas, il ne s'agit pas d'un enrichissement épistémique de l'énonciateur, par les réponses du destinataire, mais d'une vérification des connaissances de ce destinataire ou d'un acte d'interprétation et de jugement intellectuel ou moral, ou professionnel. Les techniques d'expression sont plus compliquées puisqu'il s'agit non seulement de formuler des questions, mais aussi de savoir reformuler les réponses en vue de s'assurer d'avoir bien compris, de juger correctement les attitudes et les faits du destinataire. Les jeux de rôles, les dramatisations à partir d'un texte descriptif permettront aux enseignés de formuler des séries de questions orientées vers un but spécial: jugement scolaire, moral, etc.

De plus, il existe la possibilité, dans la communication réelle, authentique, pédagogique, de permettre à certains élèves de remplir le rôle très engageant d'examineur.

(c) Le même type de communication peut se réaliser par des actes définis par l'autorité du destinataire: SONDER, quand il s'agit d'obtenir des renseignements qu'une autorité institutionnelle détient (ce qui pose des problèmes de stratégie discursive) et CONSULTER, lorsqu'il s'agit d'obtenir une réponse-conseil en vertu de l'autorité épistémique du destinataire.

Les mêmes techniques de simulation pourront être utilisées pour la réalisation de cette forme de communication en classe.

(d) ENQUÊTER

ENQUÊTER suppose, comme nous l'avons déjà montré, un nombre plus grand de destinataires et, quant à l'enquêteur, l'élaboration préalable d'un questionnaire centré sur des objectifs précis, obligatoire. Une activité communicative de ce type peut représenter une forme

de communication authentique (non simulée) en classe de langue. Un ou plusieurs élèves peuvent être chargés (dans le cadre de leurs obligations et responsabilités scolaires) d'une enquête sur les opinions de leurs collègues concernant un fait qui s'est passé dans leur activité scolaire, ou encore leur goûts, leurs idées en vue d'organiser un spectacle, ou même en vue de remanier le programme d'études.

(e) S'ENTRETENIR

La situation de communication peut être bidirectionnelle et même pluridirectionnelle si un véritable échange d'idées, d'informations a lieu, à partir d'un exposé, d'un cas présenté par l'enseignant ou par l'un des enseignés.

La conférence de presse est la situation la plus connue pour ce type de communication, mais elle peut très bien être réalisée à l'occasion d'une conférence, d'un exposé. L'échange par questions, considéré par les pédagogues comme très utile dans la communication pédagogique, est complété par une technique nouvelle, l'interrogation préalable, qui renverse les conditions de la situation, mais poursuit une finalité identique. L'enseignant suscite les interrogations des enseignés en leur proposant un thème général de réflexion. C'est après avoir déjà engagé un dialogue et même un débat que le professeur passe à son exposé. Évidemment, cette activité concerne la communication non-simulée en classe de langue et il suffit de choisir les sujets intéressants les enseignés pour réaliser des exercices de communication très motivants.

Nous avons choisi pour illustrer les incidences pédagogiques de la théorie des actes de langage, intégrée à une théorie pragmatolinguistique plus large, qui prend en compte les paramètres énonciatifs, un macro-acte (DEMANDER) qui implique une forte modalisation épistémique et évaluative, si le contenu propositionnel est bien choisi. C'est dans les classes terminales qu'on peut organiser ces activités communicatives. Le même acte, portant simplement sur la

donnée spatiale, temporelle ou sur d'autres éléments concrets (prix des marchandises, par exemple) et faisant l'objet de techniques de simulation plus simples, plus concrètes surtout, sera "enseigné" aux débutants (comme dans la méthode "Orange" dont nous avons parlé dans le chapitre précédent).

Ces techniques communicatives peuvent être préparées ou suivies par une série d'exercices "d'actes de parole", comme ceux proposés dans le recueil C'est facile à dire!, exercices centrés sur différents types d'actes illocutionnaires:

- Invitations, offrés
- Acceptations, refus
- Requête, ordres, directives
- Suggestions, conseils, menaces
- Remerciements, excuses
- (Expression) de l'intention, du désir, de la volonté
- (Expression) du regret, du souhait, de la déception

Les principaux types d'exercices proposés par les auteurs cités, que nous avons identifiés sont:

A. Exercices d'identification et de discrimination: parmi plusieurs énoncés, il faut choisir l'énoncé le plus adéquat à une situation explicitée dans la consigne de l'exercice .

"Vous avez de nouveaux voisins qui viennent d'emménager. Vous allez les voir pour leur demander s'ils ont besoin de quelque chose. Parmi les phrases suivantes, quelles sont celles que vous pourriez utiliser:

- a. Est-ce qu'il y a quelque chose que je puisse faire pour vous?
- b. J'aimerais faire quelque chose pour vous.
- c. Voulez-vous que je vous aide à faire quelques rangements?
- d. Laissez-moi vous aider à faire ces rangements.
- e. Avez-vous besoin de faire ces rangements ?

- f. Avez-vous besoin d'un peu d'aide ?
- g. Si vous voulez, je peux vous aider à faire quelques rangements.
- h. Vous avez des choses à faire.

(G.CAPELLE, F.GRELLET, 1982)

B. Exercices de complétion en vue des formuler des énoncés à utiliser dans une des situations (S), nuancées, explicitées verbalement ou par des images:

"Vous rencontrez dans la rue un ami que vous n'avez pas vu depuis longtemps et vous l'invitez à aller prendre quelque chose dans un café.

Complétez les phrases suivantes:

1. Viens . . .
2. Est-ce que tu peux
3. Allons
4. J'aimerais bien . . .

Imaginez d'autres façons de l'inviter".

"Sur les dessins ci-dessous le monsieur est, de toute évidence, très mal poli. Imaginez ce que vous diriez dans chacun des deux situations (/ La première image représente un monsieur qui reste assis devant un autre monsieur dont la valise s'est ouverte et qui est en train de perdre ses objets de toilette , et la deuxième image représente le même monsieur, mal poli, assis dans le bus, cependant qu'il y a une dame debout, tout près de lui, les bras chargés de bagages/).

- a. Pour offrir votre aide.
- b. Pour offrir votre place" (Idem)

C. Identification, à partir de quelques dialogues, de:

- o la situation de communication
- o les rapports socio-performatifs ou psycho-performatifs

entre interlocuteurs:

"Lisez les trois dialogues qui suivent:

1. Quelle est la situation commune à ces trois dialogues?

2. Classez -les en fonction des rapports qu'ils impliquent entre les interlocuteurs.

Les plus distants:

Les moins distants:

3. Imaginez qui sont les interlocuteurs dans chacun des dialogues et quels peuvent être leurs rapports.

(G.CAPELLE, FRANCOISE GRELLET, 1982).

D. Des exercices portant sur l'expression de la valeur illocutionnaire d'actes dont en explicite le contenu propositionnel:

"Vous arrivez à Paris en avion après un long voyage. Malheureusement, tout n'est pas terminé car il vous faut attendre plusieurs heures à l'aéroport. Pour passer le temps, vous remplissez la fiche suivante en indiquant ce que vous avez apprécié et ce qui ne vous a pas satisfait à l'aéroport.

Vous êtes

Satisfait

du self service ,
des boutiques,
etc.

Mécontent de

de la longue attente pour la
vérification des passeports,
du peu de sièges libres, de
l'erreur faite sur vos bagages,

des employés trop pressés
pour s'occuper des passagers,

de la queue pour les réclamations, etc."

(Idem)

E. Des exercices portant sur l'expression des contenus propositionnels.

"Regardez ce dessin et complétez les débuts de phrases qui suivent (/ l'image représente un couple, en excursion, surpris par la pluie, la nuit et le froid /) en imaginant:

a. L'espoir et les souhaits du mari:

- Peut-être . . .
- Si seulement . . .
- J'espère bien . . .
- Comme je voudrais . . .
- Qui sait si . . .

b. La déception et les regrets de sa femme

- Nous aurions . . .
- Pourquoi . . .
- La prochaine fois . . .
- Je regrette . . .
- Il eut mieux valu . . . "

(Idem)

4. CONCLUSIONS

Les modèles pragmatiques, le modèle des actes de langage surtout, comportent des difficultés théoriques, dues, en tout premier lieu, à leur double statut: philosophique et linguistique.

Le présent cours s'est donné pour tâche de discuter surtout certains éléments de l'appareil conceptuel de la théorie des actes de langage qui intéressent directement la description linguistique et la pédagogie des langues vivantes. Sans reprendre les grands débats des pragmaticiens autour des notions fondamentales avec lesquelles opère la théorie des actes de langage: la performativité, illocutionnaire/perlocutionnaire, conventionnalisme et intentionnalité, etc., nous

avons essayé de montrer la portée linguistique des différentes interprétations et des différentes hypothèses pragmatiques qui ont fait couler tant d'encre et ont suscité tant de discussions ardentes.

Nous avons proposé un modèle de description et de classification qui tout en rendant compte des attitudes épistémiques, volitives et affectives du sujet énonciateur au moment de l'énonciation, ne néglige pas l'interlocution, puisque la notion centrale de l'approche modale de l'acte illocutionnaire, l'intention de communication est définie en termes de relations "interlocutives"

Si l'étude de la modalisation illocutionnaire et de l'acte illocutionnaire, en tant qu'unité minimale de l'activité de communication nous semble être non seulement intéressante, mais aussi justifiée, l'analyse de l'activité doit dépasser ce niveau et aborder le niveau de l'interlocution, et de l'opération énonciative. Seule une analyse des actes illocutionnaires en termes énonciatifs, basée sur l'étude des classes de situations, sur la dimension contextuelle et séquentielle de l'activité langagière dans le cadre de l'interaction humaine, nous permet de décrire et d'expliquer les réalisations linguistiques des actes de parole et d'élaborer des inventaires d'énoncés prévisibles pour la réalisation de ces actes dans certaines situations bien définies.

Même si une théorie pragmatolinguistique intégrée, qui mettrait à profit les acquis de la théorie de l'énonciation et de la théorie des actes de langage reste encore "peu sûre", les exigences de la pratique pédagogique justifient pleinement l'irruption de ces théories dans la didactique des langues vivantes.

"Le fait que nous ayons pu, "tout de même", nous référer à ces analyses "peu sûres", dans notre pratique pédagogique prouve qu'il n'est pas nécessaire d'attendre qu'une théorie ait fait ses preuves (c'est-à-dire promu de soi-disant certitudes) pour envisager son " exploitation" pédagogique... Ce dogme largement répandu: conseil-

ler aux enseignants d'attendre que "cela de tasse du côté théorique" pour envisager les échéances pédagogiques est monnaie courante ... Il est dangereux par exemple d'apprendre aux maîtres à attendre les solutions d'une théorie linguistique soi-disant confirmée; ce qu'il faut leur faire rencontrer c'est une "linguistique vivante", avec ses hypothèses incertaines, ses contre-hypothèses, ses querelles, ses errements même" (M.CHAROLLES, 1976).

Les recherches didactiques actuelles portent en priorité sur une méthodologie modulaire, centrée sur les besoins langagiers des différents publics, sur les comportements langagiers (à partir des notions d'acte de parole et de situation de communication) dans les domaines d'expérience privés et institutionnalisés. La théorie des actes de langage, intégrée à une théorie plus large pragmatolinguistique, fournit à la didactique des modèles indispensables pour une nouvelle programmation didactique, fonctionnelle, communicative, et pour l'élaboration des techniques de communication.

BIBLIOGRAPHIE

- ALMÉRAS, J., NOBLECOURT, P., CHASTRUSSE, J., 1978 - Pratique de la communication, Méthodes et exercices. Larousse, Paris.
- ALSTON, W.P., 1964 - Philosophy of Language, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Foundations of Philosophy Series.
- ANSCOMBRE, J.CL., 1979 - "Délocutivité benvenistienne, délocutivité généralisée et performativité", in "Langue Française, no.42, pp.69-84.
- AUSTIN, J.L., 1962 - How to do things with words, Clarendon Press, Oxford, tr. fr., 1970 - Quand dire c'est faire, Editions du Seuil, Paris.
- BEACCO, J.CL., 1980 - "Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe", in Le Français dans Le Monde, no.153, 35-40.
- BENVENISTE, E., 1965 - "Le langage et l'expérience humaine", in Bio-gène, no.51.
- BENVENISTE, E., 1966 - Problèmes de linguistique générale. Gallimard, Paris.
- 1970 " L'appareil formel de l'énonciation, in Langages, no. 17.
- BLOOMFIELD, L., 1975 - Language, George Allen and Unwin-Ltd., London, tr. fr. 1970, Le langage, Payot, Paris.
- BOUVERESSE, J., 1971 - La parole malheureuse, Les Éditions de Minuit, Paris.

- BRUXELLES, S., DILLER, A.M., DUCROT, O., FOUQUIER, E., GOUAZÉ, J.,
 REMIS, A., 1980 - "Décidément : la classification
 dissimulée", in DUCROT, O., - Les mots du discours,
 Les Éditions de Minuit, Paris, 131-159
- CAPELLE, G., GRELLET, FRANCOISE, 1982 - C'est facile à dire. Recueil
 d'exercices de grammaire et d'actes de parole.
 Hatier, Paris.
- CHARAUDEAU, P., 1983 - "Éléments de sémiolinguistique; d'une théorie
 du langage à une analyse du discours", in "Langage
 en situation. Pratiques sociales et interaction".
Connexions no.38.
- CHAROLLES, M., 1976 - "Exercices sur les verbes de communication",
 in Pratiques (Théorie, pratique, pédagogie), no.
 9, 83-107.
- CORDER, P., 1973 - Introduction Applied Linguistics, Penguin Modern
 Linguistics Texts.
- CORNULIER, B., de 1975 - "La notion d'auto-interprétation",
 in Études de linguistique appliquée, no.19, 52-82.
 - 1976 - "La notion de dérivation délocutive", in
Revue de Linguistique romane : 110-144.
- COSNIER, J., BERRENDONNER, A., ORECCHIONI, C., 1982 - Les voies du
 langage, Dunod, Bordas, Paris.
- COSTE, D., COURTILLON, JANINE, FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M. PAPO,
 ELIANE, ROULET, E., 1976 - Un Niveau Seuil, Conseil
 de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE, D., 1980 - "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques
 autres", in Le Français dans le Monde, no.153,
 25-34.
- COURTILLON-LECLERCQ, JANINE., PAPO, ELIANE, 1977 - "Le Niveau-Seuil
 établi pour le français peut-il renouveler la
 conception des cours (audio-visuels) pour débu-
 tants?" in Le Français dans le Monde, no.133, 58-66.

- COURTILLON, JANINE, 1980 (a) - Pratiques de communication et formes linguistiques "Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- 1980 (b) - "Que devient la notion de progression?" in Le Français dans le Monde, no.153,89-97.
- CRISTEA, TEODORA, 1976 - Relations et formes d'auelles, TUB.,București.
- 1979 - Linguistique et techniques d'enseignement, TUB, București.
- 1982 (a) - "La grammaire pédagogique", in De la linguistique à la didactique, TUB, București.
- 1982 (b) - Contrastivité et traduction, TUB, București.
- CRISTEA TEODORA, CUNITA ALEXANDRA, 1983 - Études contrastives, Énonciation et contrastivité, TUB,București.
- DAVIDSON, D., 1980 - Essays en Actions and Events, Oxford U.P.
- DEBYSER, F., 1974 - "Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes", in Le Français dans le Monde, 104,6-10.
- DEBYSER F., 1976 - "Dramatisation, simulation et jeux de rôles: changer d'estrade", in Le Français dans le Monde, no.123, 24-26.
- DEBYSER F., 1980 (a) - L'immeuble. Roman simulation en 66 exercices, BELC, Paris.
- 1980 (b) - Les lettres de Paulette et Victor.BELC,Paris
- DUBOIS,J., et al ., 1973 - Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris.
- DUCROT, O., 1972 - Dire et ne pas dire, Hermann, Paris.
- 1973 - La Preuve et le Dire, Mame.Paris-Tours.
- 1980 - "Analyse de textes et linguistique de l'énonciation,in DUCROT,O.,et al .,Les mots du discours, Les Editions de Minuit, Paris ,7-56.

- ECO, U., 1972 - La structure absente, Mercure de France, Paris.
- EDELHOFF, G., VAN BOMMEL, H., 1980 - "Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères et les pratiques relevant de la compétence de communication", in Le Français dans Le Monde, no.153,48-52.
- FAUCONNIER, G., 1981 (a) - "Comment contrôler la vérité ", in Actes de la recherche en sciences sociales, no.25, 4-22.
- 1981 (b) - "Questions et actes indirects", in Langages, no.52, 44-55.
- FESTINGER, L., 1957 - A theory of Cognitive Dissonance, Standford, Univ.Press.
- FISHMAN, J., 1971 - Sociolinguistique, Nathan, Paris.
- FOUCAULT, M., 1969 - L'archéologie du savoir, Gallimard, Paris.
- FRASER, B., 1975 - "Hedged Performatives", in Syntax and Semantics, 3, 187-210.
- GALATANU OLGA, 1978 - "Temps modal /vs/ temps dictal dans les constructions à verbe performatif illocutionnaire", in Analele Universității din București, Anul XXVII, 77-82.
- 1979 - "Le modèle des actes de langage et la didactique des langues étrangères", in Coloques,2, 117-126.
- 1980 (a) - "Les verbes de jugement en français", in Le verbe roman, TUB, București, 21-36.
- 1980 (b) - "Zona conceptuală a actelor de limbaj", in TEODORA CRISTEA et al .- Gramatica noțională: propuneri pentru stabilirea unui program tematic, in Limbile moderne în școală, I, 90-95.

- 1980 (c) - "Acte de limbaj /acte de vorbire în didac-tica limbilor străine", în CRISTEA TEODORA et al., Opțiuni metodologice în predarea limbilor străine, în Limbile moderne în școală, II, 132-137.
- 1981 - "La zone modale de la coercion", în Etudes contrastives. Les modalités, TUB, București, 173-195.
- 1982 - "Pragmatique", în MICLAU, P. et al. Les langues de spécialité, 143-173.

GALISSON, R., COSTE D., 1976 - Dictionnaire de didactique des langues Hachette, Paris.

GALISSON, R., 1980 - D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, Clé. International, Paris

GARDINER, A.H., 1932 - The Theory of Speech and Language, Oxford. Clarendon Press.

GAUVENET, HÉLÈNE (sous la direction de), 1976 - Pédagogie du discours rapporté, CREDIF, Marcel Didier, Paris.

GERMAIN C., 1973, La notion de situation en linguistique, Editions de l'Université d'Ottawa.

GOFFMAN, E., 1973 - Le Mise en scène de la vie quotidienne, Minuit, Paris.

GORDON, D., LAKOFF, G., 1973 - "Postulats de conversation", în Langages, no.30, 32-56.

GREIMAS, A.J., COURTÈS, J., 1979 - Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette, Paris.

GRICE, H.P., 1957 - "Meaning", în Philosophical Review, 66, 377-388.

1969 - "Utterer's Meaning and Intentions", în Philosophical Review, 78, 147-177.

1975 - "Logic and Conversation", în Syntax and Semantics, 3, 41-58.

- GSCHWIND-HOLTZER, GISELE, 1981 - Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue: De Vive Voix. coll.LAL, CREDIF, Hatier, Paris.
- GUILLAUME, G., - Psycho-systématique du langage.Principes,méthodes et applications I (Leçons de linguistique 1948-1949), Klincksieck, Paris, Les Presses de l'Université Laval-Quebec, 1971.
- GUILLAUME, G., Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume, Recueil de textes inédits préparé en collaboration sous la direction de Roch Valin, Les Presses de l'Université de Laval, Québec, Klincksieck, Paris, 1973.
- GUSDORF, G., 1977 - La Parole, PUF, Paris.
- HARDVELDT, R., 1979 - "La situation comme co-déterminant des formes et des fonctions du langage. Comment enseigner cet "art elliptique": parler une langue étrangère", in Études de linguistique appliquée au Pays-Bas, 33.
- HEDDESHEIMER, G., HOLEC.M., 1973 - "Application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues", in S.P.CORDER, and E.ROULET, eds., Theoretical linguistic models in applied linguistics, Didier, Paris.
- HORMANN, H., 1972 - Introduction à la psycholinguistique, Larousse, Paris.
- HYMES, D., 1972 (a) - "Models of the Interaction of Language and Social Life " in The Ethnography of Communication, Holt, Rinehart and Winston, New York, 35-71
- 1972 (b) - "On Communicative Competence", in Sociolinguistics, J.S.Pride and J.Holmes, Harmondsworth, 269-293.

- JACQUES, F., 1983 - "La mise en communauté de l'énonciation", in Langages, no. 70, 47-72.
- KASHER ANA, 1976 - "What is a theory of use?", in Meaning and use Papers presented at the Second Jerusalem Philosophical Encounter, The Magnes Press, The Hebrew University, Jerusalem, 37-56.
- KERBAT -ORECCHIONI, CATHERINE, 1980 - L'énonciation. De la subjectivité dans le langage., A. Colin, Paris.
- KIEFER F., 1974 - Essais de sémantique générale Repères Mame, Paris,
- LABOV, W., 1976 - Sociolinguistique. Les Editions de Minuit, Paris.
- LAITENBERGER, H., LAMY, A., -1976 - "De certains jeux linguistiques", in Le Français dans le Monde, no. 123, 8-13.
- LAKOFF, G., 1976 - Linguistique et logique naturelle. tr. fr. Klincksieck, Paris.
- LARWEYA, P., 1979 - Présupposition. Eléments de sémantique et de pragmatique. Nathan, Paris.
- LAKOFF, R., 1977 - "Politeness, pragmatics and performatives", in ROGERS, A., B. WALL and J. P. MURPHY (éds.), Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures, Arlington: Center for Applied Linguistics.
- LEWIS, D., 1969 - Convention. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- LINTON, R., 1968 - Le fondement culturel de la personnalité, Dunod, Paris.
- x^x x, 1982 - Logica interogativă și aplicațiile ei, Selecția textelor, traducerea, studiu intraductiv, note și bibliografie GRECU, C., Editura Stiințifică și Enciclopedică, București.
- LYONS, J., 1970 - Linguistique générale. Larousse, Paris.
- MAINGUENEAU, D., 1976 - Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, Hachette, Paris.

- MALEY, A., 1980 - "Illusion du réel et réalité de l'illusion". in Le Français dans le Monde, no.153, 58-71.
- MEUNIER, A., 1974 - "Modalités et communication", in Langue Française, no.21, 8-26.
- MICLAU, P., 1977 - Semiotica lingvistică, Facla, Timișoara.
- MILNER, J.CL., 1978 - De la syntaxe à l'interprétation. Quantité, insultes, exclamations, Ed. du Seuil, Paris.
- MOESCHLER, J., 1981 - "Discours polémique, réfutation et résolution des séquences conversationnelles", in Etudes de linguistique appliquée, 44, 40-69.
- OLLER, J.jr., 1971 - "Transformational Grammar, Pragmatics and Language Teaching", in English Teaching Forum, 2, 8-11.
- PARRET, H., 1976 - "La pragmatique des modalités", in Langages, 43, 47-64.
- POTTIER, B., 1974 - Linguistique générale: théorie et description, Klincksieck, Paris.
- PETŐFI, J., 1978 - "Les actes de langage et l'interprétation sémantique", in Linguistique et sémiologie. Travaux du centre de recherches linguistiques et sémiologiques de Lyon, Text linguistik, 5, Presses Universitaires de Lyon, 33-56.
- PORTINE, M., 1983 - L'argumentation écrite, Expression et communication, Coll.Le Français dans le Monde, BELC, Hachette, Larousse, Paris.
- PRIETO, L.J., 1964 - Principes de neologie : fondements de la théorie fonctionnelle du signifié, Mouton, La Haye.
- PUTMAN, H., 1976 - "Reference and Understanding", in Meaning and Use. Papers presented at the Second Jerusalem Philosophical Encounter, 199-217.

- REBOULLET, A., MALANDAIN, J.L., VERDOL, J., 1978 - Méthode Orange 1.
Hachette, Paris.
- REBOULLET, A., MC.BRIDE, NICOLE; OLIVIERI, CH., WENDT, M., 1979 -
Méthode Orange 2., Hachette, Paris.
- REBOULLET, A., LIEUTAUD SIMONNE, MC.BRIDE NICOLE, MALANDAIN, J.L.,
VERDOL, J., 1981 - Méthode Orange 3, Hachette,
Paris.
- RECANATI, FR., 1979 - La Transparence et l'énonciation. Ed. du Seuil, Paris.
1981 - Les énoncés performatifs. Contribution à la
pragmatique. Les Éditions de Minuit, Paris.
1982 - "Déclaratif/non-déclaratif", in Langages, no.
67, 23-31.
- RENARD, R., 1965 - La Méthode audio-visuelle et structuro-globale.
Didier, Paris.
1976 - La méthodologie SGAV des langues, une problématique
de l'apprentissage, Didier, Paris.
- RENGSTORF, M., 1976 - "Pour une quatrième modalité narrative", in
Langages, no.43, 71-77.
- RICHTERICH, R., 1976 - "Essai d'application d'un cadre de référence
pragmatique à la réalisation de matériels d'ap-
prentissage du français langue étrangère", in
ROULET, E., et HOLEC, H (éds.), L'enseignement
de la compétence de communication en langue
seconde, Neuchâtel, 18-43.
- ROULET, E., 1980 - "La porte! ou l'irruption de la pragmatique lin-
guistique dans la didactique du français", in
Lignes de force du renouveau actuel en didac-
tique des langues étrangères. Rembrement de
la pensée méthodologique. Clé International,
Paris, 103-113.

- 1981 - "Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation", in Études de linguistique appliquée, no.44. 7-39.

RUNCAN, Anca, - "Towards a logical model of dialogue", in Cognitive Constraints on Communication, L.Vaina and J.Hintikka (éds.), no.251-266.

EADDOCK, J., 1974 - Towards a linguistic theory of speech acts, Academic Press, New York.

SBISA, MARINA, 1983 - "Actes de langage et (acte d')énonciation", in Langages, no. 70, 99-126.

SCHIFFER, S., 1972 - Meaning, Oxford, Clarendon Press.

SCHMIDT, S.J., 1978 - "Le comique dans le modèle descriptif des jeux d'actes de communication", in Linguistique et sémiologie. Travaux du centre de recherches linguistiques et sémiologiques de Lyon. Text linguistik, 5, 57-100.

SEARLE, J., 1969 - Speech Acts, Cambridge, Cambridge University Press.

tr.fr., 1972 - Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage. Hermann, Paris.

1975 (a) - "Indirect Speech Acts", in Syntax and Semantics, 3, 59-82.

1975 - (b) - "A Taxonomy of Illocutionary Acts", in GUNDERSON, K.(éds.), Language, Mind and Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 344-369.

SCHIFFER, S., 1972 - Meaning, Oxford, Clarendon Press.

SHANNON, C.F., 1952 - The Mathematical Theory of Communication, University of Illinois Press, Urbana.

SLAKTA, D., 1974 - "Essai pour Austin", in Langue Française, no.21.

SPERBER, D., WILSON, D., 1978 - "Les ironies comme intentions", in Poétique, 36, 399-412.

- STRAWSON, P.F., 1964 - "Intention and Convention in Speech Acts",
repris dans STRAWSON (1971), 149-169).
- 1971 - Legico-Linguistic Papers, Londres : Methuen,
- TODOROV, T., 1970 - "Problèmes de l'énonciation", in Langages, no.17.
- TOUSSAINT, M., 1983 - "Du temps de l'énonciation", in Langages, no.
70, 107-126.
- TUTESCU MARIANA, 1978 - La présupposition en français contemporain,
TUB, București.
- 1979 - Précis de sémantique française, Editura
Didactică și Pedagogică, București.
- VASSEUR, MARIE-THERÈSE, 1977 - "Il dit qu'elle arrive /Il dit: "Elle
arrive", Variations dans l'indication de la
fonction", in Langue Française, no.35, 71-76.
- VAGNER, G., 1980 - Didactique fonctionnelle du français, Hachette,
Paris,
- WAINSTEIN, LIA, 1949 - L'expression du commandement dans le français
actuel. Thèse acceptée par la Faculté sur la
proposition de M.J.Jud., Imprimerie de la Société
de Littérature Française, Helsingfors.
- WARNOCK, G.D., 1973 - "Some Types of Performative Utterance", in
BERLIN et al., Essays for J.L.Austin, Oxford,
Clarendon Press, 69-89.
- WATCYN-JONES, P., 1979 - Impact English for Social Interaction
- WEISS, FR., 1983 - Jeux et activités communicatives dans la classe de
langue, Hachette, Paris.
- WIDDOWSON, H.G., 1981, tr.fr., Une approche communicative dans l'en-
seignement des langues, coll., LAL, CREDIF, Hatier,
Paris.
- WILSON, D., SPERBER, D., 1979 - "Remarques sur l'interprétation des
énoncés selon Paul Grice", in Communications,
no.30, 80-94.

- WITTGENSTEIN, L., 1953 - Philosophical Investigations (transl. G.E.M. Anscombe), New York, The Macmillan Company.
- WUNDERLICH, D., 1978 - "Les présupposés en linguistique", in Linguistique et sémiologie. Travaux du centre de recherches linguistiques et sémiologiques de Lyon, Text Linguistik, 5, 53-56.

- Langages, no.39/sept.1975 - "Linguistique et pédagogie des langues"
- Langages, no. 43/sept.1976 - "Modalités: logique, linguistique, sémiotique".
- Langages, no.67/sept. 1982 - "La signalisation du discours".
- Langages, no.70/juin. 1983 - "La mise en discours"
- Langue Française, no 42/mai 1979 - "La pragmatique"
- Langue Française, no.44/dec.1979 - "Grammaire de phrase et grammaire de discours"
- Langue Française, no.52/déc.1981 - "L'interrogation"

DICTIONNAIRES

- Dictionar de Filozofie, Editura Politică, București, 1978.
- Dictionnaire du français-langue étrangère-Niveau 2. Larousse, Paris, 1979.
- Dictionnaire du français contemporain (D.F.C.), Larousse, Paris, 1971.
- Dictionar de psihologie socială, Editura științifică și enciclopedică, București, 1981.
- Lexis (Dictionnaire de la langue française), Larousse, Paris, 1975.
- Le Petit Larousse, Larousse, Paris, 1967.
- Le Petit Robert (Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française), Paris, 1976.
- J.P.Caput, Dictionnaire des verbes français, Larousse, Paris, 1969.
- CHAFFURIN, L., 1932 - Le parfait secrétaire, Larousse, Paris, <https://biblioteca-digitala.ro> / <https://lingv.ro>

Textes de référence

- COURTIS, J.L., 1947 - Les forêts de la nuit, René Julliard, Coll.,
J'ai lu, Paris.
- EXBRAYAT, 1964 - Les Messieurs de Delft, Librairie des Champs-
Élysées, Paris.
- GIOVANNI, J., 1959 - Histoire de feu, Gallimard, Paris.
- DES CARS, G., 1959 - Les filles de joie, Flammarion, coll. J'ai lu,
Paris.
- LANOUX, A., 1952 - Les lézards dans l'horloge, Julliard, Paris.
- LESTIENNE, V., 1975 - L'amant de poche, Bernard Grasset, Paris.
- MAUROIS, A., 1938 - La vie de Dieraelli, Gallimard, Paris.
- QUENEAU, R., 1972 - Pierrot, mon ami, Gallimard, Paris.
- PETRESCU CEZAR, 1960 - Intinecare, Editura de stat pentru literatură,
si artă, București, trad. fr. IGIROSANU I.
- SAGAN, FRANCOISE, 1957 - Dans un mois, dans un an, Julliard, Paris.
- SIMENON, G., 1932, - Chez les Flamands, A. Fayard et C^{ie}, Paris
- SIMENON, G., 1949 - Le fond de la bouteille, Presses de la cité, Paris
- TROYAT, H., 1963 - Une extrême amitié, Editions de la Table Ronde,
Paris.

VERIFICAT
1987

Bun de tipar 31.III. Apărut aprilie 1984

Tiraj 371 Coll. tipar (Fasc.) 10

Tipar executat sub comanda nr. 5
Tipografia Universității București



Lei 15,00