

LES INTERACTIONS DIDACTIQUES : CADRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Didactic Interactions: Epistemological Framing

Abdeladim ERRADI

Université de Lyon, France

Résumé

Quand on évoque la communication dans un cadre pédagogique, on pourrait penser à l'« interaction didactique ». Ce type d'interaction s'engage et se construit conjointement. Il s'agit de systèmes complexes sur les plans modal et sémiotique. Leurs observations s'opèrent *in situ* (ici et maintenant), à l'aide d'outils et de techniques pour les détecter, les transcrire et les analyser afin d'en saisir les enjeux communicatif et didactique en vue de les interpréter. Le but de cet article consiste à présenter un panorama de courants sociolinguistiques qui ont en commun l'étude de l'interaction didactique dans ses dimensions linguistique, sociolinguistique et pragmatique, et qui pourraient servir de modèles d'analyse dans le domaine de la sociodidactique.

Mots-clés : Analyse du discours – Interaction didactique – Actes de langage – Situation de communication – Interculturel

Abstract

In an educational context, communication can be thought of as “didactic interactions”. This type of interaction is undertaken and constructed jointly. They are complex systems on the modal and semiotic levels. They are observed *in situ* using tools and techniques to detect, transcribe, and analyze them to understand the communicative and didactic issues and interpret them. This article presents an overview of sociolinguistic currents that study didactic interactions in linguistic, sociolinguistic, and pragmatic dimensions. These currents could serve as models of analysis in the field of sociodidactics.

Keywords: Discourse analysis – Didactic interactions – Speech acts – Communication situation – Intercultural

INTRODUCTION

Il convient de noter d'emblée que vu le caractère interdisciplinaire et complexe de l'exposé magistral, à l'université, l'observation et l'étude de telles prestations exigent de la part du chercheur la mobilisation d'un panel d'approches théoriques et méthodologiques, parmi lesquelles l'approche sociolinguistique, le dialogisme, la théorie de l'énonciation et celle des actes de langage. Cette contribution se propose de définir l'appareil conceptuel en rapport avec « l'interaction didactique » et sur lequel s'appuie l'examen des corpus en lien avec les sciences du langage et la didactique des langues, notamment ceux issus des pratiques interactionnelles dans le contexte pédagogique universitaire, à travers le cas particulier des cours magistraux (désormais CM) de droit. Sur le plan discursif, ces derniers se caractérisent par une interaction asymétrique entre l'enseignant, qui monopolise en quelque sorte le temps de la parole lors des enseignements, et les étudiants, dont les interactions verbales demeurent assez courtes et minimales¹. Ces cours sont également marqués par des phénomènes relatifs à « l'oralisation » et à la « polyphonie »² qui caractérisent le discours académique professoral. Comme tout discours, les CM de droit ne font pas exception, ils sont intimement liés aux environnements dans lesquels ils se déroulent. On y observe ainsi l'émergence de traces d'interculturel³ dans le discours des participants à l'interaction. Cela va de soi, car le droit, en tant que phénomène social, véhicule non seulement les règles et les principes émanant de la loi, mais il reflète de même la culture et le contexte social dans lesquels il s'inscrit (Erradi, 2023).

Bressoux pose une série de questionnements à propos des différents facteurs qui participent au processus de l'interaction didactique dans une situation d'enseignement/apprentissage multilingue et multiculturelle :

L'interaction se limite-t-elle au format oral ou doit-on intégrer d'autres formats (gestuel, écrit, etc.) L'interaction se réalise-t-elle uniquement entre enseignants et élèves ou faut-il considérer d'autres partenaires (parents, collègues, etc.) ? Une interaction se réalise-t-elle uniquement en cas de présence simultanée (en face à face) des différents partenaires ? Ainsi, ne peut-on concevoir les corrections de copies comme une phase d'interaction décalée dans le temps, où l'enseignant adresse un message à l'élève, que ce dernier lira ultérieurement et auquel il pourra réagir d'une manière ou d'une autre ? De même, un enseignant planifiant sa leçon n'est-il pas dans une forme d'interaction anticipée avec ses élèves ? L'interaction doit-elle se limiter à la classe ou intégrer des « espaces » plus vastes tels que l'école ? (2002, p. 9).

1. Dans un contexte pédagogique pareil, les apprenants interagissent avec le discours de l'enseignant par d'autres modalités interactives (prise de notes, gestuelle, regards, mimiques, rires, etc.).
2. Nous reviendrons sur ces aspects et d'autres ci-après.
3. L'interculturel, ici dans le contexte universitaire marocain, transparait dans les cours sous différentes formes : juridictions, contact de langues, proverbes, idées reçues.

Il semble que l'interaction didactique se révèle comme un processus de « co-construction » lors des processus de transmission/appropriation, même quand il n'y a qu'un seul acteur, détenteur des savoirs académiques et didactiques, en l'occurrence l'enseignant. En effet, face à lui, il existe un certain nombre de paramètres contextuels (un public, une organisation institutionnelle, pédagogique, académique, un contexte historique et politique, un fonds culturel, etc.), qui influencent conjointement ses pratiques enseignantes et participent à l'apprentissage. L'enseignant ne peut donc pas enseigner tout seul, il lui faut, en face de lui, des étudiants qui apprennent. L'action se fait donc à deux, ce qu'on appelle une co-action.

Pour mieux connaître les fondements théoriques de la notion d'interaction didactique et ses mécanismes, nous nous intéresserons davantage aux principales écoles qui se sont penchées sur cette notion, particulièrement en contextes sociaux et didactiques. Six courants théoriques seront succinctement développés : l'ethnographie de la communication, l'analyse du discours, les théories de l'énonciation, de la polyphonie et du dialogisme, ainsi que le paradigme des actes de langage.

Nous n'avons pas la prétention d'évoquer ici toutes les écoles et les tendances de la sociolinguistique interactionnelle, mais notre objectif consiste à dresser, néanmoins, un tableau des principaux courants de pensée qui se sont intéressés à l'étude de la parole échangée en corrélation avec des paramètres extralinguistiques.

En préambule, nous pouvons avancer qu'en réaction contre les conceptions réductrices de Saussure et de Chomsky de la langue, dans le siècle dernier, qui conçoivent la norme linguistique comme un système de signes fermé et figé reléguant parfois les facteurs extralinguistiques et contextuels au second plan ou les excluant totalement de l'analyse, de nombreuses approches traitant du langage et plus précisément des conditions inhérentes à sa production, au-delà du système, voire du signe linguistique, ont vu le jour aux États-Unis d'Amérique et ailleurs, dont l'objectif principal est d'instaurer une linguistique socialement constituée (cf. Goffman, 1961 ; Labov, 1962-1976 ; Hymes, 1962 ; Fishman, 1965 ; Hjelmslev, 1966 ; Foucault, 1980 ; Anscombe & Ducrot, 1983 ; Gumperz, 1989 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Étant donné que l'objet de cette publication est à cheval entre les sciences du langage et la didactique des langues et des cultures, ces nouvelles approches ne sont pas sans intérêt pour la thématique de cette réflexion. Elles offrent, d'une part, un ensemble d'outils théoriques et conceptuels nécessaires à l'inscription des études portant sur « l'interaction didactique » dans leur(s) champ(s) épistémologique(s). D'autre part, ces paradigmes proposent des méthodes sociologiques et ethnographiques dédiées à l'observation et à l'analyse de ce genre d'interaction en situation pédagogique, en l'occurrence dans les CM dans le supérieur, sous différents angles disciplinaires, sociolinguistique, didactique et interactionnel.

Les modèles linguistiques qui seront abordés dans cette réflexion décrivent le langage en tant que système de la langue en situation et en corrélation avec les manifestations individuelles et sociales. Le premier courant théorique, appelé *l'ethnographie de la communication*, sera présenté dans un premier temps. Dans un deuxième temps, les autres paradigmes communicatifs, à savoir *l'analyse du discours*, *la polyphonie*, *le dialogisme* et la théorie des *actes de langage*, seront évoqués.

1. ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION

L'école de l'ethnographie de la communication, dont le nom est attaché au sociolinguiste et anthropologue américain Hymes, est l'un des courants interactionnels qui ont marqué le domaine de la communication au début des années 1960. Ce courant a attiré des linguistes tels que Gumperz, Goffman, Labov, Austin et d'autres, dont le souci principal est l'examen du langagier à la lumière du social, afin de faire ressortir les règles qui organisent et sous-tendent les processus de l'interaction verbale. Les objets de recherche de ce modèle portent, souvent, sur la compétence de la communication, notion centrale dans cette approche, sur le plan didactique et celui du contexte, ou le cadre physique et socioculturel de celui-ci, ainsi que sur les phénomènes de variation langagière.

Parmi les apports essentiels de ce courant, on retient que les pratiques langagières sont toujours envisagées dans leur relation avec le cadre communicatif (contexte ou situation de la communication), dans lequel elles s'inscrivent. Ainsi, toute tentative d'étude de la langue devrait alors tenir compte désormais de l'ensemble des éléments qui entourent le milieu de la communication ou de l'énonciation. C'est la raison pour laquelle Hymes proposera un modèle communicatif, énumérant et décortiquant les paramètres du contexte, appelé *speaking*⁴. Sur le plan empirique, c'est-à-dire pour ce qui est des modalités de recherche qui permettent d'observer des « événements de la communication » et pour une implication et imprégnation dans leurs milieux « authentiques », la tendance ethnographique privilégie une démarche contextualisée, fondée sur des méthodes « empirico-inductives », qui constituent l'une des méthodes de « l'approche interprétative » et s'appuient sur la technique de l'observation, qui consiste à participer à des situations authentiques, en contextes « naturels », en partant des faits réels via l'implication effective et directe du chercheur dans la vie des acteurs sociaux.

C'est le cas des méthodes empiriques déployées dans des études d'analyse du discours spécialisé, comme les CM à l'université. Il est fortement recommandé d'adopter aussi une démarche analytique du discours professoral.

4. L'acronyme de *S/setting* (cadre), *P/participants*, *E/ends* (finalités), *A/acts* (actes), *K/key* (tonalité), *I/instrumentalities* (instruments), *N/norms* (normes), *G/genre* (support) (Hymes, 1967).

2. ANALYSE DU DISCOURS

Étant donné que le discours façonne le contexte et que ce dernier est *vice versa* conditionné par le premier (Kerbrat-Orecchioni, 2007, p. 4), l'approche analytique du discours veut être une réflexion sur l'articulation discursive au sein du contexte, dans lequel il est produit. Cette approche date des années 1950, suite à la publication d'un article par Harris⁵, en 1952. À l'encontre de la conception traditionnelle s'intéressant au contenu, cette approche se donne pour but d'analyser les concepts et les phénomènes discursifs en corrélation avec les manifestations individuelles et sociales. Elle est pluridisciplinaire et s'applique à des objets de recherche variés, comme les discours scientifique, politique, religieux, juridique, etc. L'analyse du discours s'attache à montrer ce qu'est le discours et quelles sont les approches susceptibles de l'analyser.

En France, inspiré de la philosophie analytique anglo-saxonne, notamment de la théorie des actes de langage d'Austin, et après avoir travaillé sur le thème de l'énonciation, Benveniste a été l'un des premiers à introduire le nouveau paradigme dans la linguistique française, désigné par l'analyse du discours. Un certain nombre de linguistes ont tenté de fournir une définition précise de la notion de « discours », parce que le terme pouvait recouvrir plusieurs acceptions. Il peut renvoyer à la production verbale et à la production écrite. Maingueneau (2002) perçoit l'analyse du discours comme l'une des disciplines, dont l'objet d'étude porte sur le discours, à travers l'étude des points de vue sociolinguistique, discursif, conversationnel et psychologique, entre autres. Certains auteurs en font le synonyme de « texte ». Outre l'étude des textes et des situations de communication, l'approche s'intéresse au cadre de l'énonciation⁶.

En sciences du langage, les termes « discours » et « énoncé » renvoient généralement à la production orale. Le terme « discours » est utilisé dans de nombreux domaines de recherche des sciences humaines. En linguistique structurale et en approche sémantique, il correspond à la syntaxe et est abordé comme un ensemble formé de phrases juxtaposées. Dans cette perspective, il est perçu comme une forme supérieure à la phrase. En sémiotique, le discours est qualifié d'unité de signification. Par ailleurs, en linguistique de l'énonciation, le discours se présente comme l'opposé de la langue, puisque celle-ci est conçue comme un système virtuel (abstrait), alors que le discours constitue le créneau dans lequel se réalise la norme. Benveniste décrit le discours comme un acte individuel et un usage particulier de la langue par le sujet parlant :

Le discours, dira-t-on, qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de l'énonciation, n'est pas simplement la « parole »
[...] C'est l'acte même de produire, un énoncé et non le texte de

5. Zellig Harris, linguiste américain prônant une linguistique qui étudierait la distribution des unités au-delà de la phrase isolée.

6. C'est le cadre spatiotemporel (un lieu et un moment spécifiques) et les objets qui constituent l'environnement de la communication et/ou l'interaction. Il renvoie de même à la notion de « situation ».

l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte (1966, p. 80).

Guespin écrit au sujet de l'opposition entre discours et énoncé : « l'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne » (1971, p. 10).

Il est à déduire que le discours est envisagé comme une unité linguistique supérieure, qui dépasse la dimension phrastique (dite transphrastique), pour embrasser la dimension interactive. Cette vision communicative prône le traitement du contenu linguistique dans sa globalité, c'est-à-dire, en rapport avec le cadre discursif (situationnel et spatio-temporel), ainsi qu'avec les comportements sociaux des locuteurs. La signification d'un contenu linguistique est variable et porteuse de plusieurs interprétations que peuvent lui donner ses récepteurs, en fonction de leur positionnement statutaire, social et idéologique, etc. Cette conception est valable pour le contenu juridique, qui change à chaque fois qu'on le transpose dans des environnements linguistiques et socioculturels différents (par ex. : l'assimilation des normes pénales chez un Marocain n'est pas la même chez un Français).

Les réflexions sur l'analyse du discours s'inscrivent dans un champ d'investigation très vaste et elles peuvent embrasser différents domaines et usages de la communication ; le verbal, le non verbal ainsi que l'écrit. Cependant, l'utilité de cette approche multidisciplinaire pour une étude à caractère sociodidactique réside dans l'appréhension des éléments discursifs de l'énonciation, y compris des aspects énonciatifs qui paramètrent l'énoncé de base du professeur.

Dans le cas des cours de droit pénal (DPG) et de droit administratif (DA) que nous avons observés et examinés dans des études antérieures, la perspective analytique du discours nous a permis de déceler les différents discours qui s'enchevêtrent pour former la trame discursive des cours. Nous avons repéré quatre discours principaux : le discours académique (disciplinaire), le discours didactique (lié à la pédagogie et aux gestes professionnels), le discours institutionnel (lié au contexte pédagogique) et le discours professoral (objectivé ou neutre et subjectivé, qui permet de sonder les points de vue du pédagogue vis-à-vis de la discipline enseignée).

2.1. La théorie de l'énonciation

Faisant partie des différentes approches de l'analyse du discours, la théorie de l'énonciation tente de cerner certains phénomènes inhérents au discours. La compréhension du fonctionnement de la langue suppose l'étude des conditions pertinentes de la production discursive. Cela s'effectue par le biais de l'identification des éléments extralinguistiques. En d'autres termes, il s'agit de procéder à un examen des unités linguistiques, en les mettant en corrélation avec ces éléments extralinguistiques. Benveniste, précurseur de cette théorie, définit le procédé comme une : « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974, p. 80).

Selon l'auteur, le processus énonciatif repose sur trois niveaux linguistiques : la réalisation de l'acte de langage, la conversion individuelle de la langue en discours et le décryptage du sens de celle-ci (la sémantisation de la langue) (1974, p. 80). L'essentiel de sa théorie est illustré dans un article publié, en 1970, intitulé « L'appareil formel de l'énonciation ». Autrement dit, grâce à ce mécanisme langagier, imaginaire ou abstrait, on peut passer de la langue à la parole et dégager les motifs qui occultent les vraies intentions et positions du locuteur. Ceci signifie, toujours selon la vision de Benveniste, que la langue est partagée par tous, alors que l'appareil langagier est spécifique à chaque locuteur.

Outre le rôle du cadre formel de l'énonciation, de la réalité extralinguistique de la réalisation discursive, et de la position de l'énonciateur ainsi et du locuteur, Benveniste note qu'au cours du processus énonciatif, il est possible de déceler des indices ou indicateurs énonciatifs, par lesquels le locuteur s'inscrit à l'énoncé. Il donne l'exemple des pronoms « embrayeurs », à savoir la première personne du singulier (*je*), qui dénote la présence d'un locuteur et qui cache une sorte de « subjectivité », entre le locuteur, celui qui déclenche l'acte énonciatif, et le (*tu*) représentant « l'allocutaire ».

Les possessifs, les pronoms démonstratifs, et les temps verbaux, notamment le *présent* et l'*impératif*, font partie de ces indices. À ceux-là s'ajoutent les formes interrogatives et assertives, etc. Les indices énonciatifs cités, du point de vue de cette théorie, forgent des formes stylistiques et syntaxiques qui permettent d'établir une relation entre le locuteur et l'allocutaire. Il s'agit des : « actes discrets et chaque fois uniques par lesquels la langue est actualisée par un locuteur » (1966, p. 251).

L'analyse du système énonciatif nous renvoie donc à décrire et à identifier certains procédés grammaticaux. Nous pouvons retenir que l'énonciation se veut une approche explicative des productions discursives, où le social est indissociable de l'analyse de la parole, dont le sujet parlant se situe au centre des énoncés. Bakhtine utilisait une formule métaphorique pour expliquer le lien entre l'énonciation et le social : « le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu » (1977, p. 134).

Ceci montre également que pour des philosophes du langage, comme Bakhtine, la langue n'est pas une simple opération de prononciation des sons, mais qu'elle implique des stratégies et des astuces discursives purement réfléchies, entre celui qui produit le discours et celui à qui le discours s'adresse. Kerbrat-Orecchioni observe :

Avec l'approche énonciative, la linguistique sort de son ghetto « immanentiste » : les énoncés ne sont plus envisagés comme des entités abstraites, débarrassées des contingences événementielles de leur énonciation, mais comme des réalités déterminées par leurs conditions contextuelles de production/réception (1990, p. 9-10).

L'un des apports de cette théorie est de considérer que l'énonciation et la signification se font toujours en contexte et que les mots, en tant que des formes linguistiques abstraites et dépourvues de sens, ne produisent de signification qu'en situation de communication. L'application d'une telle perspective dans le traitement des discours oraux, comme les cours de droit, s'avère intéressante pour les saisir, et elle présuppose la mise en œuvre d'autres modèles analytiques du discours, notamment le *dialogisme* et la *polyphonie*.

3. LE DIALOGISME ET LA POLYPHONIE

Les concepts de dialogisme et de polyphonie, depuis les travaux de Bakhtine jusqu'à leur réappropriation par la littérature linguistique francophone, au cours des années 1970, ont été repris par des auteurs comme Foucault, Todorov ou Kristeva, dans le cadre de la théorie de l'« interdiscours »⁷.

3.1. Le dialogisme

Conçu comme l'une des formes de prestations universitaires *monologiques*, le CM a des particularités discursives et méthodologiques qui lui sont propres. Le dialogisme constitue une des particularités discursives de cette pratique. En effet, il est dominé par une posture asymétrique et dynamique, entre les deux interlocuteurs (le professeur et les étudiants). Ce format de cours se construit par un seul locuteur, à savoir le professeur, détenteur des savoirs académiques et didactiques. Toutefois, le principe d'échange de ces exposés magistraux est instauré en connivence avec l'auditeur, qui est l'apprenant. Ceci fait du discours magistral un discours complexe, en raison de sa structure, de son organisation et de son débit, etc.

Revenons sur la notion de dialogisme, introduite par le linguiste Bakhtine. Inspirée de la philosophie de Socrate, la conception bakhtinienne des actes de l'énonciation s'appuie sur le modèle dialogique de celui-ci, qui suppose que l'action dialogique exige plus qu'un participant/locuteur. Elle ajoute que la vérité ne découle pas d'une seule personne mais qu'elle, précise Socrate, « naît entre les hommes qui la cherchent ensemble, dans le processus de leur communication dialogique » (1970, p. 155).

La philosophie de la fonction interactionnelle du langage de Bakhtine se rapproche des théories de l'énonciation. Elle postule que les actes énonciatifs correspondent à un ou plusieurs autres énonciateurs. Pour lui, les manifestations langagières évoluent et prennent forme en fonction de « l'interaction continue et permanente des énoncés individuels d'autrui » (1984, p. 296).

Cela signifie que l'énoncé d'un locuteur est défini comme dialogique, si l'on peut y relever un dédoublement énonciatif ou un dédoublement phonique.

7. Charaudeau et Maingueneau définissent l'interdiscours comme un « ensemble des unités discursives (relevant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc.) avec lesquelles un discours particulier entre en relation implicite ou explicite » (2002, p. 324).

Les énoncés de ce type se révèlent chargés d'indices énonciatifs vers autrui, et il convient au chercheur de les étudier.

La polyphonie, selon Bakhtine, s'applique au genre littéraire, alors que le dialogisme reste une caractéristique intrinsèque de la production verbale. Dans son ouvrage, consacré à sa théorie du langage, intitulé *Le marxisme et la philosophie du langage*, Bakhtine explique que l'évolution de la norme linguistique est tributaire des pratiques communicatives verbales : « La langue vit et évolue historiquement dans la communication verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue, non plus que dans le psychisme individuel des locuteurs » (1977, p. 137). L'auteur ajoute :

[...] La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue (p. 135-136).

Dans le fonctionnement du jeu dialogique, le locuteur module et ajuste son discours en fonction de la position de son allocutaire et de sa réponse éventuelle. Le contexte dialogique n'est pas sans intérêt pour nous, et il s'avère crucial dans la détermination des rôles des participants à une interaction. Bakhtine précise encore : « c'est sous l'influence plus ou moins grande de l'allocutaire et de sa réponse présumée que le locuteur sélectionne tous les moyens linguistiques dont il a besoin » (Bakhtine, [1952] 1984, p. 296, cité par Nossik, 2010, p. 7).

Les études qui ont été menées dans cette perspective s'intéressaient particulièrement à deux types de dialogisme ; le premier est appelé « interdiscursif », le second dit « interlocutif » ou « autodialogique ». Pour les auteurs qui ont repris le concept dans leurs études, le dialogisme interdiscursif fait référence à des discours précédents et permet de dégager divers modes de discours. Le second type, appelé « autodialogique », renvoie à la production discursive qui se fait en interaction avec ce qui est énoncé par le locuteur antérieurement, ou au cours de l'interaction. C'est comme s'il dialoguait avec sa propre énonciation. Prenons l'exemple du discours professoral dans les CM, qui mobilise des indices comme le « je » et d'autres stratégies discursives (reprises, répétitions, citations, etc.), et cela peut impliquer bien évidemment la mise en scène de plusieurs voix, dites « discours polyphoniques ».

3.2. La polyphonie

Décalqué du grec *poluphōnia*, le mot désigne la multiplicité des voix ou des sons. En analyse du discours, le phénomène est inspiré, lui aussi, de la réflexion bakhtinienne, dans le cadre de ses travaux sur les textes littéraires, et a été développé par Ducrot, avec plusieurs différences. Tel que le nom

l'indique, la polyphonie caractérise un texte où il y a la présence et/ou la résonance de plusieurs voix ; parfois, le phénomène est associé au dialogisme. Néanmoins, la théorie s'applique aux différentes formes discursives, comme le discours des CM, et ne se limite pas aux productions textuelles. Souvent, ce dédoublement de voix dans un discours ne révèle pas uniquement une pluralité phonique, au sein d'une énonciation donnée, mais également une différence au niveau des visions du monde, des points de vue, ainsi que des différents modes de pensée des locuteurs. En effet, le phénomène de la pluralité des voix peut aider à cerner dans une suite discursive les diverses façons de parler, de raisonner, de penser, etc., des interlocuteurs.

Dans les CM à l'université, ces voix multiples interviennent pour remplir évidemment diverses fonctions discursives et didactiques, entre autres : une *fonction didactique* et informative, visant à transposer et transmettre les contenus d'enseignement (disciplinaires et méthodologiques), selon les normes académiques, une *fonction communicative*, assurée par la communication verbale et para verbale, une *fonction organisatrice*, dont le but est de gérer le cours de manière professionnelle, et une *fonction évaluative*, qui consiste à évaluer les productions des étudiants (correction de leurs énoncés et/ou validation de leurs réponses, étayage de leurs interventions, etc.). Ainsi, chaque situation d'enseignement exige de la part de l'acteur pédagogique l'adoption d'un discours particulier, qui dépend de tel ou tel but pédagogique et communicatif.

On peut déduire que Le CM, en raison de sa forme *monologique*, constitue l'un des lieux privilégiés du discours polyphonique. En effet, il y a des étudiants (les récepteurs) qui se tiennent face à un enseignant, en sa qualité d'expert de la discipline, qui entretient une sorte de connivence avec les apprenants. Les séquences ci-dessous illustrent cet aspect :

/ je donne un exemple / comme ça vous allez mieux comprendre les choses // une personne A / **je prends une femme c'est mieux parce que les femmes elles ont toujours peur** XXX

Éts : (rires) / » (CM1 de DPG, S6, L, 454-456).

/ je vois que vous me regardez avec insistance (*les étudiants sourient*) // alors pour détecter les anomalies / est-ce que vous avez des questions ? / des questions / je répète / **non pas la différence entre les choux et les carottes ça ça m'intéresse pas** (*les étudiants sourient*) des questions concernant ce que je viens d'expliquer / **et ne cherchez pas la lune**

Éts : (rires) » (CM1 de DPG, S7, L, 615-618).

/ l'association de malfaiteurs c'est la rencontre de plusieurs voyous tout simplement / des voyous quand je dis des voyous ce sont des délinquants tout simplement / or / normalement / cette infraction est réprimée par les dispositions du code pénal / pourquoi elle est réprimée par les dispositions du code pénal ? / **parce que lorsque les voyous / lorsque / ils sont (dans) une table ronde entre**

parenthèses / c'est pas pour des recherches scientifiques //

Éts : (rires) » (CM2 de DPG, S7, L, 550-556)

Le professeur de DPG : c'est pour tout simplement / la commission des infractions donc là ils se préparent / monsieur A avec monsieur B l'autre il est l'autre est spécialiste donc dans tout simplement dans les fausses clés l'autre je sais pas il est costaud il peut porter la télé

Éts : (rires) » (CM2 de DPG, S7, L, 557-560)

je donne un autre exemple plus simple // **cette fois-ci pas sur moi / j'en ai marre**

Éts : (rires) /

L'enseignant de droit pénal général semble ici jouer sur une sorte de connivence avec l'auditoire, en essayant de caricaturer, à chaque fois, les exemples choisis. On peut ajouter que les alternances codiques contribuent, à leur tour, dans la construction des savoirs universitaires (explications, traductions) et dans l'intercompréhension entre l'orateur et le public étudiant. Voici quelques exemples de contact des langues lors des séances de droit administratif :

/ les walis et gouverneurs wali (بنك المغرب [bank l maRrib] = banque du Maroc) / (CM1 de DA)

/ il a l'obligation de revenir au conseil communal et de présenter ce qu'on appelle le compte / administratif (الحساب الإداري [l ḥisâb l idârî] = le compte administratif) / (CM2 de DA)

ET : حل المجلس الجماعي [hal lmaɣlis lɣamaci] = la dissolution du conseil communal) (CM2 de DA)

// le conseil communal / المجلس البلدي [al maɣlis l baladî] = le conseil communal) (CM3 de DA)

Ces données sociolinguistiques et socioculturelles peuvent créer une sorte de confiance et de connivence entre les participants. En effet, nous précisons que ce rapport entre les acteurs sociaux inclut également des traces religieuses (par exemple : « pour nous les musulmans » (CM2 de DPG, S2, L, 108), « toutes les religions de / les religions qu'elle soit la religion chrétienne / voire juive voire musulmane elles sont tout simplement totalement hostiles à cette pratique (l'euthanasie) / » (CM2 de DPG, S4, L, 313-315).

Les gestes et les regards des étudiants aident le professeur à ajuster son discours et, dans un certain cas, à faire des pauses dans le but de vérifier s'ils arrivent à comprendre les contenus développés :

// qu'est-ce qui vous arrive aujourd'hui monsieur ? (شفتكوم! مدوخين [ftkum mdwxin] = je vois que vous êtes étourdis !) /

Éts : (rires) / (...) on est là depuis 8 heures /

Le professeur de DA : moi aussi je me suis réveillé à 3 heures du matin (CM3 de DA)

Dans cet extrait, le professeur de DA se permet d'alterner le français et l'arabe marocain pour manifester son insatisfaction vis-à-vis des apprenants qu'il trouve passifs. L'usage du langage ordinaire, dans ce cas, assure ce qu'on appelle la « communication pragmatique ».

Parpette et Royis vont dans ce sens, en considérant ce procédé discursif (la polyphonie), sur les plans sémantique et énonciatif, comme un « discours dédoublé » ou encore un « discours à plusieurs voix » (2000, p. 2). À ce titre, Halté et Rispail notent que ce type d'enseignement, où l'oral prévaut sur les autres formes didactiques, constitue un lieu privilégié pour un certain nombre de manifestations notamment sociales : « l'oral est objet de représentation et un lieu d'interactions sociales, avant d'être un objet de compétence » (2005, p. 50).

Intégrer ce paradigme dans l'analyse des données, issues de ce type de discours, revient à examiner la récurrence dudit procédé dans l'énoncé principal de l'enseignant. Par ailleurs, la polyphonie et le dialogisme sont des outils d'analyse qui aident à décrypter et analyser le discours professoral dans le contexte pédagogique universitaire.

Quels sont donc les principes théoriques de la tendance pragmatique, à utiliser dans l'analyse de ce type de discours dans un tel contexte ?

4. LA THÉORIE DES ACTES DE LANGAGE : VERS UNE PERSPECTIVE PRAGMATIQUE

La tendance pragmatique part du constat que les pratiques langagières, dans une communauté, ne se contentent pas de décrire seulement les réalités (rapport entre *signifiés* et *signifiants*), mais qu'elles agissent sur elles. Les philosophes du langage distinguent ainsi deux fonctions essentielles du langage : une fonction de « représentation » du monde et une fonction « d'action », permettant d'interagir et d'agir avec autrui, via les actes de langage, ce qui intéresse, particulièrement, la fonction didactique. Des philosophes du langage comme Austin et Searle, convaincus de l'insuffisance de la sémantique générale, partent du principe qu'un énoncé est un acte de parole/langage, dépassant, à la fois, le signe linguistique et porteur d'une signification. Selon eux, pour donner un ordre, par exemple, on peut mettre en œuvre d'autres outils linguistiques que l'impératif.

La théorie générale du langage⁸, comme « action », élaborée par Austin, l'initiateur de l'approche, influencé par Wittgenstein, défend l'idée que tous les énoncés sont dotés d'une action pragmatique. Selon cette théorie, produire un énoncé consiste simultanément à réaliser les actes « phonétiques », « phatiques » et « rhétiques ». Elle explique que pour dire quelque chose, il faut d'abord que le locuteur articule une certaine séquence sonore, ou

8. La théorie générale du langage (le distributionnalisme) est développée par Leonard Bloomfield et Zellig Harris. Cette théorie a largement dominé la linguistique américaine jusqu'à 1950. Elle constitue l'un des fondements de la grammaire générative et a beaucoup influencé les diverses méthodes d'apprentissage des langues.

produise des sons, on parle alors d'« acte phonétique ». Il faut de même que la séquence sonore articulée puisse valoir comme réalisation d'une phrase du langage. Autrement dit, il faut qu'elle soit accessible et comprise, phonétiquement, chez l'interlocuteur. La réunion de ces deux conditions fait qu'un acte phonétique soit aussi un « acte phatique », alors que pour accomplir l'« acte rhétique », il faut saisir le sens de la phrase et actualiser ce sens, en fonction de ce qu'on veut dire. Dans le cas contraire, où le sens de la phrase est ambigu ou multiple, l'accomplissement de l'acte rhétique échoue (Récanati, 1980, p. 191), car cela dépend largement de l'interprétation qu'en fait le participant à l'interaction.

En plus de l'acte phonique, relatif à la prononciation, le locuteur mobilise son répertoire lexical et sa compétence grammaticale ainsi que des outils de la « rhématisation » qui permettent de donner une signification à l'énoncé proféré ; cela lui permet de produire des « actes de parole », sélectionnés en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve.

Celui qui parle ou qui interagit accomplit ainsi un « acte de parole », en transmettant un contenu à un interlocuteur par le biais de signes linguistiques. Les actions accomplies, en ce sens, peuvent être vraies ou fausses ; c'est-à-dire dépeindre ou non la réalité, et elles sont réussies, à partir du moment où le destinataire saisit les intentions du locuteur. Pour qu'il y ait une coopération effective, en termes de communication, le destinataire est censé déchiffrer et interpréter le message pour en comprendre le contenu. Charaudeau et Maingueneau postulent, à ce sujet, que « tout acte de langage (interlocutif ou monolocutif) est un acte d'échange par regard évaluateur interposé à des fins d'influence » (2002, p. 166).

Toutefois, même si les codes transmis sont décryptés, la communication peut être vouée à l'échec, en raison d'autres facteurs non-dits ou non verbaux. Partant de ce principe, la pragmatique s'efforce de fournir des explications concernant les phénomènes langagiers relevant particulièrement de l'implicite. Elle travaille sur l'élaboration de modèles théoriques adaptés, dont le but est de mettre au clair les divers mécanismes qui interviennent dans le processus de l'interaction, à savoir le contexte, l'intention, les présupposés, etc., et ce en les soumettant à l'examen.

Dans la classification des « verbes performatifs », Austin et Searle font la distinction entre ces actes à partir de trois composantes : le locutoire (le dire) (les actes permettant de déclencher l'énonciation), l'illocutoire (le faire), et finalement le perlocutoire (les actes qui produisent un effet sur l'interlocuteur (appelés des actes perlocutoires)⁹. Chaque catégorie s'appuie sur des verbes et des procédés linguistiques spécifiques. (Par exemple : *je te prie, je te promets, je jure que, je te conseille de, je t'ordonne de*, etc.) (Austin, 1970 ; Searle, 1972).

9. Nous y reviendrons dans les lignes qui suivent.

La théorie d'Austin a changé complètement la donne de la communication, en donnant une nouvelle forme à l'interaction, en s'interrogeant sur les effets de la parole ainsi que sur les différents paramètres qui la régularisent. L'auteur présente quelques exemples ; pour lui, l'énoncé « Haut les mains » vise à neutraliser la victime et la mettre hors d'état de nuire, autant qu'à la terrifier. Ceci dit, le même énoncé pourrait avoir plusieurs sens différents ; dans cet exemple, l'effet souhaité de l'acte de parole (le but illocutoire ou l'intention communicative) serait de neutraliser la personne, et l'effet espéré sur l'allocutaire (le but perlocutoire) serait de lui faire peur, afin qu'elle renonce, peut-être, à son action criminelle. Ainsi, un seul propos peut donc avoir plusieurs buts sur l'interlocuteur.

Influencé par la philosophie d'Austin et de Grice, Searle aborde, lui aussi, la langue selon la théorie des actes de langage, plus précisément dans ce qu'il appelle les « intentions ». Pour lui, au cours de l'interaction, il y a une intention du locuteur de produire et il y a, de l'autre côté, un interlocuteur qui interprète cette intention sous-tendue, pour laquelle le contexte de l'énonciation est primordial. Vanderveken s'inscrit dans la réflexion de Searle en notant : « En effet, tout locuteur qui utilise un énoncé (qu'il soit performatif ou non) avec une intention de communication a toujours l'intention d'accomplir un acte illocutoire dans le contexte de son énonciation » (1989, p. 10).

La perspective pragmatique des actes de langage s'articule autour de la catégorisation et de la description des actes de parole, y compris leur régulation dans l'interaction, selon le principe d'« exprimabilité »¹⁰.

Nous remarquons que cette conception a marqué les approches didactiques en enseignement des langues, notamment la perspective actionnelle préconisée par le CECRL¹¹. Dans ce cadre, on considère que les actes de parole n'ont pleinement de sens qu'à l'intérieur d'actions. L'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont qualifiés d'acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches, sans qu'elles soient nécessairement langagières, dans des circonstances et un contexte donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification [...] » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Il s'agit d'un aspect essentiel de la perspective actionnelle. Bourguignon note à ce propos :

inscrire des actes de parole dans cette perspective nous invite à dépasser la théorie des actes de parole d'Austin d'un côté, théorie qui repose sur l'intention du locuteur, et la théorie de Hymes autour des situations de communication, de l'autre, [...] (2007, p. 1).

10. Ce principe, du point de vue de Searle, est lié aux actes de langage indirects. Il permet à un locuteur de ne pas énoncer tout ce qu'il peut signifier (Searle, 1972), ce qui laisse la place à l'« implicite » ou le sous-entendu.

11. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

L'auteure, qui a consacré un ouvrage au CECRL, explique que sa vocation est de dépasser l'apprentissage de la langue basé uniquement sur l'intention du locuteur, car un tel critère ne garantit pas nécessairement la réussite d'une action.

Du point de vue sociologique, Bourdieu avance qu'un acte de parole, ou toute action, sont définis par les dispositions sociales et par l'*habitus* linguistique, et qu'ils sont organisés et sanctionnés par un système social, qu'il désigne par le terme « marché linguistique »¹² :

Tout acte de parole et, plus généralement, toute action, est une conjoncture, une rencontre de séries causales indépendantes : d'un côté les dispositions socialement façonnées, de l'*habitus* linguistique, qui impliquent une certaine propension à parler et à dire des choses déterminées (intérêt expressif) et une certaine capacité de parler définie inséparablement comme capacité linguistique d'engendrement infini de discours grammaticalement conformes et comme capacité sociale permettant d'utiliser adéquatement cette compétence dans une situation déterminée ; de l'autre, les structures du marché linguistique, qui s'imposent comme un système de sanctions et de censures spécifiques (1982, p. 14).

Il ajoute que la notion de « compétence élargie », définie comme la capacité d'un locuteur à maîtriser les formes et leur caractère stylistiquement approprié pour les placer de façon adéquate sur le marché linguistique, est étroitement liée à celle d'*habitus*. Il considère que « [L]a compétence chomskyenne est une abstraction qui n'inclut pas la compétence permettant d'utiliser adéquatement la compétence (quand faut-il parler, se taire, parler ce langage ou celui-là, etc.) » (Bourdieu, 1977, p. 18).

Il en va de même pour les actes de langage dans les cours de droit, à titre de comparaison, qui sont définis et organisés par un système linguistique, judiciaire et socio-culturel, qui fait que les professeurs de cette discipline s'efforcent de choisir et agencer ces actes à des fins linguistiques, pédagogiques et professionnelles. Ce tableau présente des exemples de gestes professionnels relevés dans un CM de droit pénal général :

12. La notion de marché linguistique renvoie, selon Bourdieu, au fait que, dans toute situation d'interaction, les productions et variétés langagières se voient attribuer des valeurs différentielles et distinctives.

Tableau 1 – Gestion pédagogique dans le CM de droit

Consignes de gestion pédagogique	Séquences de référence dans le corpus
Demander aux étudiants de prendre leurs places sans bruit.	« / allez-y rapidement (<i>un étudiant entre après 2 min 10s</i>) // » (CM2 de DPG, S1, L, 4-5)
Rappels des notions et des thèmes traités précédemment.	« // alors / par rapport à la séance précédente // » (CM2 de DPG, S1, L, 1)
Annoncer les points à développer.	« la deuxième chose qu'on va étudier ou le deuxième élément important qu'on va étudier concernant les faits justificatifs c'est la question du consentement / » (CM2 de DPG, S2, L, 81-82)
Interrompre le cours pour faire appel à l'ordre.	« / سُكُتِي شَوِيَّة [sukti fwīja /] = tais-toi un petit peu / » (CM2 de DPG, S7, L, 625-626)
Ne permet pas aux étudiants arrivant en retard d'entrer.	« // (<i>un étudiant, venant en retard, ouvre la porte, alors que le professeur ne lui permet pas d'entrer</i>) » (CM2 de DPG, S1, L, 44-45)

Les éléments liés à la gestion pédagogique entrent dans le processus de l'interaction didactique, dont les marqueurs sont : les rappels, les annonces, les commentaires, les consignes, les longues pauses, le silence, etc.

4.1. Typologie d'actes de parole

Dans la théorie des actes de langage, l'interprétation des énoncés, comme déjà susmentionné, porte sur trois niveaux ou trois groupes d'actes de langage :

- **Le niveau locutoire** : il renvoie à ce qui est dit ou énoncé (par exemple : *la séance est ouverte*) ;
- **Le niveau illocutoire** : il correspond à l'acte de l'énonciation, réalisé ou exercé par le locuteur sur l'auditeur, ce que Grice appelle l'« intention réflexive » ;
- **Le niveau perlocutoire** : il fait référence au but de la réalisation de l'acte perlocutoire, ou à l'effet psychologique (visés ou non) que produit l'acte sur le récepteur ou l'auditoire (par exemple : l'énoncé *la séance est ouverte* provoque un certain nombre d'effets : les participants se taisent, quelqu'un prend la parole, etc.).

Les actes locutoires sont les actes consistant à dire quelque chose avec un « sens » selon Austin, ou à exprimer une « proposition » selon Searle ; c'est, par exemple, l'acte de *dire que* je promets de faire telle chose. Les actes perlocutoires sont les actes qui succèdent logiquement aux deux actes précédents (l'acte locutoire et l'acte illocutoire), et qui en sont comme les ombres portées, en ce qu'ils correspondent aux actions réalisées « par le fait de dire quelque chose », c'est-à-dire aux actions qui s'ensuivent de ce qui est

dit ; en l'occurrence : le soulagement ou l'attente produit par la promesse, ou la conviction produite par l'assertion¹³ (Ambroise, 2021).

Nous nous attarderons dans ce qui suit sur les actes illocutoires :

Ils caractérisent les actes qu'un locuteur effectue sur un destinataire ou un interlocuteur. Normalement, ils énoncent les intentions du locuteur (les performatifs). La théorie des actes de langage de Searle propose une classification des différents usages langagiers possibles dans les échanges conversationnels, dont le « but illocutoire » forme le socle de cette taxinomie. L'auteur explique que le nombre de manières d'utiliser la langue est restreint ; dans un processus énonciatif, il distingue cinq buts illocutoires. Il s'agit des classes majeures des actes de langage. Cette classification repose sur une série de critères discursifs :

- *Le but de l'acte illocutoire (assertif, engageant, directif, déclaratif, expressif)¹⁴ ;*
- *Type d'ajustement entre les mots et le monde (soit les mots s'ajustent au monde, soit ce dernier s'ajuste aux mots) ;*
- *Les différences dans le contenu ;*
- *La force de but illocutoire ;*
- *Le statut du locuteur et de l'interlocuteur ;*
- *Les relations de l'énoncé avec les intérêts du locuteur et de l'interlocuteur ;*
- *Les relations au reste du discours ;*
- *Les différences entre les actes intégrés dans le discours (les serments) et ceux qui peuvent s'accomplir avec ou sans le langage (les décisions) ;*
- *La différence entre les actes institutionnels ;*
- *L'existence ou non du verbe performatif relatif à l'acte illocutoire ;*
- *Le style de l'accomplissement de l'acte de parole.*

Ce panel de critères pragmatiques a amené Searle à distinguer entre cinq classes principales d'actes langagiers¹⁵ ; qui sont articulées essentiellement sur les quatre premiers critères :

13. Les réflexions d'Austin et de Searle ont fait l'objet des critiques de la part de Strawson, F. et d'autres (cf. Ambroise, 2021).

14. Cette typologie des buts illocutoires possibles dans l'usage du langage a permis à Searle d'améliorer la classification d'Austin des verbes performatifs et de procéder à une classification raisonnée des forces illocutoires possibles qui ne soit pas aussi dépendante du langage que celle d'Austin (Vanderveken, 1992, p. 12).

15. Searle critique la classification des verbes à valeur illocutionnaire d'Austin, car celle-ci présente des difficultés de classement et des chevauchements entre les catégories. Searle distingue nettement entre les verbes illocutionnaires et les actes illocutionnaires, en élaborant une taxinomie à partir des actes illocutionnaires. Il établit sa classification sur quatre critères : le but illocutoire, la direction d'ajustement entre les mots et le monde, l'état psychologique exprimé et les conditions sur le contenu propositionnel (Searle, 1972).

– Actes indirects

Ces actes sont liés aux énoncés portant sur des actes indirects (énonciations non littérales). Cela dit, il s'agit des énoncés qui occultent une intention de dire plus que ce qui est exprimé en réalité. C'est une manière d'exprimer les choses du monde et les intentions différemment. Certains directifs indirects sont réalisés au moyen de phrases présentant des régularités de forme, et qui acceptent l'ajout de la formule de *s'il vous plaît* dans leurs emplois directifs, à l'exception des phrases dont la forme est régulière mais qui renvoient à des raisons d'agir (par exemple : *pouvez-vous garder le silence, s'il vous plaît ? / un peu de silence, s'il vous plaît*). Ainsi, dans les deux exemples, le professeur ou le conférencier voudrait dire, en s'adressant à l'auditoire, autre chose que ce qui est proféré, à savoir qu'il y a du bruit. Ces actes reposent sur les allusions et les ajustements énonciatifs de la part du locuteur.

– Actes directifs

Ce bloc d'actes langagiers regroupe des actes ayant pour but illocutoire de réaliser une action future. La personne qui énonce un acte directif vise à ce que son interlocuteur concrétise le contenu de ses propos dans le monde réel. En donnant à la directive la forme d'une demande/requête, le locuteur respecte la liberté de l'interlocuteur davantage qu'en formulant une injonction. Introduits par des verbes et une phraséologie spécifique, ils s'emploient dans le but d'exprimer des ordres, de manière directe ou explicite (par exemple : *taisez-vous / je veux le silence total !*). Il est à souligner que ces actes se croisent avec les « actes promissifs ».

– Actes promissifs

Appartenant à la catégorie des actes illocutoires, ayant pour but illocutoire la réalisation d'une action dans le futur, en ajustant le monde aux mots, ce type d'actes renvoie aux engagements donnés par les locuteurs. Le locuteur dans ce cas s'oblige, lui-même, à accomplir un acte ou à adopter un comportement. Pour que l'acte soit valable, il faut que la personne soit sincère, et qu'elle soit capable de réaliser ce qu'elle a promis. Ils sont insérés également par des verbes (par exemple : *je vous promets / vous pouvez compter sur moi / je vous jure de..., etc.*).

– Les assertifs

Ils servent à exprimer et à représenter les choses du monde. Le but est d'engager le locuteur, où les mots s'ajustent au monde et où l'état psychologique est la conviction. Lors de l'accomplissement des actes assertifs, dits représentatifs, le locuteur peut recourir à un ensemble d'opérations discursives (par exemple : *assertions, témoignages, conjonctures, affirmations et prédictions*).

À l'inverse des promissifs, le principe énonciatif de cette catégorie consiste à engager le locuteur et à ajuster les mots au monde.

– Les déclaratifs

S'appuyant sur les « performatifs », établis par Austin¹⁶, le but illocutoire des actes déclaratifs est de concrétiser l'acte de l'énonciation dans la réalité. Comme leur nom l'indique, ils visent à déclarer un fait explicitement. En d'autres termes, ils consistent à instaurer une réalité, où la correspondance entre les mots et le monde est directe (par exemple : *déclaration d'un événement scientifique, d'un concours de recrutement, d'un examen*, etc.). Les déclaratifs, pour les pragmaticiens, se revêtent d'une fonction d'ajustement double, c'est-à-dire que les mots et le monde s'ajustent conjointement (une action réciproque).

Ainsi, depuis qu'elle s'est constituée comme telle, à la suite des travaux d'Austin et de Searle¹⁷, la théorie des actes de langage anglo-saxonne, que ce soit en philosophie du langage ou en linguistique, a porté son attention sur le concept qui remplace celui d'énoncé performatif, à savoir le concept d'acte illocutoire. Il correspond, pour reprendre la première caractérisation d'Austin, à ce qui est fait « en disant quelque chose » ; c'est, par exemple, dans l'énoncé de promesse (réussi), l'acte consistant à promettre ; ou, dans l'énoncé assertif, c'est l'acte consistant à asserter (Ambroise, 2021). Ces actes sont censés se distinguer, toujours dans la terminologie d'Austin reprise par Searle, des actes « locutoires » d'un côté, et des actes « perlocutoires » de l'autre.

Puisque communiquer et interagir sont deux fonctions principales du langage, on peut déduire, au final, que la perspective pragmatique demeure cruciale dans des recherches à visée sociodidactique, dans la mesure où elle permet de mieux cerner les échanges verbaux et non verbaux des participants à l'interaction didactique, ainsi les enjeux communicatifs et didactiques qui la sous-tendent.

CONCLUSION

Il s'avère que saisir le sens d'un discours et comprendre l'intention de celui qui s'y exprime ne consiste pas uniquement à extraire, ou reconstituer des informations, pour les intégrer à ce que l'on connaît déjà, mais à identifier la fonction de cette information dans la situation de discours, où elle est produite. Tout discours a des propriétés textuelles, de sorte qu'il s'accomplit dans certaines conditions de communication. On s'aperçoit, par ailleurs, que tout discours dépend de circonstances de communication bien déterminées, lesquelles sont le résultat d'un certain nombre de paramètres, qu'il faut inventorier. D'ores et déjà, nous estimons qu'il est possible d'établir une corrélation entre ces paramètres et les particularités des discours qui en dépendent.

16. Selon Austin, les phrases qui, par le fait d'être prononcées, provoquent la vérité du contenu qu'elles expriment en se référant à une institution extralinguistique, et en impliquant des statuts spécifiques à la fois pour le locuteur et l'interlocuteur.

17. L'une des contributions de Searle est l'analyse logique de la force illocutoire qui est perçue comme englobant six composantes autonomes (cf. Vanderveken, 1985-1988).

Ceci est valable dans la situation didactique dans le contexte académique, qui crée des interactions spécifiques. Leur observation et leur examen, dans une optique sociodidactique, exigent la mobilisation d'un ensemble d'outils paradigmatiques et méthodologiques, que nous avons passés en revue dans le présent travail, afin de les identifier, de les analyser et de les interpréter dans le but d'en saisir les objectifs et les enjeux sociolinguistique, didactique et pragmatique. Cependant, nous nous demandons, en guise de conclusion, si les interactions didactiques induisent des procédés linguistiques et discursifs particuliers, en fonction de la discipline dispensée. C'est une piste de réflexion qui reste à explorer dans des études empiriques à venir.

Notes

Protocole de transcription et de traduction des enregistrements :

Enq : Enquêteur

Éts : Étudiants

/ : Courte pause

// : Longue pause

XXX : Phrase inaudible ou incomprise

RÉFÉRENCES

- Ambroise, B. (2021). L'illocutoire et le perlocutoire : les enjeux d'une distinction fondatrice. Dans S. Laugier & D. Lorenzini (dir.), *Perlocutoire !* (p. 47-62). Mare et Martin, coll. *Collection de l'ISJPS*.
- Anscombre, J-C. & Ducrot, A. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, Mardaga, coll. *Philosophie et langage*.
- Austin, J-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. (2^e éd., 1^{re} éd., 1962). Seuil.
- Bakhtine, M. (1970). *La Poétique de Dostoïevski*. Seuil.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. (2^e éd., 1^{re} éd., 1929). Minuit.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris, Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 5(17), 12-18.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris, Gallimard.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, *note de synthèse pour Cognitive, Programme École et Sciences Cognitives*. Université Pierre Mendès France, Grenoble II : <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm> (consulté le 4 mai 2022).
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Erradi, A. (2023). Les pratiques du français spécialisé à l'université marocaine. Le cas de la filière de droit. Pollet M-C., et Parpette Ch. (dir.), *Didactique des discours de l'enseignement supérieur, Action Didactique*, 6(2), 153-175.
- Fishman, J. A. (1965). Who Speaks What Language to Whom and When? *La Linguistique* 1(2), 67-88.
- Foucault, M. (1980). *L'archéologie du savoir*. Minuit.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situations of mental patients and other inmates*. Anchor Books.
- Guespin, L. (1971). Problématique des travaux sur le discours politique. *Langages*, 6(23), 3-24 : <http://docslide.fr/documents/langages-23-01-discours-politique-guespin-problematiques-des-travaux-sur-le-discours-politique-1971.html> (consulté le 8 août 2024).

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Minuit, coll. *Le Sens commun*.

Halté, J-F. & Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. L'Harmattan.

Harris, Z-S. (1952). Discourse analysis : A sample text. *Language*, 28(4).

Hjelmslev, L. (1966). *Le langage*. Minuit.

Hymes, D. (1962). The Ethnography of Speaking. In Thomas Gladwin, William C. Sturtevant (eds.), *Anthropology and Human Behavior* (p. 13-53), Washington.

Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Tome 1. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse du discours en interaction : quelques principes méthodologiques. Manuscrit, 1-20.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Minuit, coll. *Le Sens commun*.

Maingueneau, D. (2002). Interdiscours. Dans P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. (p. 324-326). Seuil.

Nossik, S. (2010). Dialogisme et positionnements politiques dans des récits de vie de migrants russophones. Colloque international *Dialogisme : langue, discours*, 1-10 : http://www.praxiling.fr/IMG/pdf_Nossik1.pdf (consulté le 13 mars 2024).

Parpette, C. & Royis, P. (2000). Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégie d'enseignement. *Mélanges du CRAPEL*, 25, Université Nancy 2, 27-53 : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-194.pdf> (consulté le 8 août 2024).

Récanati, F. (1980). Qu'est-ce qu'un acte locutionnaire ? *Les actes de discours*, 32(1), 190-215.

Searle, J. (1972). *Les actes de langage*. (2^e éd., 1^{re} éd., 1969). Hermann.

Searle, J. (1982). *Sens et expression*. Minuit.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*. (3^e éd., 1^{re} éd., 1975). Seuil.

Vanderveken, D. (1989). *Les actes de discours : Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Mardaga.

Vanderveken, D. (1992). Théorie des actes de langage et analyse des conversations. *Cahiers de Linguistique Française* 13, Université de Genève, 8-61.